



VI FORUM INTERNAZIONALE DEL GRAN SASSO
PARTENARIATO EURO-AFRICANO: V CONFERENZA

CONOSCERE PER COSTRUIRE

IL RUOLO DEI CENTRI ACCADEMICI, DI RICERCA E DELLA FORMAZIONE

A cura di Don Emilio Bettini e Daniela Tondini

28/30 SETTEMBRE 2023
TERAMO - CAMPUS UNIVERSITARIO AURELIO SALICETI

ATTI



VOLUME 6 - PARTE 3

VI Forum Internazionale del Gran Sasso

**CONOSCERE PER COSTRUIRE.
IL RUOLO DEI CENTRI ACCADEMICI,
DI RICERCA E DELLA FORMAZIONE**

A cura di Don Emilio Bettini e Daniela Tondini

Teramo, 28 - 30 settembre 2023

ATTI



VOLUME 5 - PARTE 3

www.diocesiteramoatri.it
www.unite.it
<http://forums.oa-abruzzo.inaf.it>



PARTE 6 VOLUME 3

AREA 9

FORMAZIONE

**Fiducia e conoscenza. La valutazione in funzione formativa
nella condivisione tra studenti, docenti neoassunti e docenti tutor dei neoassunti.
Resoconto di una attività realizzata in ambito formativo e sul campo**

Concetta La Rocca 13

**La valutazione come strumento di inclusione
nei diversi ambienti formativi e trasformativi
anche attraverso modelli di apprendimento ispirati all'intelligenza artificiale
nell'ipotesi di un possibile metaverso**

Cinzia Turli 33

La formazione del docente come leva strategica per la valutazione pro-attiva

Clara Moschella 49

**Le competenze non cognitive entrano nella didattica. Quale valutazione?
*No cognitive life skills enter teaching. What assessment?***

Paola Salvi 53

Gli insegnanti e la valutazione: uno sguardo internazionale

Paola Esperson Pecoraro Phd 67

AREA 10

LETTERATURA E SCIENZE UMANISTICHE

Intelligenza artificiale, processi di apprendimento e formazione

Learning processes, Artificial Intelligence and Training
Rocco Pititto 93

L'intuizione come forma di conoscenza

In search of roots: Intuition as a form of knowledge
Paolo Martino 121

Le lingue slave nella cultura europea

Slavic Languages in european culture
Beatrice Bindi, Maria Chiara Ferro 139

La formazione umanistico-letteraria nel rapporto maestro-allievo

Humanities and Literature in the Relationship between teacher and pupil
Lia Fava Guzzetta 165

La didattica digitale nelle discipline umanistiche <i>Digital teaching in Humanities</i> Sara Deodati	177
La relazione dinamica tra insegnanti e studenti in John Henry Newman <i>The dynamic relationship between teachers and students in John Henry Newman</i> Angelo Bottone	195
AREA 11A INGEGNERIA E POC	
Telemedicina e autismo: tra limiti e nuove opportunità Stefano Vicari	217
Dalla ricerca alla pratica clinica: percorsi di integrazione dell'Intelligenza Artificiale in Medicina Emanuele Frontoni	233
AREA 11B DISABILITÀ	
Introduzione alla sessione disabilità Alessandra Martelli	245
“Il grande tema del lavoro” (FT162). Far germogliare la vita attraverso l’opera umana Bruno Bignami	247
Il cielo è di tutti I ragazzi della Piccola Opera Caritas illustrano le filastrocche di Gianni Rodari Ileana Patacca	257
Dalla normalità alla standardizzazione alla valorizzazione della unicità di ogni persona Elio Borgonovi	259
An Inclusive College Program for Youth with Intellectual / Developmental Disabilities: A Case Study Jerry G. Petroff, Amy K Schuler	261
Il futuro del mondo del lavoro tra possibile riforma del sistema italiano, comunicazioni della Commissione Europea e raccomandazioni del parlamento Mauro Chilante	267

SGUARDI - La lettura del mondo attraverso la fotografia, una finestra sull'io interiore e la comunicazione attiva dei ragazzi CHARGE <i>Sonia Anna Desini, Angela Amato Polito</i>	273
Restituire dignità alla vita, dare valore alla persona. Percorsi di inclusione e percorsi di accettazione <i>Augusto Di Stanislao</i>	277
Ruolo della Medicina Legale pubblica nell'inclusione delle persone con disabilità <i>Ercole D'Annunzio</i>	285
Armonie di inclusione: il potere delle attività musicali e artistiche nella società e le best practice di Accademia Italia <i>Letizia Gomato, Beatrice Manganiello</i>	293
AREA 12 MUSICA	
Il nuovo umanesimo nei conservatori oggi. La nuova riforma e le differenze con il vecchio conservatorio <i>Federico Paci</i>	303
Ricerca scientifica e artistica: relazioni possibili e necessarie per la costruzione delle professioni musicali <i>Paola Besutti</i>	307
Le architetture della ricerca Il Sistema AFAM e il Dipartimento di Musicologia dell'Istituto Statale Superiore di Studi Musicali e Coreutici "G. Braga" di Teramo <i>Maica Tassone</i>	321
Professionalizzare la conoscenza: i nuovi percorsi AFAM per le tecnologie musicali <i>Stefano Lelii</i>	329
Teaching chamber music - learning through communication <i>Ivan Batoš</i>	355
I corsi in Dams per le competenze trasversali: empowerment, professioni, formazione del pubblico musicale <i>Francesca Piccone</i>	359

L'apprendimento della Storia della musica nei licei coreutici: possibili sinergie con la Storia della danza <i>Nika Tomasevic</i>	371
La ricerca nazionale sulle compositrici nate in Italia negli anni Venti: una ricognizione <i>Federica Marsico</i>	381
L'AFAM verso realtà formative inclusive <i>Lorena Ruscitti</i>	389
Eredità musicali per la costruzione dei processi formativi musicali <i>Letizia Gomato</i>	393
Il canto delle pietre vive. Per la costruzione dell'edificio del sapere <i>Antonio Allegritti</i>	401
AREA 13A NOT FOR PROFIT	
Volontari nella realtà, con corresponsabilità <i>Marco Pagnello</i>	411
AREA 14 PSICOLOGIA	
La conoscenza e la ricerca psicologica nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso. La solitudine come urgenza sociale per un progetto di miglioramento della qualità di vita di ciascuno <i>Maura Ianni</i>	421
Cultura d'impresa e responsabilità sociale a scuola <i>Florencio Vicente Castro, Juan José Maldonado Briegas</i>	427
Conoscere per costruire: il ruolo dei Centri accademici, di ricerca e della formazione, Focus su: Minori, bullismo e cyberbullismo <i>Paolo Iafrate</i>	435
Ascolto empatico e sostegno alla genitorialità: l'esperienza formativa dell'ambulatorio ISI <i>Anna Laura Astorri</i>	455

La competenza psicologica nella formazione vocazionale e nei percorsi spirituali <i>Maria Antonia Colombo</i>	479
“Sexual abuse e cyber crime”. La consapevolezza dell’internauta abusato e la vittimizzazione secondaria: la conoscenza come strumento di difesa di sé <i>Rossana Ferraro</i>	497
Riflessioni sulle università di confine nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso <i>Florencio Castro</i>	519
Compassione e self-compassion nella formazione alla relazione in ambito sanitario <i>Rosa Bruni</i>	533
La psicologia strumento di conoscenza e di cambiamento che lavora alla definizione di nuovi paradigmi relazionali nella comunità <i>Augusto Di Stanislao</i>	553
AREA 15 RICERCA E CULTURA SCIENTIFICA	
Nuove sfide della Meccanica Quantistica Interdisciplinarità nell’Università e nella Ricerca <i>Marco Giammarchi</i>	561
AREA 16B SCIENZE DEL TURISMO	
Gli Itinerari del Consiglio d’Europa e le Vie di Transumanza <i>Roberta Alberotanza, Simona Messina</i>	571
L’esperienza della Rete dei Comuni Sostenibili in Italia e in Puglia <i>Giovanni Gostoli</i>	579
AREA 17 SOCIOLOGIA	
Dalla multidisciplinarietà alla interdisciplinarità. Una sfida per le scienze sociali <i>Antonio Cocozza</i>	593

Il bisogno di interdisciplinarietà e la sociologia per la persona. Il caso del Progetto Orientamento Next Generation <i>Emanuela Proietti</i>	597
La matrice dell'ignoto. L'interdisciplinarietà per la città del futuro <i>Simona Totaforti</i>	621
Le scienze cognitive come framework interdisciplinare per la filosofia del soggetto e la complessità sociale <i>Andrea Velardi</i>	641
L'approccio interdisciplinare nella sociologia di Robert K. Merton <i>Angela Maria Zocchi</i>	667
AREA 18 SPORT	
Dialogo interreligioso in ambito sportivo <i>Interreligious dialogue in sport</i> <i>Cristina Dalla Villa</i>	685
Ruolo della scuola nella formazione alla lealtà sportiva <i>Role of the school in training sports loyalty</i> <i>Consuelo Diodati</i>	701
Il principio di lealtà: la sua tutela nella giustizia sportiva <i>The principle of fairness: its protection in sports justice</i> <i>Danilo Di Ridolfo</i>	715

Il valore educativo della sconfitta nello sport e nella vita <i>The educational value of defeat in sport and in life</i> Stefano Franchi	733
“Come ultimi uomini” (U. Saba) Trifone Gargano	737
Lealtà sportiva, in campo e sugli spalti <i>Sports fairness, on the field and in the stands</i> Matteo Marcheggiani	749
Sport e disabilità: la leale condivisione delle competenze e delle capacità <i>Sport and disability: the fair sharing of skills</i> Simona Placiduccio	757
AREA 19 STORIA	
Storia e memoria storica nella costruzione dell'identità europea Berardo Pio	765
Il diritto comune e l'umanesimo giuridico quali fondamenti dell'identità europea Fabrizio Marinelli	769
Studenti delle università medievali e formazione di una comune coscienza europea Berardo Pio	779
Il ritorno della Nazione in Europa: la lezione disattesa della storia Roberto Ricci	789
AREA 20 VETERINARIA E AGRO-ALIMENTARE	
Multidrug resistant surgical site infection following laparotomy in horses Lorenza Bandera	799
Antibiotico-resistenza in andrologia Veterinaria <i>Antibiotic-resistance in Veterinary andrology</i> Claudia Bracco	811

Area 9
Formazione

**Fiducia e conoscenza. La valutazione in funzione formativa
nella condivisione tra studenti, docenti neoassunti
e docenti tutor dei neoassunti.**

**Resoconto di una attività realizzata in ambito formativo
e sul campo**

Concetta La Rocca

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

Questo lavoro si propone di far emergere il ruolo formativo che la valutazione dovrebbe assumere nella consapevolezza dell'agire professionale del docente delle scuole di ogni ordine e grado. La valutazione è uno dei momenti più importanti nella costruzione di un rapporto di fiducia tra gli studenti e i docenti perché rappresenta per entrambi una risorsa a cui attingere per verificare il corretto andamento del processo di insegnamento/apprendimento. Per evitare che le pratiche valutative siano vissute con disagio e preoccupazione da parte degli studenti, i docenti dovrebbero condividere puntualmente, con gli studenti stessi, obiettivi, tecniche e metodologie di verifica e valutazione al fine di costruire un rapporto solidale e partecipativo.

La trasparenza dell'agire valutativo si basa su una corretta osservazione della classe e delle ricadute educativo-didattiche dell'insegnamento, creando un circuito valoriale ricorsivo nel quale ciascuno possa sentirsi accolto e accompagnato in processi di miglioramento e di valorizzazione. Il docente è da considerarsi a pieno titolo un ricercatore riflessivo poiché nel mettere in pratica la propria progettazione didattica ha la necessità di coglierne ogni esito, attivando preziosi feedback che tengano conto di elementi contestuali e che gli consentano un ascolto attivo degli studenti per individuare punti di forza e criticità e intervenire adeguatamente. Ogni ricercatore, in qualunque campo scientifico, compreso quello pedagogico, formula ipotesi di intervento (la lezione, l'attività didattica) ed osserva se e come queste possano essere verificate o falsificate (verifiche e valutazione) attivando processi metodologici ed utilizzando strumenti che consentano una adeguata rilevazione di dati validi ed attendibili (prove di verifica, questionari,

rubriche di valutazione, etc). Ma gli esiti di queste rilevazioni vanno oltre l'attribuzione di punteggi (voti, giudizi) poiché possono essere utilizzati in modo formativo, ovvero possono incentrarsi sui processi di apprendimento e non solo sugli esiti, innescando un dialogo costruttivo che contribuisce alla creazione di un contesto collaborativo e di fiducia.

Nel cercare di far emergere queste prospettive educative, il lavoro propone un approfondimento delle questioni teoriche che sono alla base di un uso trasparente e formativo della valutazione, mettendo in evidenza il rapporto circolare e ricorsivo che si stabilisce tra l'osservazione sistematica e l'uso della valutazione in funzione formativa. Osservare equivale ad ascoltare in modo attivo, ovvero a prendere in carico problemi e difficoltà per progettare risoluzioni serene e soddisfacenti. Infine, attraverso la narrazione di un intervento di formazione e della successiva applicazione sul campo, in alcuni contesti scolastici, si darà conto di strumenti e metodologie utilizzati per l'attivazione di processi in cui l'osservazione sistematica e la valutazione in funzione formativa hanno generato complicità e collaborazione tra studenti e docenti.

2. Il quadro teorico¹

La valutazione può avere un ruolo decisivo negli esiti dell'apprendimento degli allievi quando sia utilizzata con lo scopo di coinvolgerli e renderli protagonisti del proprio processo formativo e non solo per attribuire un valore ai risultati ottenuti al termine di un intervento didattico. La valutazione utilizzata in funzione formativa è uno strumento efficace per promuovere un "apprendimento insegnato" (Domenici 2007, 2009, 2015), ovvero per insegnare ai ragazzi non solo i contenuti disciplinari ma anche le strategie per gestire in prima persona l'acquisizione di conoscenze e competenze. La valutazione formativa "per l'apprendimento" consiste in una serie di procedure di valutazione formali e informali utilizzate dagli insegnanti durante il processo di insegnamento/apprendimento al fine di modificare le attività di insegnamento e apprendimento per fare in modo che lo studente migliori

¹ Adattato da: La Rocca C. & Capobianco R. (2016). "L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento". *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, Anno V, Vol. 14, pp 83-106 Edizioni Universitarie di Lettere, Economia Diritto, Milano.

le sue prestazioni per il raggiungimento degli obiettivi previsti. Cowie e Bell (1999) definiscono la valutazione formativa come l'insieme delle attività messe in opera da insegnanti e studenti per riconoscere il livello di apprendimento degli studenti al fine di migliorare l'apprendimento, durante l'apprendimento. I termini "valutazione formativa" e "sommativa" sono stati coniati da Michael Scriven nel 1967; egli ha sottolineato le differenze tra le due sia nei termini delle rispettive finalità, sia in rapporto all'utilizzazione delle informazioni che entrambe forniscono al docente. Per Scriven, la valutazione formativa può raccogliere dati importanti per valutare l'efficacia di un curriculum e guidare le scelte del sistema scolastico. Benjamin Bloom ha acquisito i termini nel libro *Learning for Mastery* (1968) in cui ha considerato la valutazione formativa come strumento per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento; nel suo libro successivo del 1971 *Handbook of Formative and Summative Evaluation*, scritto con Thomas Hasting e George Madaus, ha mostrato come la valutazione formativa possa essere collegata ad unità didattiche in una varietà di aree di contenuti. Nel corso del tempo moltissimi autori hanno trattato della valutazione formativa sia in ambito teorico sia nelle pratiche di ricerca effettuate in contesti educativi (es: Calonghi, 1976; Comoglio, 2007; Dewey, 1976; Domenici, 1998, 2007, 2009, 2015; Galliani et al. 2011; Gattullo & Giovannini, 1989; La Rocca 2012; Tessaro, 1997; Vannini, 2011; Vertecchi, 1976, 2003; Wang 2007; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009; Wiliam, 2006).

Black & Wiliam (2009) hanno proposto una definizione di valutazione formativa che sembra efficacemente rappresentativa del concetto che essa esprime: una pratica valutativa in una classe può dirsi formativa nella misura in cui evidenzia che il rendimento degli studenti è interpretato e utilizzato dai docenti e dagli studenti per prendere decisioni sui prossimi passi da compiere nel percorso formativo, in modo che questo risulti essere migliore, o meglio fondato, rispetto alle decisioni che si sarebbero prese in assenza di una valutazione formativa. Dunque un percorso didattico in cui sia stata effettuata una valutazione formativa sembra poter garantire un esito migliore nella prestazione degli studenti per il raggiungimento degli obiettivi previsti. Robert J. Marzano (2006) cita gli studi di Black e Wiliam (1998a; 1998b), i quali, dalla metanalisi di più di 250 ricerche nel settore, rilevano che la valutazione formativa produce un effetto più potente di quella sommativa sull'apprendimento. Inoltre gli autori rilevano che la maggiore

evidenza di miglioramento nell'apprendimento, utilizzando la valutazione formativa, si osserva nel ciclo breve o medio, ovvero sollecitando feedback immediati e continui nella singola lezione oppure nell'arco di pochi giorni dalla stessa; gli effetti positivi a lungo termine si ottengono quando gli esiti della valutazione formativa vengono utilizzati dal docente per cambiare la propria consueta prassi didattica.

Dunque lo scopo della valutazione formativa consiste sostanzialmente nel fornire feedback agli insegnanti e agli studenti in modo che gli uni e gli altri possano modificare le proprie successive attività didattiche e di apprendimento per adeguarle ai traguardi da raggiungere. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sottolineano in particolare che il feedback relativo alle prestazioni, in classe o per compiti svolti a casa, permette agli studenti di ristrutturare la loro comprensione e le loro competenze e di costruire idee e capacità più potenti. Gli studi comparativi di Hattie (2008, 2011) dimostrano che la qualità dell'istruzione e dell'educazione dipende in primo luogo dall'agire dei docenti e che il feedback risulta al primo posto tra le attività che i docenti possono svolgere per accompagnare e sostenere i discenti nel percorso di apprendimento. In particolare il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e per porvi rimedio; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali, al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa e ridurre l'impatto negativo della motivazione estrinseca; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso, ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato da un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sintetizzano sette principi di buona pratica per attivare un buon feedback:

1. Chiarire che cosa sia una buona prestazione (obiettivi, criteri, standard previsti)
2. Facilitare lo sviluppo dell'auto-valutazione
3. Fornire agli studenti informazioni analitiche sul loro apprendimento.

4. Incoraggiare il dibattito, in merito all'apprendimento, tra studente e docente e tra pari
5. Incoraggiare atteggiamenti motivazionali positivi e autostima
6. Offrire l'opportunità di colmare il divario tra la performance corrente e quella desiderata
7. Fornire informazioni che possono essere utilizzate per migliorare l'insegnamento.

Stephen Chappuis & Jan Chappuis (2007) propongono una estensione semantica del termine “valutazione formativa” poiché osservano che se gli insegnanti non utilizzano la valutazione formativa per modificare il proprio intervento didattico, questa valutazione non è formativa. Vice-versa, se utilizzano valutazioni sommative per rivedere i curricoli o intervenire sulle proprie modalità di insegnamento, allora questa valutazione potrà a buon diritto essere definita formativa. Come si è già detto, poiché, nella prospettiva di una funzione formativa della valutazione, gli studenti assumono il ruolo di soggetti attivi nel processo valutativo, essi possono utilizzare i risultati dei test sommativi per prendere decisioni sullo sviluppo futuro dei propri studi. Infatti se la valutazione espressa in punteggio è esplicitamente abbinata agli obiettivi di apprendimento previsti, gli insegnanti possono guidare gli studenti ad esaminare le risposte giuste e sbagliate, al fine di rispondere a domande come queste:

- Quali sono i miei punti di forza rispetto agli standard?
- A cosa posso attingere in me stesso per migliorare?
- Dove sono i miei punti deboli?
- Dove la mia performance non è stata come desideravo, e come potrei migliorarla?
- Cosa significano questi risultati per i prossimi passi del mio apprendimento, e come devo prepararmi per questi passi?

Atkin, Black, & Coffey (2001) ritengono che la valutazione finalizzata al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento può prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prenda, essa consiste in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?

Dunque si può affermare che la valutazione espressa in funzione formativa produca vantaggi sia per i docenti sia per gli allievi. Infatti grazie ad essa, gli insegnanti sono in grado di: determinare ciò che gli studenti sanno e in che misura; decidere quali piccole modifiche o grandi cambiamenti apportare nel proprio progetto didattico per fare in modo che tutti gli studenti raggiungano gli obiettivi previsti; creare lezioni ed attività adatte per gruppi di studenti o singoli studenti; informare gli studenti sui loro progressi in corso, al fine di aiutarli a impostare nuovi obiettivi per un'ulteriore miglioramento. I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

3. Lo sguardo trifocale sulle attività valutative²

In questo paragrafo si propone brevemente la descrizione dell'esperienza di formazione, e poi di applicazione in aula, rivolta ai tutor dei docenti neoassunti nell'ambito del progetto denominato "Attività formative per i docenti tutor dei docenti in anno di formazione e prova assunti presso le istituzioni scolastiche statali del Lazio" organizzato congiuntamente dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e dall'USR del Lazio partito nell'a.a. 2018/19 e rappresentato negli anni successivi.

Ai tutor che hanno seguito le attività di formazione, è stata proposta l'osservazione e l'attuazione di pratiche valutative in ottica trifocale: quello che i docenti ritengono di fare, quello che gli studenti ritengono che i docenti facciano, quello che rileva il tutor dei neoassunti.

² Adattato da LA ROCCA C. (2019) Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative. In Fiorucci M., Moretti G. (2019) (a cura di) *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre e-press, pp. 79-90.

Lo sguardo trifocale sulle attività valutative

(per approfondimenti teorici e strumenti operativi si vedano i materiali in piattaforma)

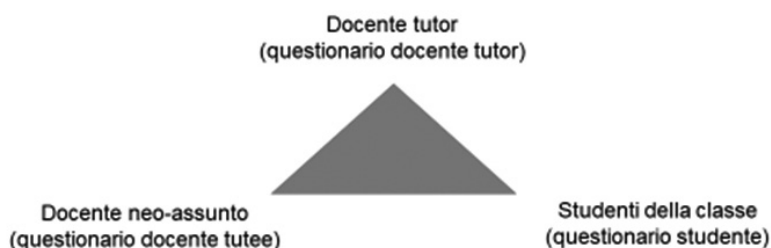


Figura 1 Lo sguardo trifocale

Secondo questa prospettiva, si è proposto ai partecipanti di assumere la classe come laboratorio nel quale il docente neoassunto, con l'affiancamento e la supervisione del docente tutor, può chiedere la partecipazione degli studenti nel processo di osservazione e valutazione delle metodologie di verifica degli apprendimenti utilizzate. Lo scopo è il miglioramento delle pratiche didattiche, dovuta alla riflessione condivisa tra gli attori del processo di insegnamento/apprendimento, sugli aspetti salienti dell'azione valutativa, come esplicitamente indicato dal legislatore: "L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti" (D.M. n.850 del 27/10/2015). Nel prossimo paragrafo si descriverà nel merito l'utilizzo dei questionari di Alkharusi, tradotti e validati dall'autrice in precedenti esperienze di ricerca e ritenuti elettivamente validi per lo scopo.

3.1. Costruire contesti orientati all'apprendimento: il ruolo delle pratiche valutative

Hussain Alkharusi (2015), sulla base di ricerche precedentemente effettuate, rileva che una comunicazione efficace tra l'insegnante e gli studenti, in merito alle pratiche valutative utilizzate in classe, porti alla costruzione di un ambiente scolastico positivo che incide favo-

revolmente sull'apprendimento degli studenti. Alkharusi (2015) sottolinea che il docente, attraverso la gestione delle attività valutative adottate, può indirizzare la percezione degli studenti nel recepire l'ambiente scolastico come orientato all'apprendimento o alla performance. L'autore specifica che, in un ambiente percepito come orientato alla performance, gli allievi ritengono che il docente ponga in primo piano i "voti", ovvero il risultato finale ottenuto da ogni singolo studente, non interessandosi ai suoi sforzi e creando un clima competitivo attraverso il confronto delle singole prestazioni. Inoltre, in questo stesso contesto, il docente non esprime con chiarezza le proprie metodologie valutative, difficilmente attribuisce "voti" alti ed utilizza prove di verifica che corrispondono a standard piuttosto che alla reale situazione di conoscenze e di apprendimento in cui si trova la classe. Viceversa, i ragazzi percepiscono le attività didattiche come orientate all'apprendimento quando il docente aiuta gli studenti ad individuare gli argomenti sui quali hanno bisogno di sostegno per migliorare le loro prestazioni, utilizza una varietà di modi per valutare la padronanza che hanno raggiunto utilizzando prove di verifica interessanti e che contengano anche riferimenti alla vita quotidiana, li indirizza nello scoprire i loro punti di forza, si preoccupa che sviluppino la responsabilità della loro formazione, li affianca nella correzione degli errori, condivide gli obiettivi di studio, i criteri di valutazione e i livelli attesi, e soprattutto restituisce feedback frequenti e puntuali sui risultati e sui processi di apprendimento. Insomma, lo studente percepisce il contesto scolastico come positivamente orientato quando si sente coinvolto nel processo di apprendimento e protagonista del proprio percorso di crescita. Questo risultato è il frutto della scelta del docente di rendersi disponibile alla relazione e alla condivisione delle pratiche didattiche e in particolare di quelle valutative.

Alkharusi (2015) ritiene che i suoi studi confermino le istanze teoriche di Ames (1992) la quale sostiene che le strutture didattiche e conoscitive che il docente costruisce nella classe influenzano le percezioni degli studenti e la loro motivazione allo studio, quelle di Natriello e Dornbusch (1984), per i quali assegnare agli studenti un ruolo nello sviluppo dei criteri di valutazione e dei livelli da raggiungere può rafforzare il senso di controllabilità da parte degli studenti stessi sul proprio percorso di apprendimento e dunque migliorare sia la motivazio-

ne allo studio sia i risultati ottenuti. Inoltre, in base alle teorie di Ryan e altri (1985) la comunicazione delle modalità valutative adottate in classe può elevare il livello motivazionale allo studio poiché gli studenti sentono la valutazione come un processo non giudicante ma volto alla comprensione dello sforzo per il raggiungimento del risultato. Ciò può accrescere la percezione di competenza e favorire la soddisfazione nel raggiungimento di un migliore rendimento scolastico. L'autore (Alkharusi, 2015) sottolinea ancora che la condivisione dei criteri e delle modalità valutative tra l'insegnante e gli studenti è associata alla percezione di efficacia dello studente poiché lo coinvolge in processi metacognitivi e produce interesse e apprendimento autoregolato.

3.2. L'osservazione empirica. Proposta operativa rivolta ai tutor

Ai tutor che hanno seguito le attività di formazione, dopo una breve inquadratura di taglio teorico sui temi precedentemente esposti, si è proposta la descrizione di una esperienza di ricerca nel corso della quale sono state osservate le pratiche valutative dei docenti in ottica trifocale utilizzando i questionari di Alkharusi (2015) che l'autrice ha tradotto in italiano e validato nell'ambito di ricerche sul campo (La Rocca & Capobianco, 2016, La Rocca, 2019). Si è ritenuto che la descrizione della ricerca, nella sua procedura e nei risultati ottenuti, potesse offrire un esempio di collaborazione e di indagine sul campo, nella quale possano essere coinvolti il docente tutor (nel ruolo di osservatore), il docente neoassunto (tuttee-docente della classe) e gli studenti. I questionari permettono di rilevare il punto di vista del docente (Q.D.) e quello degli studenti (Q.S.) sulle modalità di utilizzo, in classe, delle attività valutative; nella prospettiva trifocale delineata, il Q.D. è utilizzato sia dal docente neoassunto (tuttee), sia dall'osservatore, funzione che nel caso specifico è rivestito dal docente tutor.

Di seguito si riportano i questionari nella versione validata in italiano:

A. Questionario studenti (compilato dagli studenti di una specifica classe)

ID domanda	Domande questionario Studenti 4 livelli di risposta = MAI, A VOLTE, QUASI SEMPRE, SEMPRE
CONTESTO ORIENTATO ALLA PERFORMANCE	
Dom 1	In questa classe non c'è corrispondenza tra il contenuto delle lezioni, i materiali di studio, i compiti da svolgere a casa e le prove di verifica
Dom 2	In questa classe l'insegnante dà più importanza ai voti che all'apprendimento
Dom 3	In questa classe il metodo di attribuzione dei voti utilizzato dal docente non è chiaro
Dom 4	In questa classe è difficile ottenere voti alti
Dom 5	In questa classe i compiti assegnati per la valutazione non sono interessanti (prove di verifica in classe, compiti a casa, etc.)
Dom 6	In questa classe gli studenti che prendono cattivi voti sono criticati davanti a tutta la classe
Dom 7	In questa classe il docente confronta le prestazioni di ciascuno studente con quelle degli altri
Dom 8	In questa classe le prove di valutazione sono difficili per gli studenti
Dom 9	In questa classe, i risultati della valutazione non riflettono abbastanza lo sforzo che gli studenti fanno per studiare l'argomento.
CONTESTO ORIENTATO ALL'APPRENDIMENTO	
Dom 10	In questa classe, gli studenti ricevono un feedback continuo dall'insegnante sulle loro prestazioni
Dom 11	In questa classe, l'insegnante aiuta gli studenti a individuare gli argomenti in cui hanno bisogno di uno sforzo maggiore per migliorare le loro prestazioni.
Dom 12	In questa classe, l'insegnante utilizza una varietà di modi (ad esempio, test, relazioni, compiti a casa, attività, assegnazioni, in compiti di classe ... ecc.) per valutare la padronanza che gli studenti posseggono dei contenuti di studio
Dom 13	In questa classe gli studenti hanno la possibilità di correggere i loro errori nel lavoro e nelle prove assegnate.

Dom 14	In questa classe gli studenti possono scoprire i loro punti di forza
Dom 15	In questa classe, le prove di valutazione (ad esempio, i compiti e i test) hanno la funzione di incoraggiare il pensiero critico e la comprensione piuttosto che di memorizzare i contenuti
Dom 16	In questa classe, i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla vita quotidiana dello studente
Dom 17	In questa classe, l'insegnante si preoccupa che gli studenti sviluppino la responsabilità di imparare
Dom 18	In questa classe, test, report e compiti a casa sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli studenti

B. Questionario Docenti (due versioni da compilare per ogni specifica classe: una compilato dal docente tutor, con domande in prima persona, e l'altra dal docente neoassunto con domande in terza persona)

ID domanda	Domande questionario Tutor/Docente neoassunto (tutee) 4 livelli di risposta = MAI, A VOLTE, QUASI SEMPRE, SEMPRE
Dom 1	Comunico/a agli studenti i criteri che utilizzerò/à per la valutazione prima della prestazione richiesta
Dom 2	Fornisco/sce un feedback orale ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni
Dom 3	Fornisco/sce un feedback scritto ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni
Dom 4	Informo/a gli studenti degli obiettivi da raggiungere nello svolgimento del compito prima dell'esecuzione dello stesso e prima di attribuire il voto
Dom 5	Fornisco/sce agli studenti suggerimenti e strumenti per consentire loro di monitorare il proprio progresso nell'apprendimento
Dom 6	Comunico/a agli studenti il metodo che utilizzerò/à per l'attribuzione del voto prima della prestazione richiesta

Come è evidente, le prime nove domande del questionario per gli studenti sono formulate con un registro negativo e le successive in forma positiva: questa suddivisione permette un controllo interno del questionario poiché è possibile verificare la coerenza delle risposte (Alkharusi, 2011). Va ancora specificato che il primo blocco di domande

è orientato a far emergere se nel contesto classe il docente tenga conto soprattutto della performance degli studenti e il secondo blocco ad evidenziare se il docente ponga attenzione al processo di apprendimento e di sviluppo di competenze trasversali quali la riflessione, l'assunzione di responsabilità, l'autovalutazione (Alkharusi, 2011, 2015). Il questionario per i docenti (tutor e neoassunto) è costituito da sei domande che indagano su quale sia l'atteggiamento che il docente assume nell'attuazione delle pratiche valutative nel contesto della classe e nel rapporto con gli studenti. Evidentemente un confronto tra le risposte fornite dai ragazzi e quelle fornite dai docenti può far emergere punti di vista molto differenti su ciò che accade nella classe e questa eventuale contraddizione può essere considerata una ricchezza per la costruzione di un dialogo e di una relazione di fiducia tra coloro che sono impegnati nel processo di insegnamento/apprendimento (La Rocca, 2019).

Ai docenti tutor, nel corso delle attività formative, si è precisato che i tre questionari avrebbero dovuto essere compilati per ogni classe nella quale si intendesse effettuare l'esperienza.

3.3. Analisi dei dati aggregati³

Nella formazione del 2022, alla quale si riferisce la descrizione dei dati, i questionari sono stati forniti sia in versione stampabile, sia in versione digitale e i link ai moduli online sono stati indicati nello spazio riservato alla unità di studio inserita nella piattaforma online Moodle alla quale i partecipanti avevano accesso per fruire dei materiali messi a disposizione e per interagire con i docenti del corso. La digitalizzazione dei questionari ne ha evidentemente facilitato la fruizione ed ha prodotto una compilazione numericamente considerevole: 919 gli studenti, 365 i tutor, 240 i docenti neoassunti.

Purtroppo non tutti i questionari sono stati compilati seguendo le indicazioni fornite nelle attività formative e specificate nella descrizione dell'unità di studio in piattaforma; dunque è stato necessario filtrare i

³ Adattato da LA ROCCA C., CASALE E. (2022). *Costruire un ambiente collaborativo orientato all'apprendimento. Docenti tutor, docenti neoassunti e studenti si confrontano sulle pratiche valutative*. In Fiorucci M., Moretti G. (eds) (2022) *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva sistemica*. Roma: Roma Tre Press. Pp. 112-134.

dati in modo che, attraverso le informazioni identificative richieste,⁴ si potessero analizzare i contesti delle singole classi nelle quali i questionari fossero stati compilati sia dal tutor, sia dal docente neoassunto, sia dagli studenti: l'operazione ha condotto ad una notevole riduzione del numero dei partecipanti su elencati.

Pur nella consapevolezza che il vero significato delle esperienze di osservazione condivisa sulle pratiche valutative ha valore per ciascuna delle classi in cui è effettuata, in questo lavoro si propone una lettura dei dati ottenuti nel loro insieme: in particolare, in questo paragrafo, si propone una visione complessiva degli esiti dei tre questionari compilati correttamente.

I dati aggregati riguardano nell'insieme i tre livelli scolastici osservati (Primaria, Secondaria di I grado e Secondaria di II grado), e specificamente si riferiscono a 20 classi, 310 studenti, 20 tutor e 20 docenti neoassunti. Nella descrizione dei risultati, al fine di semplificare la trattazione, si è scelto di commentare i due livelli estremi delle risposte distribuite nella scala delle opzioni possibili,⁵ lasciando al lettore la possibilità di approfondire utilizzando le tabelle in allegato.

⁴ Nella prima parte dei tre questionari è stato richiesto di indicare il nome dell'Istituto scolastico, il livello (primaria, secondaria di I e II grado) e la sezione (A, B, C ...). Incrociando queste informazioni è stato possibile filtrare le classi in cui l'osservazione è avvenuta rispettando le indicazioni date nella formazione.

⁵ Si commenterà il livello più basso ("mai") per le domande espresse in forma negativa, ovvero le 1-9 del questionario studenti e si commenterà il livello più alto ("sempre") per le domande espresse in forma affermativa, ovvero le 10-18 del questionario studenti e tutte le domande del questionario docenti.

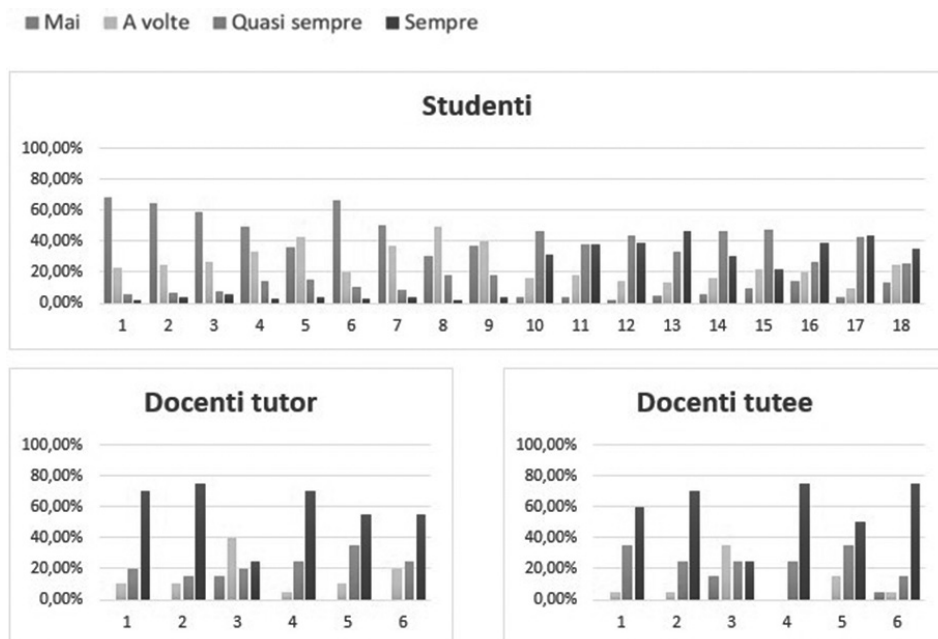


Figura 2 Dati aggregati 2022

Una prima lettura dei dati permette di rilevare che gli studenti abbiano espresso opinioni sostanzialmente positive in merito alle modalità di gestione delle attività didattiche e valutative da parte del docente neoassunto. Infatti risulta che in quasi tutte le prime nove domande, formulate in registro negativo, nel livello più basso, “mai”,⁶ in percentuali superiori al 50%, gli studenti hanno affermato che nelle loro classi rilevano corrispondenza tra il contenuto delle lezioni, i materiali di studio, i compiti da svolgere a casa e le prove di verifica (68,71%), che l’insegnante è attento all’apprendimento piuttosto che ai voti (64,19%), che il metodo di attribuzione dei voti è chiaro (59,35%), che gli studenti non sono criticati se non ottengono voti alti (66,77%), che non si effettuano paragoni tra le prestazioni dei singoli (50,65%). La percentuale scende un po’ sotto il 50% quando si chiede agli studenti se sia facile

⁶ Si precisa ancora che il livello più basso corrisponde al “mai”, ovvero, secondo le opinioni dei ragazzi, nella classe non avviene *mai* quello che è indicato nel descrittore che è espresso in registro negativo. Nella esposizione dei risultati, con intento semplificativo, i descrittori sono convertiti in una formulazione positiva.

ottenere voti alti (49,68%) e scende sensibilmente alla richiesta se le prove di verifica siano interessanti (36,45%), se siano facili (30,65%) e se i risultati della valutazione riflettano in modo adeguato gli sforzi effettuati (37,42%).

Nella seconda batteria di domande, espresse in forma positiva,⁷ la percentuale che ha scelto l'opzione "sempre" si attesta intorno al 30% negli aspetti della relazione didattica di seguito indicati. Dunque gli studenti affermano che: ricevono un feedback continuo sulle loro prestazioni (31,61%); i compiti sono restituiti in modo da mantenere privati i punteggi dei singoli (35,48%); l'insegnante li aiuta ad individuare gli argomenti in cui hanno bisogno di uno sforzo maggiore per migliorare le loro prestazioni (38,39%); il docente utilizza una varietà di prove per valutare la loro padronanza (39,03%) e per aiutarli a scoprire i loro punti di forza (30,65%); i compiti e le attività assegnate hanno anche riferimenti alla loro vita quotidiana (38,71%). La percentuale sale quando si chiede agli studenti se l'insegnante si preoccupa che sviluppino la responsabilità di imparare (43,87%), e se offre loro la possibilità di correggere gli errori nel lavoro e nelle prove assegnate (46,77%). Di contro, solo il 21,94% dei ragazzi ritiene che nella loro classe le prove di valutazione abbiano la funzione di incoraggiare il pensiero critico e la comprensione piuttosto che di memorizzare i contenuti.

Complessivamente, sembra dunque di poter affermare che, dal punto di vista degli studenti, il contesto costruito nelle loro classi evidenzia l'attenzione del docente nel porre in primo piano l'apprendimento consapevole e responsabile dei loro alunni. Gli stessi suggeriscono, inoltre, che l'insegnante possa migliorare nella cura delle prove di verifica in modo che risultino più interessanti, più accessibili e che possano coinvolgerli maggiormente nella espressione delle proprie capacità critiche.

La dimensione sostanzialmente positiva delle classi nel loro complesso, si riscontra anche nell'analisi delle risposte dei docenti tutor e neoassunti che risultano sostanzialmente coincidenti, come si può vedere dalla tabella in allegato (ALL 1). Infatti le percentuali risulta-

⁷ In questa seconda serie di domande, dalla 10 alla 18, il registro dei descrittori è affermativo, dunque i rispondenti ne confermano il contenuto attraverso il livello scelto.

no pressoché le stesse in merito alla restituzione del feedback ad ogni studente sull'esito delle sue prestazioni, in forma orale (Tutor:75,00% - Neoass:70,00%) e in forma scritta (T:25,00% - N:25,00%), sulla comunicazione degli obiettivi da raggiungere nello svolgimento del compito prima dell'esecuzione dello stesso e prima di attribuire il voto (T:70,00% - N:75,00%) e sulla attivazione di processi autovalutativi fornendo agli studenti suggerimenti e strumenti per consentire loro di monitorare il proprio progresso nell'apprendimento (55,00% - 50,00%). Le opinioni del tutor non collimano del tutto con quelle del neoassunto rispetto alla comunicazione, agli studenti, dei criteri che verranno utilizzati per la valutazione prima della prestazione richiesta (T:70,00% - N:60,00%) e mostrano una decisa differenza in merito alla informazione del metodo che verrà adottato per l'attribuzione del voto prima della prestazione richiesta (T:55,00% - N:75,00%). Nel primo caso sembra esserci una mancanza di consapevolezza da parte di alcuni neoassunti in merito alla propria azione del comunicare i criteri per l'attribuzione del voto; nel secondo caso si rileva una effettiva discrepanza tra quello che osserva il tutor e quello che il neoassunto ritiene di fare riguardo alla comunicazione del metodo di attribuzione dei voti che, peraltro, come si è detto, risulta chiaro solo per il 59,35% degli studenti. Dal confronto tra gli esiti derivati dalla compilazione dei tre questionari, sembra possibile dedurre che, in un contesto sostanzialmente positivo, le azioni di miglioramento debbano riguardare la maggiore esplicitazione dei metodi valutativi e la costruzione di prove di verifica più adeguate alle effettive richieste degli studenti.

Di fatto il confronto tra i dati rilevati dai tre questionari, e la loro lettura incrociata, se discussa in classe, può permettere di raggiungere il vero scopo di questa esperienza, ovvero attivare quella interazione dialogica tra i protagonisti dell'evento formativo che si è individuata come la cifra della relazione educativa e della fiducia reciproca necessaria alla sua realizzazione (La Rocca, 2019, Lucisano, 2017).

4. Considerazioni conclusive

A conclusione di questo contributo si può senz'altro affermare che l'attività proposta è stata accolta con effettivo interesse dai docenti tutor. La maggiore criticità rilevata riguarda, come si è già detto, il fatto che solo un terzo, circa, delle attività risultano svolte in modo corretto,

ovvero facendo compilare nella stessa classe i tre questionari (docente tutor, docente neoassunto, studenti). Nonostante ciò si ritiene di poter affermare che l'intervento di formazione e di azione sul campo abbia corroborato la tesi che il docente è di fatto un ricercatore riflessivo poiché esercita le sue azioni in un contesto problematico nel quale è indispensabile formulare ipotesi e cercarne la verifica o la falsificazione. Inoltre il docente deve tenere conto del fatto che l'insegnamento/apprendimento è un percorso difficile ma anche foriero di soddisfazioni e di gioia quando sia condiviso in un clima di fiducia e serenità e la valutazione utilizzata in funzione formativa fornisce un valido e insostituibile strumento per la sua realizzazione.

Bibliografia

- ALKHARUSI H. (2015) Classroom Assessment Communication, Perceived Assessment Environment, and Academic Achievement: A Path Analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, ISSN: 2278 – 0998, Vol.:8, Issue.:2. See more at: http://www.journalrepository.org/media/journals/BJESBS_21/2015/Apr/Alkharusi822015BJESBS17670.pdf
- ATKIN J. M., BLACK P. & COFFEY J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- BLACK P. & WILIAM, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Education: Principles, Policy and Practice*. March, vol 5, no 1, pp. 7-74.
- BLACK, P. & WILIAM, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, United Kingdom King's College.
- BLACK P. J. & WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- BLOOM B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*. UCLA - CSEIP
- BLOOM B. S., HASTING T. & MADAUS G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company

- CALONGHI L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La scuola
- CHAPPUIS S. & CHAPPUIS J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*. 65(4), pp. 14–19. Copyright 2007 by ASCD.
- COMOGLIO M. (2007). Valutazione per l'apprendimento. Come utilizzare la valutazione per promuovere il successo formativo. *L'Educatore*, Annata 2006/2007. n° 10, pp. 22-25
- COWIE B. & BELL B. (1999). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. London: Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- DEWEY J. (1976). *Teoria della valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- DOMENICI G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza. Roma-Bari.
- DOMENICI G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione*, 4-5, 57-69.
- DOMENICI G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- DOMENICI G. (2015-9°). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza. Roma-Bari.
- GALLIANI L., BONAZZA V., & RIZZO U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- GATTULLO M. & GIOVANNINI M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- HATTIE, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge .
- HATTIE, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. NY: Routledge.
- JABLON, J., DOMBRO, A. & DICHELMILLER, M. (2007). *The power of observation: Birth to age 8*. Washington DC: Teaching Strategies, Inc
- LA ROCCA C. (2012). La valutazione in itinere nell'e-learning: autovalutazione e valutazione collaborativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno V, Vol. 9, pp. 27-38 .
- LA ROCCA C. & CAPOBIANCO R. (2016). *“L'apprendimento insegnato. Va-*

lutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento". *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, Anno V, Vol. 14, pp 83-106 Edizioni Universitarie di Lettere, Economia Diritto, Milano.

- LA ROCCA C. (2019a) Ricerca, azione e fiducia in classe. Uno sguardo trifocale sulle attività valutative. In Fiorucci M., Moretti G. (2019) (a cura di) *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre e-press, pp. 79- 90.
- LA ROCCA C. (2019b) "La ricerca valutativa in classe: una prospettiva trifocale". In Biasi V. Domenici G. (2019) *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli, pp. 210 – 213.
- LUCISANO P. (2017). Il fine come criterio della validità di interventi educativi. In Notti A. M. (2017) *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MARZANO R. J. (2006). *Classroom assessments and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- NATRIELLO G, DORNBUSCH SM. (1984). *Teacher evaluative standards and student effort*. New York: Long.
- NICOL D. J., MACFARLANE-DICK D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199-218.
- RYAN R.M., CONNELL J.P., DECI E.L. (1985) A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in the classroom. In: Ames C. & Ames R. (Eds) *Research on motivation in education. The classroom milieu*. Pp 13- 51 Orlando (FL): Academic.
- SCRIVEN M. (1967). The methodology of evaluation. R.W. Tyler, R M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, pp.39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- TESSARO F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando Editore.
- VANNINI I. (2011). *Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura del-*

la valutazione all'interno delle scuole. In Capperucci, D. (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*. Milano: Franco Angeli.

- VERTECCHI B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino. Loescher.
- VERTECCHI B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli
- WANG T.H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*. 23(3), 171–186.
- WEEDEN P., WINTER J. & BROADFOOT P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson
- WILLIAM D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment* 11: 283–289.

**La valutazione come strumento di inclusione
nei diversi ambienti formativi e trasformativi
anche attraverso modelli di apprendimento
ispirati all'intelligenza artificiale
nell'ipotesi di un possibile metaverso**

Cinzia Turli

RTD - Università Telematica San Raffaele Roma, Uniroma 5

Premessa

I concetti di valutazione e di inclusione in ambito pedagogico sono da considerarsi come due facce di una stessa medaglia. La valutazione è un processo che appartiene essenzialmente alla persona e alla sua cura e al rispetto delle proprietà e caratteristiche che la caratterizzano.¹ Il fenomeno della valutazione è comunque sempre presente in qualsiasi scambio umano e coinvolge valori, credenze e conoscenze di tutti coloro che vi sono dentro, nella scuola come in ogni altro ambiente. Gli *atti valutativi* rappresentano la chiave per leggere la storia della vita di ognuno, trovando il modo per sentirsi stimati e per stimarsi, per costruire la fiducia nelle proprie capacità e la motivazione a impegnarsi per raggiungere dei risultati.

In un contesto formativo tradizionale la valutazione viene spesso utilizzata quale strumento di misurazione delle prestazioni degli studenti e di attribuzione di voti, con l'obiettivo di determinare il livello di apprendimento raggiunto. Tuttavia, questa forma di valutazione può essere riducente per gli studenti, specialmente per quelli con diverse abilità e bisogni oltre che risultare una forma di controllo dal sapore ispettivo o un adempimento solo burocratico.

¹ La valutazione scolastica riguarda l'apprendimento e il comportamento degli studenti e i docenti procedono alle verifiche intermedie, periodiche e finali, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento previsti dal PTOF della scuola, in coerenza con le Indicazioni nazionali e le linee guida specifiche per i diversi livelli. Il decreto legislativo 62/2017 attuativo della Legge 107/2015 ha modificato il modello di valutazione della scuola del primo ciclo, senza stravolgimenti bensì nell'ottica di apportare i miglioramenti di cui, negli anni, la comunità pedagogica ha condiviso l'opportunità.

L'azione del *valutare*, di per sé significa stimare e attribuire valore. *Stimare* nello specifico, comporta un atteggiamento statico e soprattutto invariabile, spesso interpretato da un osservatore esperto che, in modo soggettivo tira le linee di quanto sapere è dentro una persona. *Valutare*, viceversa dovrebbe rimandare a un atteggiamento dinamico e attivo in cui l'esperto non si limita a osservare e quantificare, ma si spinge a conoscere approfonditamente quel determinato soggetto e le sue caratteristiche, i suoi stili di vita e i suoi apprendimenti e si pone a predisporre modi e strumenti valutativi congrui per rilevare la qualità oltre che la quantità dei saperi che quell'eventuale discente ha acquisito.

Molte iniziative degli ultimi tempi in ambito scolastico hanno ipotizzato di realizzare una valutazione degli apprendimenti andando oltre l'uso e l'idea del voto, così anche in altri ambienti di apprendimenti non scolastici importante è apprezzare le qualità e le capacità e i progressi di ciascuno.

La valutazione se correttamente gestita è comunque uno strumento di crescita, per il singolo come per una comunità, scolastica, lavorativa e sociale. È, difatti, una fonte di informazioni che concorre alla costruzione di un **clima di relazione** oltre che rappresentare un valore aggiunto reciproco. Nello specifico, quando si considera la valutazione come forma scolastica, si dà agli insegnanti elementi per prendere in carico le eventuali difficoltà dell'allievo, cosicché non diventino insuccessi. Torna utile, dunque considerarla un dispositivo per la cura dell'allunno e della sua persona allo scopo di renderlo consapevolmente partecipe del proprio processo di crescita, oltre che essere un canale per far vedere alle famiglie che vi sono delle sfide da affrontare insieme, ciascuno nel proprio ruolo educativo.

La valutazione, gli ambienti, la relazione interpersonale e la cura della persona

La valutazione è un costrutto articolato e denso che può applicarsi a qualsiasi ambiente in cui si vuole rilevare e apprezzare la qualità, l'efficacia o il valore di qualcosa e soprattutto di qualcuno. La valutazione è applicata in molti settori dall'istruzione al lavoro, dall'economia alla tecnologia. È bene però precisare che sia in ambito scolastico che lavorativo una buona valutazione osserva e misura le competenze, valuta

la predisposizione ad apprendere e misura il progresso nel raggiungimento degli obiettivi formativi. Gli ambiti sono numerosi e diversi.

Nell'ambito sanitario la valutazione viene utilizzata per considerare l'efficacia dei trattamenti e delle cure, la qualità delle strutture e valutare la soddisfazione dei pazienti e dei servizi sanitari.

In campo economico la valutazione può essere utilizzata per considerare il rendimento di un'azienda il valore di un prodotto o servizio l'efficacia di una strategia di marketing o il successo di una campagna pubblicitaria.

In ambito scolastico si parla di valutazione dell'apprendimento che è divenuta oggetto di confronto e di dibattito fra gli studiosi del mondo pedagogico e si traduce a livello operativo con l'obiettivo di formulare giudizi sempre più fondati sulle reali capacità e sull'effettivo rendimento degli studenti fono a promuovere nel tempo l'elaborazione e la sperimentazione di molteplici strumenti di valutazione. Tuttavia, in qualsiasi luogo in cui vive una relazione comunicativa e umana, *la valutazione* rappresenta un momento formativo essenziale che punta a far emergere le qualità, le proprietà e le competenze qualcuno oltre che tenere come sfondo integratore il concetto di cura della persona e di comunicazione interpersonale.

La valutazione, perciò, indipendentemente dal tipo di soggetti, dal luogo in cui insiste e dalle diverse finalità e compiti che assolve, significa *relazione interpersonale* e per questo non si conclude nel comunicare un voto, un esito, un risultato, espresso con un numero o un giudizio, bensì propone istruzioni reali sulla contemporaneità e apre a prospettive di sviluppo per il futuro. Ripensato in questi termini il processo valutativo raffigura un efficace congegno formativo-trasformativo del cammino di crescita e di espansione della persona e punta a divenire un alleato dell'esperimento stesso per ciascuna persona. La valutazione è anche un funzionamento leggero che rimuove contraddizioni e separazioni tra il disagio dell'essere valutati e la regolarità di essere seguiti. La valutazione, ancora, deve avere un *senso e un valore* sia per chi è nel ruolo di valutare, sia per chi riceve la valutazione, essa pertanto quale *meccanismo di reciproca ricerca comune*, sorregge la comprensione di fenomeni educativi e lo stato di apprendimento, in modo da fraporsi adeguatamente alle azioni di pianificazione sicuramente miranti al cambiamento. Perciò, la valutazione può procurarsi da sé gradual-

mente *valore inclusivo*, proprio tramite l'assegnazione di cognizione e adesione attiva del soggetto valutato e di chi valuta. In questa maniera ci si discosta dalla visione di una logica misurativa e ci si avvicina ad un costrutto propriamente efficace per sviluppare autostima e autocostruzione del sé prossime a generare la motivazione ad apprendere. Il senso di *reciprocità* è sorretto dall'idea che alla base di una valutazione di qualità ci sia il senso della *cura della persona* come concetto cardine di re-inserimento di chiunque nella organizzazione sociale e scolastica e lavorativa. La *cura* in questo senso mira a affermare che tutte le persone indipendentemente dal loro background o dalle loro caratteristiche personali, siano prese in considerazione per ricevere un'adeguata attenzione intesa come "arte di esaminare ed è per questo una sintesi di tecnica e di intuizione e di emozioni".² Il risultato di un processo valutativo di questo genere garantisce l'eliminazione delle barriere che possono escludere o limitare l'accesso alle cure per ognuno implicando le diverse culture capacità e identità di genere e tutte le caratteristiche personali. Dunque, la supposta relazione *valutazione - inclusione* diviene una vera e propria *connessione* e una forte proprietà solo se incardinata nei contesti. Per questo i processi valutativi si possono effettivamente trasformare in processi inclusivi se sono ancorati al contesto e al paradigma della complessità. Inoltre, il possibile rapporto tra *valutazione-apprendimento - contesto* crea un articolato congegno di inclusione in quanto permette di discernere e potenziare le competenze e le capacità di ognuno, rigettando discriminazioni o pregiudizi. Attraverso una valutazione equa e obiettiva, si favorisce il processo inclusivo per ognuno e per tutti, indipendentemente dalla diversità siano disabilità, origini, etnia o lingua. La valutazione inclusiva è stata definita come *un approccio alla valutazione scolastica negli ambienti comuni in cui politica e la prassi sono ideate per promuovere l'apprendimento di tutti gli alunni*. Sulla base di questa definizione - e delle raccomandazioni associate a elementi generali che non sempre sono legati ai processi, agli strumenti, ai metodi e agli approcci valutativi o all'insegnamento e alla didattica *tout court*. I fattori, però sono legati al contesto educativo generale e a come questo contesto può sostenere l'uso della valutazione inclusiva del docente in

² Cfr. ALDO VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità 1955.

modi diversi. Tali fattori sono definibili quali cruciali per la valutazione inclusiva e ancora di più in aspetti essenziali per il pieno successo dell'integrazione in generale – la valutazione è uno dei processi che tra gli altri è maggiormente influenzato e diretto da questi fattori critici. La valutazione diventa una valutazione che tiene conto delle norme di apprendimento e delle necessità individuali e adatta i criteri e le modalità di valutazione secondo le diverse caratteristiche. Inoltre, in questa ottica un'azione valutativa può essere anche un'azione valorizzante delle diverse forme di intelligenza e di espressione, senza il rischio di discriminare e allontanare. Altresì, incoraggia lo sviluppo di un ambiente scolastico in cui l'apprendimento è centrato sulla persona e sulle sue esperienze e conoscenze. Gli studenti che saranno stimati mediante questa formula olistica di valutazione e non misurati con un voto o un giudizio escludente avranno maggiore probabilità di sviluppare e accrescere la loro autostima e la loro motivazione, oltre che sentirsi appartenenti e di partecipare alla comunità scolastica. Pertanto, la valutazione può ritenersi inclusiva nel momento in cui dimostra di offrire l'occasione di *apprendimento per tutti* e dia modo di svolgere programmi personalizzati e partecipativi anche in vista di uno sviluppo sociale cooperativo e rispettoso delle diversità.

La valutazione inclusiva e i modelli di apprendimento ispirati all'intelligenza artificiale

I tradizionali metodi di valutazione sovente sono risultati poco vantaggiosi in termini formativi a seguito di una evidente incompatibilità degli insegnamenti rispetto alle predisposizioni di ognuno.

La valutazione ha il suo senso quando è effettivamente formativa ossia nel momento in cui esprime un metodo che **non intende misurare le prestazioni degli studenti**, al contrario, indaga il percorso di studi, i loro risultati, le aspettative e le competenze che possiedono nel passaggio da una fase all'altra dell'apprendimento.

Molti studi hanno anche dimostrato come i tradizionali metodi di valutazione possano essere influenzati dai *bias* di genere, etnia o background socioeconomico o dai pregiudizi cognitivi che condizionano le scelte e i giudizi stessi e per tale impressione è utile creare ambienti di apprendimento idonei che permettano di apprendere, di comunicare e di consolidare apprendimenti.

Al contrario la valutazione sostenuta da strumenti ispirati all'intelligenza artificiale sembrano ad oggi essere in grado di offrire soluzioni innovative per superare eventuali gap. Infatti, proprio mediante l'introduzione dell'uso di modelli di valutazione fondati su algoritmi di AI,³ che si indirizzano alla creazione di strategie di apprendimento idonee alle caratteristiche individuali di ognuno e corrispondenti alle abilità, bisogni e stili di apprendimento sembrano essere più funzionali all'apprendimento di tutti.

Sicuramente attraverso strategie di apprendimento basate sull'intelligenza artificiale e sull'ipotizzato metaverso, si accompagnano gli studenti a trovare modo per imparare in modo partecipativo, interattivo e personalizzato. Come diceva il fisico ungherese Edward Teller "la scienza di oggi è la tecnologia di domani" e sulla scorta di questa affermazione ci si chiede dove sta andando la ricerca sull'apprendimento. L'education Technology (Ed Tech) è l'applicazione delle tecnologie nell'ambito dei processi e contenuti della formazione per arricchire il modo in cui le persone acquisiscono competenze. Queste tecnologie riguardano due ambiti, il primo è quello accademico che mira a risolvere la prospettiva tecnologica e questioni di insegnamento e apprendimento nelle organizzazioni, e il secondo si riferisce all'applicazione pratica della tecnologia formativa utilizzando strumenti e applicazioni per migliorare il processo di apprendimento.

Difatti, mediante l'utilizzo di algoritmi di intelligenza artificiale, il sistema di valutazione potrebbe arricchirsi rispetto alla tradizionale valutazione e analizzare dati generati durante l'interazione delle persone con gli oggetti, fornendo dei feedback immediati e personalizzati e quindi identificare eventuali errori o carenze nel processo di apprendimento virtuale. Sulla base di questi elementi e procedimento il sistema valutativo potrebbe adattare i contenuti e le attività di apprendimento in tempo reale in modo da soddisfare le esigenze e le diversità specifiche di ognuno.

Coloro che sono valutati attraverso un modello valutativo digitale potrebbero così ricevere una risposta puntuale e tempestiva tale da

³ AI, intelligenza artificiale è un acronimo inglese per indicare l'intelligenza artificiale e rappresenta una nuova tipologia di logiche che guida i calcoli e le decisioni dei dispositivi informatici.

metterli nelle condizioni di migliorare le proprie prestazioni e essere efficace in modo determinante per il loro sviluppo. L'I.A, dunque, è presumibilmente un innovativo strumento per migliorare l'inclusione nella valutazione e accordare a chiunque la scoperta di spazi inesplorati in cui ciascuno può esprimere la propria abilità in forma diversa e personalizzata riducendo l'effetto dei *bias* e prospettando un feedback immediato.

Il riferimento all'AI deve intendere il connettersi con tutti quei sistemi che mostrano un comportamento intelligente nell'analizzare l'ambiente circostante per intraprendere azioni con un certo grado di autonomia allo scopo di raggiungere obiettivi specifici. Si tratta di una nuova strada pedagogica che transita trasversalmente all'intelligenza artificiale e che tutela e protegge un moderno territorio di apprendimento, evidentemente più equo e partecipante e dunque *inclusivo*.

Alla luce di questi riassetamenti didattici è necessaria però, una manutenzione valutativa e una valutazione sistematica che riconosca e mitighi i *bias* algoritmici che possono influenzare i risultati della stessa intelligenza artificiale. Essa giacché ha una importante capacità nell'osservazione di grandi quantità di dati può promettere, allo stesso tempo una valutazione personalizzata e individualizzata.

La valutazione inclusiva nell'ipotesi di un possibile metaverso

La valutazione come strumento di inclusione nei diversi ambienti formativi è un tema di grande importanza, anche considerando l'ipotesi di un possibile metaverso educativo.

In termini di valutazione inclusiva il metaverso è inteso come un insieme di mondi virtuali che affacciarsi ai quali, la realtà virtuale rappresenta l'ideale interfaccia di accesso.⁴

Visto che si è già avviati verso il futuro di internet dal nome ormai noto metaverso,⁵ le strategie valutative sorrette dalla tecnologia e dalla digitalizzazione sono consone alla costruzione di reti sociali relazionali collaborative composte da piccoli gruppi di persone davvero

⁴ La differenza tra la realtà virtuale e aumentata.

⁵ L'idea di base di *metaverso* è quella di un vasto ambiente in cui le persone possono interagire tra loro in maniera naturale socializzando e comportandosi come farebbero nella vita reale.

interessate a comunicare e costruire conoscenze, che con l'appoggio di avatar può far transitare dal virtuale al partecipativo sperimentato. Il prossimo sviluppo del metaverso e l'arrivo della realtà virtuale, intesa come *nex big thing* (Soriani & Bonafede, 2023, p. 1) capace di rivoluzionare l'insegnamento e l'apprendimento. Questo futuro invita a riflettere sul significato profondo di apprendimento immersivo in un'ottica più ampia. Per Immersivo si intende il concetto latino di *immersus*, participio passato di immergo, ossia, "mettere un corpo in acqua". Il soggetto immerso rappresenta un corpo interamente circondato dall'ambiente di apprendimento, come un pesce *che si trova interamente attorniato dall'acqua*.

Nel mutuato linguaggio didattico oggi per *immersività* si intende un ambito digitale, in quanto «un'esperienza immersiva è un'esperienza simulata in una qualche forma di realtà virtuale, abilitata da particolari tecnologie» (Benassi, 2018, p. 106).

Nella pratica didattica la Cina ha collocato in molte classi l'utilizzo di telecamere AI e tracker di onde cerebrali per monitorare l'attenzione dei ragazzi durante le ore di lezione, a ognuno degli alunni viene consegnata una fascia altamente tecnologica, da indossare intorno alla testa per controllare le onde del cervello e valutare il grado di coinvolgimento durante le lezioni. Inoltre, è dotata di videocamere e sensori.

L'obiettivo è quello di potenziare le performance degli studenti e di conseguenza i risultati a scuola. Il compito dell'intelligenza artificiale è quello di studiare i pattern comportamentali e relazionali degli alunni e anche le loro posture, ma soprattutto il loro livello di apprendimento. Ecco, quindi, che apprendimento-valutazione e risultati sembrano collegati dall'opera della AI. Altresì importante è il fatto che si possa studiare per i diversi alunni dei programmi individualizzati. Le classi dette smart classroom, delle scuole cinesi sono già attrezzate da robot che affiancano i docenti che chiamano cobots che lavorano in codocenza fino a interagire con gli alunni.

L'incremento di formule digitali suggerite dalla intelligenza artificiale serve ad aiutare l'aspetto comunicativo relazionale e soprattutto valutativo. Infatti, per mezzo della potenza del calcolo degli algoritmi si può gestire la restituzione del feedback agli studenti in tempo reale rendendo sostenibile la scelta della valutazione diffusa che, senza il supporto dell'AI, lo stesso

insegnante non potrebbe svolgere in così breve tempo.⁶ La parte migliore di questo sistema di guida all'apprendimento da parte dei dispositivi di risposta dell'AI consiste nell'azione di sviluppare la creatività inibendo le risposte standard dello studente e stimolando a cercarne di innovative. al tempo stesso limita la scelta delle cose perché è l'algoritmo a selezionare le scelte e lo studente non va oltre. Un esempio è Netflix che propone ad ogni utente propone solo i film che piacciono a quell'utente se volessimo vedere un altro film che non ha pensato, l'algoritmo non glielo propone. Cluster analysis raggruppamento degli oggetti in base alle loro caratteristiche.

La nostra società è di tipo *piattaformizzata*,⁷ ossia i prodotti e i servizi vengono messi a disposizione dietro profilatura dell'utente, e per questo siamo anche derubati dal mercato dei nostri dati, così da riconoscere subito ciò che ci piace e indagare le nostre usanze e abitudini. Questo meccanismo ha già avviato una forma di valutazione perché sceglie al posto nostro e la nostra capacità di discernere e scegliere viene mortificata e insieme anche il pensiero critico così che l'algoritmo è vincente rispetto a noi. Il comprendere questo meccanismo richiede un surplus di consapevolezza critica, tant'è che i giovani dell'ultima generazione sono essenzialmente e paradossalmente più critici della generazione precedente. Tuttavia, in una società di elevatissima e articolata cultura come l'attuale, senza il supporto degli algoritmi, il futuro sarà impossibile viverlo.

⁶ Cfr. P. C. RIVOLTELLA, *La pedagogia algoritmica*, Scholè, Brescia 2023, p.8. i sistemi che garantiscono un tutoraggio personalizzato sono chat bot e tutorbot che interagiscono con lo studente e imparano dalle sue risposte a supportarlo in modo efficace. ricordando che un piattaforma è una infrastruttura hardware o software che fornisce servizi tecnologici.

⁷ La *piattaformizzazione* è un concetto di Colombo 2020ed è la quarta ondata. Le tre precedenti sono media a stampa, media istantanei e l'informatizzazione.

Nell'ipotesi di un possibile *metaverso* educativo,⁸ distintamente, la valutazione potrebbe assumere addirittura una più recente forma di inclusività ed essere fattivamente utilizzata in modo personalizzante e soprattutto previdente e lungimirante. Grazie, infatti alle potenzialità della tecnologia e dell'intelligenza artificiale sarebbe possibile raccogliere una vasta quantità di dati sugli studenti accordando di valutarli in modo più completo, protettivo e accurato. Inoltre, risulterebbe una valutazione di senso e non solo di contenuto. Ad esempio, invece di limitarsi a misurare il livello di conoscenze di un determinato argomento, la valutazione attraverso il metaverso potrebbe tener conto anche delle idoneità e delle abilità sociali e relazionali degli studenti, mediante l'uso di avatar e ambienti virtuali, in cui ognuno ha modo di partecipare a simulazioni interattive in cui mettere in pratica le conoscenze e abilità. Allo stesso tempo anche gli stessi docenti hanno occasione di valutare in maniera completa e realistica la propria perizia e conoscenze. Ulteriormente, la valutazione nel

⁸ “Tra fine 2022 e inizio 2023, uno spot televisivo del metaverso, diffuso dalla società americana Meta (ex Facebook), preconizzava per la prima volta al pubblico di massa della televisione generalista il possibile impatto didattico della tecnologia delle virtual realities. Lo spot, intitolato *L'impatto sarà reale* realizzato dall'agenzia Creative X, fa parte di una massiccia campagna pubblicitaria europea del metaverso e si caratterizza rispetto ad altri video proprio per il focus sulle ricadute nell'innovazione didattica (Bellinzona, 2022). Il filmato di 30 secondi inizia con un uomo che indossa un visore VR e AR e si articola in tre scene. Nella prima, in un'enorme aula universitaria, un docente mostra, grazie alla realtà virtuale, la duplicazione di una cellula. Nella seconda, in una sala operatoria, una studentessa di Medicina fa pratica chirurgica virtuale. Nella terza, passeggiando per le strade dell'antica Roma, alcuni studenti osservano Marco Antonio dibattere davanti al Senato, verosimilmente con Cicerone. Nei primi secondi dell'audiovisivo colpisce la rappresentazione di un ambiente di apprendimento virtuale, ma molto istituzionale e dall'architettura di impostazione classica. L'aula universitaria virtuale, infatti, non è una semplice aula squadrata, ma un'Aula Magna americana classicheggiante a emiciclo che richiama il modello del *teatron* classico (cfr. Herman, 1968). Nella cavea sono seduti gli studenti, mentre sulla scena, in splendido isolamento, il docente manipola una cellula. L'utilizzo della tecnologia immersiva del metaverso abilita la rottura della quarta parete e la conseguente interattività della lezione: la possibilità per il docente di consegnare virtualmente la cellula nelle mani degli studenti è sancita proprio dalla tecnologia altamente interattiva di Meta”. Cfr. Figura 1 – Spot *L'impatto sarà reale*: aula virtuale nel metaverso. Fonte: YouTube.

metaverso potrebbe potenziare l'aspetto personalizzante adattandosi alle esigenze specifiche di ogni studente. Un esempio è quello secondo cui i soggetti con disabilità potrebbero vivere virtualmente attraverso il proprio avatar le esperienze ed essere valutati flessibilmente alle loro capacità, permettendo loro di dimostrare le competenze in modi diversi. La valutazione nel metaverso potrebbe essere anche più inclusiva dal punto di vista culturale. Infatti, grazie alla possibilità di connettersi con studenti di diverse parti del mondo, gli studenti potrebbero essere esposti a diverse prospettive culturali e linguistiche, ampliando la loro comprensione del mondo. Questo potrebbe essere un fattore importante da considerare nella valutazione, consentendo la valorizzazione delle diversità culturali degli studenti e di riconoscere le loro competenze interculturali. La valutazione in qualsiasi ambiente inteso come luogo formativo e trasformativo insieme all'esperienza di un possibile metaverso educativo crea opportunità per tutti in cui ognuno può dimostrare le proprie capability in modo completo. Tale opzione rappresenta un importante strumento di inclusione in ambito di valutazione, permettendo a tutti gli studenti di essere valutati secondo i propri punti di forza e le proprie esigenze. Nondimeno è da ricordare che l'inclusione non riguarda solo la valutazione, bensì l'accesso alle risorse e alle occasioni di conoscenza e apprendimento. A tal proposito, l'introduzione di formule di apprendimento ispirati all'intelligenza artificiale dovrebbe essere accompagnata da politiche e pratiche che garantiscono l'accesso equo e l'opportunità per tutti gli studenti di beneficiare di tali strumenti. L'ipotesi di un possibile metaverso potrebbe, inoltre, offrire nuove opportunità di apprendimento e interazione sociale, in quanto incoraggia la partecipazione e la collaborazione tra le persone. L'introduzione di un sistema di punteggio che premia la cooperazione e il supporto reciproco tra i partecipanti potrebbe essere un modo per motivare a fare e conoscere, oltre che stimolare un clima di inclusione e collaborazione e facilitando l'integrazione di tutti a seconda le diverse capacità e background. Un altro aspetto importante di un metaverso educativo in seno a un'azione valutativa è la possibilità di sperimentare situazioni e scenari virtuali realistici, che possono essere utili per l'inclusione di studenti con disabilità e difficoltà di apprendimento. Si potrebbero

utilizzare giochi di sfide che richiedono abilità specifiche che consentono di acquisire e praticare tali abilità in un ambiente sicuro e virtuale. L'implementazione di modelli di apprendimento ispirati a un possibile metaverso e all'intelligenza artificiale potrebbe quindi agevolare il processo inclusivo e una valutazione personalizzata garantendo in generale la promozione di una cultura collaborativa e l'offerta di opportunità di apprendimento.

Sistema valutativo automatizzato

Tra gli strumenti di valutazione formativa c'è quello che si basa su feedback ricorsivi, che sono parte integrante del processo di apprendimento in cui il pacchetto di dati è costituito da tutte le interazioni registrabili. Si tratta di un tipo di valutazione con la AI che prende spunto da nuovi criteri metodologici che interpretano la valutazione non come una fase finale del percorso ma come un'azione didattica che si realizza in itinere. La valutazione intesa così è considerata parte integrante del lavoro di apprendimento e consente di monitorare i vari aspetti del processo di conoscenza. In questa prospettiva si passa da una dimensione di valutazione tradizionale che prevedeva artefatti specifici, per esempio test quiz prove scritte in fase intermedia e finale a una visione basata sull'AI che prevede una valutazione formativa integrata durante tutto il processo di apprendimento. La vecchia valutazione inoltre utilizzava una gamma ridotta di strumenti e principalmente gli elementi dei test servendosi di un linguaggio statistico per passare invece ad una valutazione di AI ad ampio range che implicava tutte le tracce del processo di apprendimento registrabili.

Conclusione

In generale la valutazione rappresenta un ambito educativo didattico delicato e fondamentale di sviluppo evolutivo e della persona nella sua completezza. Il senso più maturo e completo del processo valutativo può essere riconosciuto al valore di inclusività descritto che ingloba la parte formativa e sommativa del percorso valutativo. La messa a punto di nuovi dispositivi teorici e metodologici come quelli esposti relativi all'ispirazione di matrice di intelligenza artificiale e di un possibile metaverso, devono considerare la valutazione non come una fase terminale, ma come un'attività didattica che si sviluppa in itinere oltre

che parte integrante del lavoro di apprendimento e permette di monitorare i vari aspetti del processo di costruzione del sapere.

Bibliografia

- ACCOTO C., *Il mondo in sintesi. Cinque brevi lezioni di filosofia della simulazione*, Egea Milano 2022.
- AIELLO P., SIBILLO M., *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, Franco Angeli Milano 2015.
- ANTINUCCI F., *Computer per un figlio. Giocare apprendere e creare*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- BALL M., *Metaverso*, Garzanti, Milano 2023.
- BAUMAN Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erikson Trento 2007.
- BOCCI F., *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza della educazione*, Guerini Scientifica 2021.
- CALVANI A., *ICT e scuola. Processi cognitivi ed ecologia dell'apprendere*, Utet Torino 2001.
- CALVANI A., *Educazione comunicazione e nuovi media. Le sfide pedagogiche Cyberspazio*, Utet, Torino 2001.
- CARONIA A., *Cyberpunk: istruzioni per l'uso*
- COLAZZO S. R. MARAGLIANO, *Metaverso e realtà dell'educazione*, Studium, Roma 2022.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Armando Editore 2013.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia Roma 2015.
- COTTINI L., MORGANTI A., *Evidence- based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.
- COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- COTTINI L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carocci, Roma 2021.

- D'ALONZO L., BOCCI F., *Didattica speciale per l'inclusione*, La scuola Brescia 2015.
- D'ALONZO L., *Pedagogia speciale per l'inclusione*, Scholè 2018.
- D'ALONZO L., *La differenza didattica per l'inclusione*, Erikson 2017.
- DE KERKHOVE D., *Bruinframes, mente, tecnologia e mercato*, Baskerville, Milano 1993
- DEWEY J., *Logica, Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1939.
- DE BIASE L., *Il lavoro del futuro*, Codice, Torino 2018.
- FABBRI L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- FRABONI F., *Società della conoscenza e scuola*, Erikson Trento, 2004.
- JENKINS H., *CVulture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini, Milano 2010.
- FRAUENFELDER E., SANTOIANI F., *E-learning. Teorie dell'apprendimento e modalità di conoscenza*, Guerini, Milano 2006.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione* La Nuova Italia Firenze 1996.
- LEVY P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 2002.
- LEVY P., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli Milano 1999.
- POSTMAN N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Armando Roma 1999.
- MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza Roma Bari, 1998.
- PAVONE M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Armando Roma 2014.
- PERLA L., *Manuale Dad. Per una didattica digitale e a distanza efficace*, Ndl Concorsi, 2021.
- ROSSI P.G., E. TOPPANO, *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2009.

- RIVA G., A. GAGGIOLI, *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana*, Giunti Psychometrics, Firenze 2019.
- ROSSI P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma 2009.
- SHIRKY C., *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*, Codice, Torino, 2010.
- UNESCO *Towards Knowledge Societies. World Report*, UNESCO, Parigi, 2005.
- VERTECCHI B. *A distanza: insegnare e apprendere*, Anicia, Roma 2021.

La formazione del docente come leva strategica per la valutazione pro-attiva

Clara Moschella

In materia di istruzione e formazione il riparto delle competenze Stato- regioni ha subito dal 2001 una rivoluzione copernicana in ragione del principio di sussidiarietà sancito dall'art. 21 della legge Bassanini.

Nella complessa definizione delle funzioni attribuite ai diversi organi, è necessario soffermarsi sul ruolo del diritto europeo che fa sentire la sua eco nella legislazione nazionale in tema di istruzione. È proprio dal dibattito europeo degli anni novanta che inizia la riflessione epistemologica e pedagogica sul rapporto tra conoscenze e competenze, sulla didattica trasmissiva e attiva, sulla differenza tra programmazione e progettazione, rimandando la prima ad un modello lineare e rigido, la seconda ad uno circolare e flessibile.

Si comincia a parlare di progettazione e valutazione delle competenze, per sottolineare fin da subito il forte legame tra le fasi della progettazione dell'intervento didattico e le forme di valutazione. La legge 517 del 1977 costituisce il termine *a quo* per una definizione approfondita della valutazione tripartita in valutazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*: solo negli anni 90, però, la valutazione dei processi assume un ruolo privilegiato grazie ad approcci di studio che attingono alle discipline economiche ed aziendalistiche che sottolineano l'importanza del controllo e del monitoraggio dei singoli step dei processi di produzione per assicurare gli standard di efficacia ed efficienza.

Il termine valutazione è polisemico in quanto afferisce sia alla valutazione degli apprendimenti, sia alla valutazione delle istituzioni scolastiche (ai sensi del DPR 80/2013), sia alla valutazione del personale. La cultura della valutazione è il simbolo della scuola di qualità che, fin dalla Carta dei Servizi del 1995, si propone di garantire i LEP a tutti e a ciascuno in ossequio all'art. 3 comma 2 della Costituzione, vale al dire al principio di eguaglianza sostanziale.

Di fondamentale importanza appare la differenza tra la verifica che è la misurazione della prestazione e la valutazione che è attribuzione

di valore alla persona, colta nella sua dimensione olistica, in cui tutti gli aspetti etici, corporei e relazionali vengono considerati. Il discorso sulla valutazione, altresì, non può essere svincolato dal costrutto della progettazione e quindi della certificazione. L'oggetto della valutazione è la competenza, concetto di un portato complesso che implica il saper, il saper fare e il saper essere. Essa, è la capacità di mobilitare le conoscenze in contesti nuovi ed inediti", è *work in progress* perché si fa in azione. Guy Le Boterf scrive che la persona che sa agire con competenza è quella che è in grado di mobilitare, selezionare e combinare risorse in modo pertinente per gestire una situazione professionale. Compito della formazione è di contribuire ad accrescere il repertorio per gestire una situazione. La valutazione non ha scopo censorio, ma pro-attivo, è finalizzata al miglioramento delle prestazioni in un'ottica di continuo monitoraggio delle fasi intermedie. L'attenzione posta sui processi conferma proprio questo approccio che guarda al futuro, alla costruzione della società della conoscenza, secondo la felice definizione di Morin. Bisogna sottolineare che è fondamentale la progettazione e cogliere, in questo termine, la dimensione etimologica del *proicere*, gettare lontano, immaginare fin da subito i traguardi di sviluppo delle competenze così importanti nelle Indicazioni ministeriali 2012. Nella progettazione di una unità di apprendimento e degli EAS, episodi di apprendimento situato, il punto di partenza è la finalità, secondo il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, che considerano un *posterius* le attività perché funzionali agli obiettivi e alla finalità. Il paradigma epistemologico è rigoroso, implica un ripensamento delle fasi della progettazione affinché si assuma concretamente la prospettiva del modello puerocentrico.

La leva strategica per l'attivazione di un processo così complesso è il docente inteso come facilitatore (Rogers) e professionista riflessivo.

Il docente opera nel difficile equilibrio tra scienza ed affettività, tra tecnica e sollecitudine, tra mente e cuore. La continua formazione del docente è un requisito essenziale, per creare una didattica che sia personalizzata ed individualizzata per tutti e per ciascuno. Infatti afferma Ligabue:

"Le nuove generazioni sono immerse in un contesto ludico qualitativamente molto elevato e, se vogliamo essere degli interlocutori credibili, come educatori e insegnanti non possiamo mostrarci impreparati o antiquati su questo

terreno. Inoltre, una parte importante degli apprendimenti passa dai ragionamenti che i bambini mettono in atto e che sono principalmente stimolati dalle dinamiche che si sviluppano al tavolo: conseguenza diretta della qualità, in termini di meccaniche, del gioco scelto e di come viene importata l'attività di gioco”.

Il docente professionista riflessivo è colui che opera in autonomia e responsabilità dopo una specifica formazione, riflette sulle pratiche per riorganizzarle. La scuola è il luogo principe dell'esperienza concreta con le sue pratiche didattiche, generate dalle relazioni quotidiane e dalla routine, diventando il luogo deputato alla problematizzazione e invenzione delle soluzioni appropriate, ma anche il luogo di innovazione e di apprendimento rilevante. Allora il docente è tenuto a proporre soluzioni che rimuovano le barriere attraverso l'uso consapevole dei facilitatori.

Il docente è chiamato a rispondere a molte sollecitazioni da parte di una società complessa. Il profilo del docente che viene a tracciarsi, è un profilo complesso, risultato di competenze che abbracciano vari fronti come previsto dal CCNL. Allora la formazione del docente si struttura nell'ottica del *life long learning*, ossia la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, che permette di gestire le trasformazioni strutturali e garantire il diritto di cittadinanza e di inclusione all'interno della società in ogni ambito. La formazione dei docenti costituisce un fattore chiave per promuovere l'inclusione e garantire il successo formativo. I docenti devono possedere le competenze per accogliere le diversità degli alunni. Secondo Damiano (2013) il docente deve essere formato su più fronti, quali: la progettazione dei contesti di apprendimento ed educativi, nella comprensione delle variabili dell'architettura scolastica e della mediazione didattica. Le competenze chiave si possono distinguere in comunicative, sociale e civico, ma anche per la consapevolezza di migliorarsi.

Le conoscenze vengono acquisite attraverso la trasmissione di contenuti e di pratiche, permettendo a ciascuno di trovare il metodo a lui più confacente per espletare il proprio talento, capacità competenza, preparandosi al mondo del lavoro (Ligabue, 2020). L'efficacia dell'azione educativa sollecitata dalla società dell'apprendimento, tale cioè da garantire massimo accesso, migliore inclusione e qualificata formazione, richiede, assai più che in passato, di tener conto delle peculiari e

soggettive capacità di tutti nell'apprendere. Ciò trova il suo fondamento teorico nella dottrina della centralità dell'apprendimento ovvero nella *learning centred education*.

Si tratta allora di ridisegnare il profilo dell'insegnante chiamato ad operare in una scuola inclusiva, concentrandosi sulle esigenze dell'alunno, protagonista della costruzione delle proprie conoscenze, come si evince, del resto, dagli orientamenti degli studiosi nelle neuroscienze. Quello che si auspica è che ogni scuola sviluppi un'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente per assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per prepararli alla vita, tenendo debitamente conto di quelli che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative.

Le competenze non cognitive entrano nella didattica.

Quale valutazione?

No cognitive life skills enter teaching. What assessment?

Paola Salvi

Le competenze non cognitive o *No cognitive life skills*, come denominate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, sono un tema di crescente rilevanza e crescente attualità nella scuola di oggi, perché sono alla base dello sviluppo cognitivo di ciascun individuo, con le proprie peculiarità psicofisiche e le proprie necessità individuali e, pertanto, degne di attenzione e di riflessione.

La letteratura scientifica internazionale si riferisce ad esse attraverso una varietà di termini: *life skills*, *skills for life*, *soft skills*, *competenze trasversali*, e ce le presenta come fondamentali per lo sviluppo equilibrato ed armonico di qualunque persona e, in modo particolare, per chi si trova in un'età in cui la persona si va formando. Si tratta, pertanto, di competenze indispensabili e strettamente connesse a quelle cognitive.

1. *Life skills*: il panorama normativo

L'attenzione specifica del legislatore intorno alle *life skills* è emersa solo in tempi piuttosto recenti. La prima proposta di legge, viene approvata dalla Camera dei Deputati l'11 gennaio 2022¹ ma, dopo il passaggio all'esame del Senato, con lo scioglimento anticipato delle Camere, cade anche questa proposta.

Tale Disegno di Legge introduceva una rilevante innovazione nel sistema scolastico nazionale e, all'articolo 1 comma 1, riguardo allo *Sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi scolastici*, recitava testualmente che «al fine di promuovere la cultura della competenza, di integrare i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali e di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismo funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica, il Ministero dell'Istruzione

¹ Disegno di Legge n. 2493, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, Camera dei Deputati, Roma 2022.

ne, a partire dall'anno scolastico 2022/2023, favorisce lo sviluppo delle competenze non cognitive nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado».

Con il subentro della legislatura vigente, è stata presentata una nuova Proposta di Legge² (sulla scia di quella precedente), approvata dalla Camera dei Deputati in data 3 agosto 2023. Il testo di questa proposta prevede l'introduzione di un nuovo metodo didattico capace di sviluppare competenze non cognitive nelle studentesse e negli studenti, come mezzo per prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica. Tutto ciò su base volontaria ed in via sperimentale. Questo dimostra chiaramente che si è presa coscienza del fatto che un adeguato sviluppo delle competenze non cognitive favorisce l'apprendimento a lungo termine ed il superamento dei limiti legati ai contesti sociali svantaggiati, quali il disagio familiare, la precarietà occupazionale e la privazione materiale.

Tuttavia, queste proposte di legge non nascono dal nulla. Già nel 2006 il Parlamento Europeo aveva introdotto nelle scuole degli Stati membri il conseguimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.³

L'anno successivo, sulla scorta della predetta Raccomandazione, interviene il Regolamento che delinea le competenze chiave di cittadinanza, per cui si vuole «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale... anche strumenti per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, che rappresenta uno dei problemi ancora presente drammaticamente nel nostro Paese».⁴ Vediamo, quindi, che l'attenzione posta sull'importanza di acquisire competenze non cognitive, oltre a quelle

² Proposta di Legge n. 418, *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*, Camera dei Deputati, Roma 20 ottobre 2022.

³ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento*, Bruxelles 18 dicembre 2006.

⁴ D.M. 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*, Gazzetta Ufficiale n. 202 del 31 agosto 2007.

cognitive, diventa mano a mano più evidente. Si percepisce, in modo sempre più chiaro, l'esigenza di una scuola attenta allo sviluppo armonico della persona, in tutti i suoi aspetti e questo lo troviamo confermato anche nel documento europeo del 2018, nel cui punto 5, riferito alla "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare", si scrive che «Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia. Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita».⁵

Alla luce di questo breve excursus normativo, si evince chiaramente che queste competenze sono trasversali, ossia coinvolgono tutte le discipline e diventano il perno centrale per la conquista del *lifelong learning*.

⁵ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 22 maggio 2018.

2. Organizzazione Mondiale della Sanità e *life skills*

L'attenzione dedicata alle competenze non cognitive la si deve all'Organizzazione Mondiale della Sanità che, già dal 1992, si era espressa al riguardo: «Con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle *skills* (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress... Per insegnare ai giovani le *Skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento».⁶

Le *life skills* sono innumerevoli ma l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha voluto individuarne dieci, poiché ritenute fondamentali per la salvaguardia della salute e del benessere di ogni individuo. Queste dieci *skills*, ossia competenze di vita, sono racchiuse in due macroaree: competenze cognitive e competenze non cognitive. Queste ultime, a loro volta, sono distinte in competenze emotive e competenze relazionali. Esse sono «tutte fondamentali e interconnesse fra loro e consentono alle persone di operare abilmente, sia da un punto di vista individuale che sociale, nella vita di tutti i giorni. Si tratta di competenze che si collocano tutte in ambito cognitivo, metacognitivo, affettivo, relazionale/sociale».⁷

«Nel 1993, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblica il documento dal titolo *Life skills education in schools* con l'elenco delle competenze sociali e relazionali che i giovani devono acquisire necessariamente sia per affrontare in modo efficace le diverse situazioni della vita, sia per sviluppare l'autostima e la fiducia verso se stessi e verso gli altri».⁸

Ora esaminiamo brevemente le dieci *life skills*.

⁶ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Bollettino "Skills for Life"*, n. 1, 1992.

⁷ Lucia Chiappetta Cajola (a cura di), *Life skills. No cognitive life skills per il successo formativo* (con Ileana Melluso e Paola Salvi), Istituto Didattico, Teramo 2023, p. 9.

⁸ LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma 2008, p. 198.

2.1. *Life skills*: quali sono

Secondo i Rapporti ISTISAN del 2008, le *life skills* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità sono così distinte:

Competenze cognitive

- Capacità di prendere decisioni (*Decision making*), ossia la competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.
- Capacità di risolvere problemi (*Problem solving*) ovvero la competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.
- Creatività (*Creative thinking*) e cioè la competenza che aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana; contribuisce sia alla capacità di prendere decisioni che alla capacità di risolvere problemi, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni.
- Senso critico (*Critical thinking*), ossia l'abilità nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendo di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media.⁹

Competenze non cognitive - emotive

- Autocoscienza, autoconsapevolezza o conoscenza di sé (*Self awareness building skills*), del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Abilità di comprensione dello stress. Requisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

⁹ Rapporti ISTISAN, *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, 08/1, 2008.

- Gestione delle emozioni (*Coping with emotions*), ossia capacità di riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri. Abilità di provare emozioni intense, come rabbia e dolore. Consapevolezza di come le emozioni influenzano il comportamento e capacità di gestione delle stesse.
- Gestione dello stress (*Coping with stress*), cioè la competenza nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita. Capacità di rilassarsi e gestire le tensioni.

Competenze non cognitive – relazionali

- Comunicazione efficace (*Effective communication skills*) che consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.
- Capacità di relazionarsi con gli altri (*Interpersonal relationship skills*), cioè l'abilità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo sapendo creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Tale competenza permette anche la possibilità di interrompere le relazioni, quando necessario, in modo costruttivo.
- Empatia (*Empathy*), ossia la capacità di comprendere gli altri, di "mettersi nei loro panni", anche in situazioni non familiari. Abilità di migliorare le relazioni sociali, l'accettazione e la comprensione degli altri.

Tali competenze, siano esse sociali, relazionali o emotive, in pratica riguardano l'intelligenza emotiva la quale, se ben sviluppata già dalla prima infanzia in poi, diventa il veicolo privilegiato per il raggiungimento del successo personale e professionale di ciascun individuo.

Lo psicologo statunitense Daniel Goleman, grazie ai suoi lunghi studi in merito, si è ampiamente espresso riguardo all'intelligenza emotiva spiegando, nel suo interessante e sempre attuale libro,¹⁰ perché le no-

¹⁰ Cfr DANIEL GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Best Bur, Milano 1997.

stre emozioni possono influenzare e, addirittura, possono ostacolare le nostre scelte decisionali, il nostro agire, il nostro percorso di vita. In questo testo, Goleman sintetizza l'intelligenza emotiva in cinque punti fondamentali:

- “conoscenza delle proprie emozioni/autoconsapevolezza come capacità di riconoscere un'emozione quando si presenta (dialogo costante con sé stessi);
- controllo delle emozioni come capacità autoregolativa e selettiva del comportamento adeguato al contesto; capacità adattiva;
- motivazione di sé stessi come capacità di dirigere le proprie azioni verso un obiettivo positivo; far prevalere l'ottimismo e lo spirito di iniziativa; inibire il pessimismo e la passività;
- riconoscimento delle emozioni altrui/empatia come capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo degli altri, sapendo leggere i linguaggi verbali e non verbali dominati dalle emozioni. La carenza di empatia può determinare aggressività o disadattamento al contesto;
- gestione delle relazioni o dei conflitti come capacità di guidare le emozioni altrui; l'arte della relazione e della leadership come capacità precipua di rimuovere gli ostacoli della comunicazione e relazione interpersonali”.¹¹

3. Life skills: perché sono fondamentali nella società attuale

«Appare sempre più evidente che, in ragione dei grandi cambiamenti culturali e nello stile di vita, molti giovani non siano più sufficientemente equipaggiati delle skills necessarie per poter far fronte alle crescenti richieste e allo stress che si trovano a dover affrontare[...]. È come se i meccanismi tradizionali per trasmettere le *life skills* (famiglia, valori sociali e culturali) non fossero più adeguati a causa dei nuovi fattori che condizionano lo sviluppo dei giovani, tra i quali i mass media e le situazioni di diversità etnica e religiosa».¹²

¹¹ LEONILDE MALONI, *Insegnare le competenze non cognitive*, CNOS - FAP, <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/%5Bsite-date-yyyy%5D/%5Bsite-date-month%5D/malanileonilde.pdf>

¹² Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Ginevra 1994.

Sappiamo bene che la società contemporanea si presenta piuttosto caotica, con una innumerevole quantità di comportamenti a rischio. È una società frenetica, che non consente ai soggetti di avere il tempo e lo spazio per osservare, riflettere, di guardarsi intorno e, ancor di più, guardarsi dentro. Le relazioni interpersonali sono superficiali, frettolose. Non si ha il tempo di ascoltare gli altri, di ascoltarsi. Tutto è veloce e pressante. I giovani, sopraffatti dalla multimedialità non sempre appropriata, dai social spesso fuorvianti, hanno figure di riferimento poco significative, poco edificanti, poco costruttive e non vivono le relazioni in modo più profondo. Non hanno un adeguato stimolo per ricercare i giusti punti di riferimento e quei valori che potrebbero permettere una vita più autentica e soprattutto più umana, con i pari, con i familiari e con la società in generale. Di conseguenza, sono cambiate le relazioni parentali, quelle amicali e sociali, con un carico emotivo dannoso, pieno di ansie, tensioni, frustrazioni, stress e con un senso generale di insicurezza, di insoddisfazione, di inadeguatezza. Se questo non bastasse, il COVID-19 ha provveduto ad incrementare ed amplificare le criticità della percezione di sé e delle relazioni interpersonali.

«La pandemia ha avuto un grave peso sul benessere psicofisico di tutto il genere umano e, in particolar modo, sulle categorie più fragili, quali i bambini e gli adolescenti, al punto da interessare, oggi, l'osservazione, lo studio, gli interventi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e, per restringere il campo, delle ASL delle varie Regioni italiane. Questo terribile evento, infatti, ha acuito le carenze e le difficoltà dei singoli e delle intere famiglie, riflettendosi negativamente sui comportamenti umani.

Alcune ricerche condotte in diversi paesi europei hanno messo in evidenza un aumento di fenomeni e condizioni personali, familiari e sociali molto negativi, dovuti a Disturbo da Stress Post-Traumatico,¹³ legati in vario modo all'isolamento. Si registrano comportamenti inadeguati e dannosi, per se stessi e per gli altri, come pure l'aumento de-

¹³ DSPT o PTSD, Post-Traumatic Stress Disorder. "Il disturbo da stress post-traumatico è un disturbo psichiatrico che può svilupparsi in seguito all'esposizione ad eventi traumatici così eccessivi da determinare uno sconvolgimento psichico"; dott. Massimo Di Giannantonio e dott. Enrico Zanalda, copresidenti della Società Italiana di Psichiatria (SIP), <https://www.quotidianosanita.it/m/scienza-e-farmaci/articolo.php?articoloid=92517>

gli stati ansiosi e depressivi. Sono state anche riportate difficoltà nella compensazione dei disturbi specifici dell'apprendimento».¹⁴

Comprendiamo che questo stato di cose ha suscitato l'attenzione di quanti si occupano di promozione della salute e di prevenzione dei comportamenti a rischio, in particolar modo nelle scuole dove questi sono divenuti parte integrante della realtà scolastica. Ed ecco, quindi, che le competenze di vita, le *Life Skills*, trovano ragion d'essere, per favorire la relazione interpersonale, per affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana.

Perché l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha voluto dare tanta importanza a questi aspetti della vita dell'individuo? Gli studi di settore psico-sociale rivelano delle tragiche verità presenti nella società contemporanea e, pertanto, si cerca di correre ai ripari. Questa necessità nasce dalla rilevazione di un numero elevato di comportamenti a rischio di molti adolescenti, anche per l'uso di droghe, per i ripetuti comportamenti violenti, atti di bullismo, di razzismo e a causa dei programmi di prevenzione che, nonostante gli sforzi, non hanno prodotto risultati soddisfacenti. A tal fine, urge trovare altre strade che possano offrire nuove possibilità di acquisizione di tali competenze, indispensabili alla vita del terzo millennio, così ricca di sfide e di rischi, attivando sul territorio, ed in particolar modo nell'ambito scolastico, programmi di promozione della salute e di prevenzione dei comportamenti a rischio, a partire già dalla scuola dell'infanzia.

Le dieci *Life Skills*, individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, sono un'ottima risorsa perché l'individuo ritrovi se stesso. Grazie a queste *skills*, tutte fondamentali ed interconnesse fra loro, si può consentire alle persone di operare abilmente, sia da un punto di vista individuale che sociale, nella vita di tutti i giorni.

4. *Life skills*: didattica e valutazione

Come dare spazio all'acquisizione delle *life skills*, competenze indispensabili della vita?

Poiché queste possono essere un collegamento importante tra lo sviluppo degli aspetti cognitivi e l'acquisizione di comportamenti positivi, contribuiscono alla prevenzione dei comportamenti a rischio e alla

¹⁴ Lucia Chiappetta Cajola (a cura di), *Life skills*, op. cit., pp. 7-8.

tutela della vita sana. Ciò significa che saranno essenziali per la vita di tutti e non soltanto per i *casi problematici*.

Sarebbe fondamentale favorire l'acquisizione delle competenze di vita già dalla più tenera età, già dalla scuola dell'infanzia e, perché no, dalla nascita di ogni singolo individuo, proprio per prevenire l'instaurarsi di comportamenti negativi.

Le *Life skills* oggi entrano nella scuola ed entrano a pieno titolo nella didattica. Ciò non significa assolutamente che devono essere considerate come una nuova disciplina e, tantomeno, toglieranno spazio alle discipline.. Entrano nel curriculum, vengono *incorporate* nelle discipline ma senza essere delle aggiunte forzate.

Sarà cura di ogni insegnante, del gruppo di insegnanti, attraverso un serio confronto e la riflessione condivisa su un tema nuovo e fondamentale, trovare strade adeguate nelle quali inserire le competenze non cognitive nella didattica.

Tutti gli studi di settore psico-pedagogico hanno sempre sostenuto che il non cognitivo è a supporto del cognitivo ed il fatto che oggi le competenze non cognitive entrino a far parte della didattica, possiamo dire che nell'apprendimento per lo sviluppo integrale ed armonioso della persona è stato fatto un importante passo avanti. Entrano nella didattica, si valutano in seno alla didattica, poiché didattica e valutazione sono un binomio inscindibile.

Sono stati condotti degli studi di valutazione sui programmi delle competenze di vita, i quali mettono in evidenza che i metodi utilizzati favoriscono una migliore relazione tra gli insegnanti, le allieve e gli allievi. Inoltre, riducono i comportamenti a rischio presenti nelle classi portando, di conseguenza, miglioramenti nel rendimento scolastico (Weissberg e Caplan, 1988), la riduzione della dispersione scolastica (Zabin et al., 1986) e la riduzione della necessità di consulenze specialistiche, nonché il miglioramento dei rapporti tra i bambini e le loro famiglie.

Un aspetto importante riguarda la metodologia: le lezioni sono interattive ed esperienziali. Tutti gli attori, insegnanti ed allievi, sono coinvolti in un processo dinamico. L'attività didattica viene concretizzata con l'esperienza sul campo, la ricchezza della conoscenza ed il mutuo incoraggiamento. Tutto ciò favorisce la collaborazione fra adulti e fra pari, incentiva l'ascolto e la comunicazione, aiuta la gestione delle

proprie emozioni e l'empatia nei confronti degli altri. L'innovazione e la creatività trovano spazio nelle attività didattiche, contribuendo a riconoscere le proprie capacità, ad aumentare la propria autostima e a migliorare la sensibilità verso gli altri e la capacità di cooperazione.

Le/gli insegnanti dovranno trovare lo spazio, il modo per valorizzare e sviluppare le competenze non cognitive, soprattutto nelle discipline che più si prestano a questo scopo e dovranno sapientemente accordarsi fra loro sul come procedere, cioè come e quando svolgere attività che possano favorire lo sviluppo di queste. Pertanto, entrano a pieno titolo nella didattica. E poiché sappiamo che la didattica produce apprendimento, il quale viene sottoposto a verifica e valutazione, viene da chiedersi a quale valutazione bisogna sottoporre le competenze non cognitive. La valutazione può riguardarle? Sono soggette a valutazione o no? Questa è una domanda sulla quale abbiamo da riflettere, confrontandoci seriamente con le colleghe ed i colleghi. Lo stesso documento sulla "Dispersione scolastica in Italia", realizzato dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, nel 2022 recita così: «La centralità delle competenze trasversali solleva anche la riflessione sulla loro valorizzazione all'interno del curriculum dei diversi ordinamenti e sul peso che nella scuola viene dato a quelle abilità, non cognitive, ma personali – di tipo socio emotivo – comportamentali e relazionali, fondamentali per lo sviluppo personale e la partecipazione sociale. Si tratta di un tema che le buone prassi, così come la ricerca, segnalano e che meriterebbe una riflessione seria, con investimenti nella ricerca valutativa».¹⁵

Abbiamo detto che non sono una materia, non sono una disciplina, ma sono fondamentali per un corretto apprendimento. Anzi, potremmo definirle il substrato dell'apprendimento, che fa da supporto al cognitivo e lo rende più semplice e più fertile.

Nel momento in cui si valutano le competenze cognitive si comprenderà che, se si è lavorato bene anche sul non cognitivo, ci sarà stato un balzo in avanti, un progresso nell'apprendimento. Pertanto, il cognitivo, oggetto di valutazione, farà da indicatore, cioè rivelerà se studenti e studentesse hanno raggiunto una valutazione più alta nel

¹⁵ Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale – Documenti di studio e di proposta*, Roma 2022, p. 63.

proprio apprendimento. Allora basterà valutare il cognitivo. Si valuta in seno alla didattica.

Aspetto, comunque, da non trascurare è la formazione dei docenti. L'introduzione delle *Life skills* nei curricula delle istituzioni scolastiche troverà successo se gli insegnanti saranno aperti ad una formazione continua, da realizzarsi attraverso una didattica attiva ed innovativa.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale - Documenti di studio e di proposta*, Roma 2022.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma 2015.
- __, (a cura di), *Life skills. No cognitive life skills per il successo formativo* (con Melluso I. e Salvi P.), Istituto Didattico, Teramo 2023.
- __, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma 2008.
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art.1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*, Gazzetta Ufficiale n. 202 del 31 agosto 2007.
- Disegno di Legge n. 2493, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, Camera dei Deputati, Roma 2022.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 22 maggio 2018.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, (2006/962 CE), Bruxelles 30 dicembre 2006.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre relativa a competenze chiave per l'apprendimento*, Bruxelles 18 dicembre 2006.

- Goleman D. *Intelligenza emotiva*, Best Bur, Milano 1997.
- Maloni L., *Insegnare le competenze non cognitive*, CNOS - FAP, <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Bollettino "Skills for Life"*, n. 1, 1992.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life skills Education for children and adolescent in schools*, Ginevra 1994.
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- Proposta di Legge n. 418, *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*, Camera dei Deputati, Roma 20 ottobre 2022.
- Rapporti ISTISAN, *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, 08/1, 2008.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano 2007.

**Gli insegnanti e la valutazione:
uno sguardo internazionale**
Paola Esperson Pecoraro *Phd*

1. Sulla Valutazione

Molto è stato scritto sulla valutazione, ciononostante resta un tema sempre attuale ed in rinnovamento, che apre un costante dibattito tra docenti, docenti e dirigenti, docenti e legislatori, scuola e famiglia.

Il tema valutazione apre il dibattito non solo su un piano pragmatico, *evidence based* e scientifico, ma anche sul piano dei nostri valori e idee in merito all'educazione e al valore della valutazione in sé. Apre anche un dibattito intrapsichico, memorie e ricordi talvolta traumatici, intorno al tema della valutazione. Il dialogo intrapsichico, la storia personale di ciascun insegnante ed i principi di riferimento, anche politici, hanno un impatto sul modo in cui ci relazioniamo al tema valutazione.

Con questa presentazione mi piacerebbe condividere una prospettiva in cui la valutazione, può essere *amica*, agile e creativa, pur restando rigorosa, precisa ed inclusiva.

Per raggiungere questo obiettivo è utile familiarizzare con quale sia il nostro obiettivo e la motivazione alla valutazione e riflettere su: perché valutiamo, cosa valutiamo e quali sono i nostri modelli di riferimento, con uno sguardo internazionale alla valutazione inclusiva e all'impatto della prospettiva di riferimento, se medica, sociale o bio-psico-sociale.

Leggiamo nell'Articolo1 nel D. Leg. 62/2017¹ che:

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti...ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

Cito quest'articolo per sottolineare l'importanza data (i) alla documentazione dello sviluppo dell'identità personale, compito complesso, e (ii) alla promozione dell'autovalutazione.

¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

Nell'articolo 2 leggiamo che:

La valutazione è coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi... è effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa.

È utile sottolineare l'articolo 2, perché ci ricorda che, insegnanti e collegio e dei docenti, hanno un *potere* nel definire il processo valutativo e l'orientamento didattico e ricoprono, ancora oggi, un ruolo da attori principali nel promuovere processi di cambiamento e sviluppo sociale e culturale.

La valutazione dello sviluppo dell'identità personale menzionata nell'articolo 1 si pone in stretta correlazione con *la valutazione del comportamento che si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza*. (Art. 3).

Per documentare lo sviluppo dell'identità personale e delle competenze di cittadinanza è utile fare riferimento ad indicatori che misurino lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e sociale e delle competenze emotive e sociali (ESI). Queste competenze sono imprescindibili sia nello sviluppo dell'identità personale che delle competenze di cittadinanza.

Le competenze emotive e sociali, secondo Bar-On (2006), sono collegate e costituiscono un set di abilità che è necessario sviluppare per poter interagire con il mondo circostante, esprimere sé stessi ed essere in grado di gestire le pressioni quotidiane della vita societaria e di reagire alle richieste esterne in maniera misurata e non distruttiva o violenta.

L'intelligenza emotiva infatti è, secondo Goleman (1996, 2007), la capacità che ci permette di regolare i nostri comportamenti quando ci relazioniamo con gli altri.

Le competenze di cittadinanza possono quindi essere considerate un set di competenze, che si sviluppano avendo come base necessaria e indispensabile lo sviluppo di competenze emotive, *Emotional competencies*, cioè lo sviluppo della consapevolezza di sé e della propria identità e del pieno potenziale dell'individuo, *self-actualization* (Saarni 2000).

L'invito per gli insegnanti presenti in questa aula, e per coloro che leggono, per familiarizzare e *fare amicizia* con i processi valutativi, è di sviluppare la propria consapevolezza, in ogni stadio della valutazione, iniziando col domandarsi quale sia il proprio modello di riferimento. Ricordiamo che (i) il modello medico focalizza l'attenzione sulla con-

dizione del bambino che è/ha il problema, è l'allievo a doversi adattare. Nel tentativo promuovere l'inclusione l'attenzione si focalizza sui bisogni dell'allievo, ma non sui cambiamenti sistemici necessari. L'insegnante è assegnato e segue all'allievo, o l'allievo viene educato in scuole speciali.

(ii) Il Modello Sociale (M. Oliver 1983) focalizza l'attenzione sull'ambiente in cui la persona vive e sulle barriere che limitano la partecipazione e il funzionamento della persona nella società – è l'ambiente e l'atteggiamento della società che devono essere modificati.

(iii) Il Modello Bio-Psico-Sociale (ICF, WHO 2001-2007) unisce le due visioni osserva gli aspetti della salute della persona, non solo in una prospettiva medica, ma anche negli aspetti della partecipazione sociale e con attenzione all'influenza dei fattori ambientali.

Familiarizzare con i propri punti di partenza e valori, può stimolare un coinvolgimento attivo e creativo e permettere di avvicinarsi all'atto valutativo, con la consapevolezza che questo rappresenta uno degli aspetti della propria autonomia professionale, che può migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, piuttosto che vedere il momento valutativo come un faticoso 'esercizio burocratico dovuto'. La scelta di strumenti di valutazione adeguati, ma anche graditi all'insegnante, sono il primo passo per avvicinarsi con interesse al processo valutativo. Una volta scelti gli strumenti valutativi si può aggiungere la dimensione più creativa e personale, che porta alla loro modifica e/o successiva la creazione di nuovi strumenti. La valutazione quindi come elemento che si trasforma e di cui si sperimenta l'efficacia, diversa a seconda dei contesti, strumento *amico* che ci permette di acquisire padronanza e fluidità nella raccolta e analisi di dati; uno strumento di dialogo tra processi, di autovalutazione del nostro intervento didattico-educativo e dei progressi degli allievi nelle varie dimensioni, per aiutarli nella loro formazione e crescita globale.

Per familiarizzare con la valutazione è utile ricordarsi, che uno dei motivi per cui valutiamo è ricercare e scoprire come essere più efficaci nella nostra azione formativa ed educativa.

La valutazione è quindi un processo continuo, costante, in itinere, che può essere visto come il ciclo della Ricerca Azione.

La ricerca-azione è un metodo di ricerca ampiamente applicato in campo educativo (Elliot, Giordano, Scurati et al 1994). È stato introdot-

to nella psicologia sociale da K. Lewin (1948) come modello di indagine, il suo obiettivo era comprendere i problemi e le difficoltà di una comunità e quindi assistere la comunità stessa nella loro trasformazione e superamento. La metodologia prevede la partecipazione delle comunità a cicli di *osservazione, riflessione, azione e raccolta dati*. Il ricercatore non è solo un osservatore che analizza i partecipanti: apprende da una determinata situazione attraverso il *feedback* fornito dai partecipanti, mentre contemporaneamente promuove lo sviluppo delle competenze che possono portare a un cambiamento (Reason & Bradbury 2013). Similmente l'insegnante osserva il gruppo classe, riflette e stila il progetto educativo, definisce le attività per il raggiungimento degli obiettivi e le modalità di verifica-valutazione. La verifica è costante e dà vita a nuove riflessioni e ad un nuovo ciclo, il *feedback* degli allievi è fondamentale, aiuta il docente a riflettere su obiettivi, metodologia d'insegnamento, attività scelte ed è fonte di costante apprendimento per l'insegnante stesso.

Il ciclo delle fasi AR è stato descritto da Kemmis & McTaggart (2000) come una spirale di cicli, mostrata in Figura 1.



Figura 1 Modello di ricerca-azione ispirato a Kemmis & Mc Taggart (2000)

In Italia, l'AR è stata ampiamente utilizzata in campo educativo, in particolare per indagare l'integrazione scolastica (Barbier 2007, Zanelli 1986, 2017, Canevaro 1983, 2013) e per ricercare l'effetto della musicoterapia a scuola per favorire processi inclusivi. (Chiappetta - Cajola, Esperson Pecoraro, Rizzo, 2008; Chiappetta-Cajola&Rizzo 2016).

1.1. Uno sguardo internazionale

L'UNESCO (2005-2009), che guarda all'educazione attraverso la lente dell'inclusione, sottolinea come l'accento e le strategie a sostegno del cambiamento e del successo scolastico, implicino la presa di coscienza da parte del sistema educativo dei cambiamenti necessari e sulle barriere all'apprendimento create dal sistema stesso.

Questo accade, ad esempio, quando la scuola non è preparata a rispondere alla diversità degli allievi, per via di metodi rigidi, di un curriculum rigido o rigidi aspetti strutturali e sistemici, o dell'ambiente, che invece di essere un facilitatore per lo sviluppo globale dello studente, crea barriere e/o resta inaccessibile. Nella Figura 2 la colonna di sinistra mostra quali siano, secondo l'UNESCO, le implicazioni in ambito educativo di un l'approccio medico, e la colonna di destra le stesse nella prospettiva bio-psico-sociale. La figura è tratta dalle *Guidelines for inclusion* dell'UNESCO (2005 p.27), dove il sistema e le barriere dell'ambiente sono i fattori su cui lavorare per permettere l'inclusione e lo sviluppo delle potenzialità di ciascun allievo.

IL BAMBINO COME PROBLEMA	IL SISTEMA COME PROBLEMA
È diverso dagli altri bambini	
Ha bisogni speciali: Strumenti speciali Ambienti speciali Insegnante speciale	Non è equipaggiato per rispondere alla diversità: Metodi rigidi, Curriculum Rigido Genitori non coinvolti Abbandono scolastico
Non risponde all'insegnamento	Non risponde, non può insegnare
Non può imparare	L'ambiente scolastico inaccessibile è causa dell'esclusione del bambino dalla scuola
È escluso dalla scuola	La scuola esclude il bambino

Figura 2 L'educazione attraverso la lente dell'inclusione
(figura liberamente tratta da UNESCO 2005, p. 27)

La Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 suggerisce di far riferimento all'*Index for Inclusion*, Indice per l'inclusione² (Booth & Ainscow 2002), per osservare e valutare il contesto scolastico in cui si opera, cioè il sistema, ed evidenziare la qualità delle azioni messe in atto dalla comunità scolastica e gli aspetti che necessitano di essere migliorati, da cui partire nella progettazione di un piano di azioni da intraprendere per promuovere una comunità educante più inclusiva. Gli insegnanti possono utilizzare gli indicatori ed i questionari dell'*Index* e modellarli a seconda delle esigenze. È possibile trovare tutti i questionari e gli indicatori dell'*Index* consultando e scaricando gratuitamente la versione italiana dell'*Index for inclusion* direttamente dal sito,³ creato generosamente dagli autori: Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE *supporting inclusion, challenging exclusion*.

L'*Index* prevede vari questionari per la scuola, per gli insegnanti, per le famiglie e per gli allievi stessi, semplificati per la scuola primaria, che permettono di osservare la realtà in cui si opera, di valutare della situazione iniziale e di progettare un piano educativo. I questionari rivolti agli insegnanti e operatori scolastici sono, per l'istituto, uno strumento di *autovalutazione*, i questionari per gli allievi sono un interessante strumento di ascolto, per conoscere e verificare se l'allievo si sente incluso, come si sente a scuola ed in relazione a insegnati, compagni, ambienti e momenti scolastici. La figura 2 riporta un esempio di questionario, è un estratto del questionario 4 tratto dall'*Index for Inclusion* (Booth&Ainscow 2002, p. 182).

L'estratto della figura 3 è stato lasciato appositamente nella lingua originale, perché gli insegnanti possano verificare la versione e la traduzione fatta nelle versioni in italiano, che talvolta differiscono dall'originale, modificandone il senso. Il questionario, dedicato ai più piccoli, usa le faccine, ad ogni faccina è associato un valore per la misurazione statistica. Le faccine indicano rispettivamente: 3= faccina sorridente (sono d'accordo); 2= faccina neutra (né d'accordo, né in disaccordo); 1= faccina triste (non sono d'accordo). Gli indicatori dell'*Index*, come di qualsiasi griglia di valutazione, possono essere utilizzati come suggerimenti, se ne posso scegliere alcuni o possono essere e modificati, affinché siano utili e

² A cui questo testo si riferisce usando spesso il nome abbreviato di '*Index*'.

³ <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexItalian.pdf>

congrui con la finalità della valutazione. Per esempio, utilizzare gli indicatori da 1 a 6, è utile per osservare quanto i bambini si sentano inclusi e sereni all'inizio dell'anno e quali azioni sia necessario intraprendere per creare il clima più adatto per un apprendimento efficace: 1. Sono felice a scuola; 2. Mi piace come la scuola si presenta; 3. A scuola ho buoni amici; 4. I bambini sono gentili gli uni con gli altri; 5. A scuola gli adulti sono gentili con i bambini; mi piacciono i miei insegnanti.

Anche la misurazione può essere modificata, al fine di ottenere una valutazione più coerente con gli obiettivi e in grado di dare informazioni più precise e utili per evidenziare gli aspetti che si considerano più rilevanti. Una possibilità è, per esempio, aggiungere più opzioni di risposta.

La valutazione di come il bambino percepisce la sua presenza nella classe, per esempio se si sente accolto o isolato, è un aspetto importante non solo per promuovere strategie didattiche inclusive, ma anche nel processo di autovalutazione dell'insegnante, che voglia capire cosa influenza la partecipazione e la motivazione all'apprendimento degli alunni.

1	I am happy at school.	😊	😊	😊
2	I like the way the school looks.	😊	😊	😊
3	I have good friends at the school.	😊	😊	😊
4	Children are kind to each other at the school.	😊	😊	😊
5	Adults are kind to children at the school.	😊	😊	😊
6	I like my teachers.	😊	😊	😊
7	I eat food that is good for me at school.	😊	😊	😊
8	I like to tell my family what I have done at school.	😊	😊	😊
9	When I first joined the school I was helped to feel happy.	😊	😊	😊
10	Boys and girls get on well together.	😊	😊	😊
11	Children do not get hit or called hurtful names at school.	😊	😊	😊
12	I feel safe in the playground and in the toilets.	😊	😊	😊
13	Teachers stop children making a fuss in lessons.	😊	😊	😊
14	Children often help each other in lessons.	😊	😊	😊
15	If I have a problem I can ask an adult for help.	😊	😊	😊
16	I learn all sorts of interesting things at school.	😊	😊	😊
17	I learn about people in other parts of the world.	😊	😊	😊
18	We learn how to save energy at school.	😊	😊	😊
19	We learn to care for the environment.	😊	😊	😊
20	Teachers are interested in listening to my ideas.	😊	😊	😊
21	I always know what to do in lessons.	😊	😊	😊
22	Teachers don't mind if I make mistakes as long as I try my best.	😊	😊	😊
23	My work is sometimes put up on the wall in my school.	😊	😊	😊
24	I sometimes join in clubs before or after school.	😊	😊	😊

Figura 3 Estratto dal questionario per bambini n. 4, dell'Index for inclusion

Tra gli strumenti valutativi internazionali, una valutazione costruita basandosi sull' L'ICF-CY⁴ (*International Classification of Functioning*) è ideale, non solo perché si pone al primo posto come strumento importante, per garantire e promuovere il rispetto dei diritti umani (Chiappetta Cajola 2015), ma anche perché pone l'accento sui fattori ambientali e sul ruolo che questi fattori, mediante la loro presenza o assenza, possono avere nello sviluppo degli allievi, divenendo facilitatori o barriere nello sviluppo dell'alunno, limitando o migliorando lo sviluppo delle funzioni. Si dovrà quindi tenere conto dell'impatto dei facilitatori e delle barriere all'apprendimento, sia nella stesura del Piano Educativo Individualizzato, che nel Piano Annuale per l'Inclusione e nelle Linee di Orientamento al Progetto di Vita.

L'uso dell' ICF⁵ è suggerito anche dalla direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, come modello fondato sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, per individuare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), *prescindendo da preclusive tipizzazioni*, e permettendo di individuare quando l'allievo manifesti, con continuità o in determinati periodi, Bisogni Educativi Speciali, siano essi psicologici, sociali, bio-fisiologici o fisici.

La valutazione delle competenze costituisce quindi uno dei cardini nella costruzione di una scuola inclusiva. Un principio condiviso internazionalmente è che tutte le procedure valutative dovrebbero essere usate per promuovere l'apprendimento di tutti gli alunni⁶ (European Agency for Development Special Needs Education, 2008). Questo principio fa anche parte dell'agenda delle Nazioni Unite (Unesco 2015), infatti tra gli obiettivi EFA, *Education For All*, al punto 6, viene sottolineato come sia necessario garantire a tutti risultati di apprendimento misurabili, per assicurare un'educazione inclusiva, equa e di qualità, nonché promuovere opportunità di educazione permanente per tutti. La valutazione *evidence based* (EBE) rappresenta, quindi, uno strumento

⁴ Organizzazione mondiale della sanità 2007.

⁵ OMS Organizzazione Mondiale della sanità 2002.

⁶ Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment https://www.european-agency.org/sites/default/files/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment_cyprus_recommendations_en.pdf

indispensabile per raggiungere i goal delle Nazioni Unite EFA 2030,⁷ poiché solo attraverso un'osservazione e valutazione sistematica degli apprendimenti e dei processi di apprendimento-insegnamento si possono definire e rifinire, obiettivi didattici, contenuti e metodologie d'insegnamento, che tengano conto delle diversità e che sostengano lo sviluppo di ogni allievo, nonché la sua motivazione e partecipazione attiva al processo educativo e auto-educativo.

Studi sul coinvolgimento degli studenti universitari nell'apprendimento (Liu J., Zhang L., Tuo X. 2022), mettono in evidenza che la valutazione della partecipazione, *learning engagement*, viene effettuata tenendo conto di tre aspetti della partecipazione, come evidenziato nella Figura 4: (i) comportamentale, (ii) emotiva e (iii) cognitiva. La ricerca evidenzia come la componente emotiva determini il livello di entusiasmo per l'apprendimento e influenzi il grado d'investimento di energia e l'applicazione allo studio che lo studente impiega per conseguire l'obiettivo. Gli autori promuovono un approccio centrato sullo studente, concetto per noi non nuovo, poiché già presentato in occidente, per esempio da V.M. Axline & C. Rogers (1945) e poi da C. Rogers (1973 e 1983) e presente, come filo conduttore, nella vasta normativa italiana, che promuove la scuola dell'integrazione e dell'inclusione. Per esempio lo ritroviamo nella nota MIUR 2013 (Prot. 2563): "Il Piano Didattico Personalizzato va quindi inteso come uno strumento in più *per curvare la metodologia alle esigenze dell'alunno, o meglio alla sua persona...*", nella nota del MIUR 27/06/2013 (Prot. 1551) "il Piano Annuale per l'Inclusività è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una *didattica attenta ai bisogni di ciascuno* nel realizzare gli obiettivi comuni...",⁸ nel D.Leg.13/4/2017 n.66, Art. 1 "L'inclusione scolastica... riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche *finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno* nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita...".

Prendendo in prestito un'espressione della musicoterapeuta Edith H. Boxill (1991), nella relazione con lo studente è quindi necessario sol-

⁷ <https://www.un.org/en/academic-impact/education-all>

⁸ Nota prot. 1551 del 27 giugno 2013.

lecitare lo sviluppo di un *continuum di consapevolezza*, che permetta all'allievo di comprendere e fare propri gli obiettivi verso i quali tende la sua educazione, e quindi di partecipare attivamente al raggiungimento degli stessi, trovando dentro di sé una motivazione personale e assumendosi la responsabilità della sua crescita e del suo apprendimento.

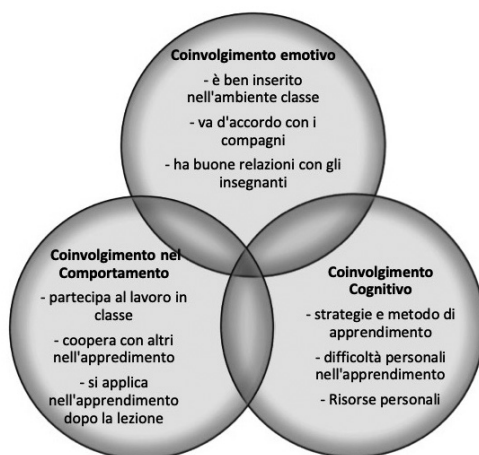


Figura 4 Le tre aree che caratterizzano il coinvolgimento e la partecipazione dello studente nel processo di apprendimento (Liu J., Zhang L., Tuo X. 2022)

1.2. Creare uno strumento di valutazione

Nei paragrafi precedenti sono stati messi in evidenza alcuni elementi da tenere a mente nella creazione del nostro strumento di verifica.

1. La riflessione dell'insegnante su: quale modello di riferimento utilizza nella valutazione, perché valuta (valori, idee, principi, posizione) e quali cambiamenti vorrebbe vedere nell'allievo e nei risultati del suo insegnamento,

2. Auto-valuta l'efficacia del suo insegnamento? Come?

3. L'osservazione e la misurazione delle componenti emotive⁹ e

⁹ L'UNESCO (2009) ci ricorda che un'educazione inclusiva e di qualità deve promuovere in egual misura lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo emotivo e sociale. Il MIUR (2012) sottolinea che "Al centro del curriculum si colloca la promozione delle competenze di

ambientali, che possono agire come facilitatori o come barriere per l'apprendimento. Con particolare attenzione alle dimensioni della relazione, interazione e socializzazione

4. Scegliere più strumenti di osservazione, possibilmente già validati e/o in uso presso la scuola di appartenenza, come modelli di partenza. Tra questi possono essere di grande aiuto l'*Index* per inclusione l'ICF-CY, poiché permettono di osservare sia i fattori ambientali e sistemici che quelli individuali. Allo stesso tempo sono strumenti duttili che permettono di scegliere indicatori specifici e focalizzare la direzione del progetto educativo e formativo.

Per misurare le competenze ESI il docente può scegliere tra strumenti già validati¹⁰ oppure individuare alcuni indicatori rilevanti per il contesto classe.

Scegliere come misurare la situazione di partenza, i cambiamenti ed i progressi dando un valore numerico, come nell'esempio della figura 2, dove alla faccina sorridente è stato associato il numero 3 (sono d'accordo), alla faccina neutra il numero 2 (né d'accordo, né in disaccordo) e alla faccina triste il numero 1 (non sono d'accordo).

Misurare i progressi è infatti diverso da dare un giudizio per la certificazione delle competenze. Quantificare i progressi, serve a misurare il successo, parziale o totale, di uno o più obiettivi d'insegnamento, la misurazione permette di rettificare, modificare ed individualizzare l'intervento educativo affinché sia più efficace. La quantificazione dei risultati ci permette anche di fare uso di sofisticati software statistici¹¹ e di fare analisi incrociate dei fattori che possono aver influenzato gli esiti dell'apprendimento.

Il modello del *Contructive allignment*, Allineamento costruttivo, suggerito da Biggs J. e Tang C. (2011), rivolto ai docenti universitari, può offrire un'impalcatura per iniziare a costruire una valutazione anche per docenti della scuola primaria e secondaria. Questo ricordandosi che il limite di questo modello, quando applicato alla scuola dell'obbli-

base (cognitive, emotive, sociali) che strutturano la crescita di ogni bambino. Suggeritive a questo proposito sono le osservazioni contenute nel campo di esperienza "il sé e l'altro" che prefigura la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile."

¹⁰ Per esempio Bar-On & Parker EQ-i Emotional intelligence Inventory.

¹¹ Come ad esempio il software SPSS Statistical Package for Social Sciences.

go, è che non prevede l'osservazione e la valutazione delle competenze d'ingresso degli alunni e l'individuazione dei loro punti di forza e i punti di criticità su cui lavorare. Aspetti che dovranno essere investigati prima di stilare il modello di valutazione. I punti di forza, quello che l'alunno sa fare e quello che il gruppo classe sa fare, saranno il punto di partenza nella scelte delle attività proposte, in modo da poter sviluppare le nuove abilità appoggiandosi sulle conoscenze pregresse dando un rinforzo positivo.

Nel *Constructive alignment* gli obiettivi dell'apprendimento, le attività e la valutazione sono in stretta e coerente correlazione (Figura 5).

Il punto di partenza, nella creazione di uno strumento di valutazione, è la definizione degli obbiettivi necessari per raggiungere l'apprendimento desiderato. L'insegnamento e la valutazione verranno *allineati coerentemente* alla finalità e agli obiettivi scelti; gli obiettivi, base su cui il docente costruisce la valutazione, suggeriscono le attività da presentare al fine di far acquisire le abilità desiderate. Un elemento chiave è che i metodi di insegnamento e le prove di valutazione dovranno essere coerenti e allineate con le attività predisposte per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati.



Figura 5 *Constructive alignment* di Biggs J. e Tang C. (2011)

Di seguito una semplificazione e breve esempio di come usare il *Constructive alignment*, come possibile aiuto nella creazione dello strumen-

to di valutazione per la scuola dell'obbligo. Nonostante, come già detto, il modello sia disegnato per le Università, e non prevede quindi che gli obiettivi educativi siano redatti partendo da quello che l'allievo sa, o utilizzando i punti di forza dell'allievo per la progettazione delle attività, mi è sembrato utile menzionarlo, per la chiarezza con cui Obiettivi -> Attività -> Valutazione sono coerentemente allineati, chiarezza utile nella prospettiva di familiarizzare e fare amicizia con la valutazione.

A. Obiettivo dell'apprendimento:

Cosa lo studente dovrebbe essere in grado di fare?

Obiettivo generale: Essere empatico - Sviluppare l'empatia¹²

Obiettivi specifici: Sviluppare le abilità di imitazione e sincronizzazione

Obiettivo indiretto: sviluppare la memoria (acustica, visiva, motoria)

B. Attività proposte:

Come lo studente raggiunge l'obiettivo desiderato?

Attraverso giochi e attività musicali e motorie di imitazione e sincronizzazione che sollecitino abilità di: Ascolto, Osservazione, Movimento.

Vediamo nella quarta colonna delle attività:

- giochi con voce di ascolto
- giochi con voce di imitazione
- giochi imitazione suono e/o movimento
- imitazione, di difficoltà progressiva, di sequenze di gesti

¹² Iacoboni (2009, p. 109) ha definito l'empatia come la capacità di condividere emozioni, esperienze, bisogni e obiettivi con gli altri. Le evidenze raccolte attraverso studi nel campo delle neuroscienze suggeriscono che esiste un legame tra i neuroni specchio e l'empatia (Iacoboni 2009) e che siamo in grado di sentire ciò che provano gli altri attraverso la mimica e l'imitazione. In particolare, rispecchiare, imitare e sincronizzare le azioni, così come imitare gli altri, ci aiuta a percepire le emozioni degli altri (ibidem, p. 111).

C. Valutazione:¹³

Come le abilità acquisite vengono misurate? L'insegnante definirà le abilità specifiche da osservare per il gruppo in esame nel contesto dato e sceglierà indicatori specifici, nell'esempio (Figura 6) selezionati dall'ICF-CY. L'esempio riportato può essere usato come invito per gli insegnanti a esercitarsi e costruire una griglia di valutazione, per misurare gli esiti di una unità di apprendimento con un solo obiettivo generale, e relativi obiettivi specifici.

Sotto la voce valutazione vediamo i valori scelti per la valutazione: 1= esegue senza difficoltà; 2= esegue con leggera difficoltà; 3= esegue con media difficoltà; 4= esegue con molta difficoltà; 5= non esegue o esegue con quasi totale difficoltà; 0= non misurabile.

Gli indicatori sono scelti in *maniera arbitrari*, cioè selezionati dal docente o dal gruppo docente in linea con gli specifici obiettivi della programmazione, delle attività (al livello e portata degli allievi di una determinata classe)

La tabella 1 rappresenta un esempio di come tradurre la figura 5 in una griglia di valutazione. I docenti possono sperimentare utilizzando questo modello, e creare la scala di misurazione, scegliere gli indicatori e le attività relativi all'obiettivo e alla coerenza della valutazione. Per esempio il numero delle azioni che l'allievo deve essere in grado di imitare, può variare a seconda dell'età ed esperienza degli studenti, delle loro abilità visive, uditive e motorie, della loro attenzione e memoria, del loro coinvolgimento, come suggerito nella Figura 4. Fattori che possono avere funzione di barriere o facilitatori. A tale proposito ricordiamo alcuni aspetti del coinvolgimento (i) emotivo, che riguarda la relazione con i compagni e l'insegnante; (ii) cognitivo, che si riferisce alle risorse personali e difficoltà personali nell'apprendimento; (iii) nel comportamento, riguarda la partecipazione e cooperazione nelle attività collettive.

¹³ Chiunque volesse approfondire e sperimentare sul campo come costruire la valutazione può contattare l'autrice paolaesperson.p@gmail.com oppure FORIFO.ep@gmail.com L'Associazione culturale FO.RI.FO organizza aggiornamenti annuali a cui si può accedere con Carta docente www.forifo.org.

Tabella 1 Rappresentazione di Fig.5 in tabella per la valutazione e misurazione

OBIETTIVO			ATTIVITÀ	VALUTAZIONE								
Obiettivo Generale	Obiettivi Specifici	Indicatori ICF-CY	Attività	1= ESEGUE SENZA DIFFICOLTÀ 2= ESEGUE CON LEGGERA DIFFICOLTÀ. 3= ESEGUE CON MEDIA DIFFICOLTÀ 4= ESEGUE CON MOLTA DIFFICOLTÀ 5= NON ESEGUE O ESEGUE CON QUASI TOTALE DIFFICOLTÀ 0= NON MISURABILE								
				Nomi degli allievi (indicati qui con lettera)								
				A	B	C	D	E	F	G	H	I
Empatia	Ascoltare	D115 Ascoltare	Giochi con voce di ascolto									
		D332 cantare-imitare	Giochi con voce di imitazione									
	Seguire	D110 Guardare	Osservare gli altri mentre propongono suoni e/o gesti									
		D130 copiare - imitare azioni	Imitare azioni una alla volta									
		D1551 Imitare una sequenza	Imitare sequenze di due o più azioni									

Tabella 1 Esempio di tabella per la valutazione e misurazione, costruita usando suggerimenti del Constructive Allignment

Conclusioni

Come detto l'osservazione sistematica, la valutazione e la verifica periodica sono strumenti essenziali per la valorizzazione delle potenzialità degli studenti e per il loro il successo formativo.

L'osservazione sistematica e la verifica quotidiana divengono parte integrante delle metodologie d'insegnamento, valorizzando l'identità professionale stessa. Infatti abbiamo visto nel paragrafo 1 che uno dei motivi per cui valutiamo è ricercare e scoprire come essere più efficaci nella nostra azione formativa ed educativa, pertanto familiarizzare con la valutazione vuol dire anche recuperare e reintegrare nel nostro ruolo di docenti, il valore aggiunto di ricercatori in azione.

La cultura della valutazione dovrebbe essere arricchita da competenze statistiche, per colmare il vuoto lasciato da tante belle esperienze didattiche e tanti successi educativi, che rimangono sconosciuti e non trasmissibili, né ripetibili, perché non misurati né documentati.

Il lavoro svolto in classe dal docente acquisterebbe valore e peso sociale maggiore se un approccio scientifico e di ricerca venisse ap-

plicato in maniera consapevole e continua e fosse parte della cultura degli Istituti. La raccolta sistematica dei dati osservati e la misurazione scientifica dei risultati ottenuti consentirebbero di migliorare i processi di insegnamento- apprendimento, restituendo voce e motivazione a studenti e docenti. Infine la diffusione di una cultura scientifica della valutazione permetterebbe di attivare il potenziale umano, individuale e collettivo, delle comunità scolastiche, mettendo i semi per un futuro più equo, sostenibile ed inclusivo.

Bibliografia

- AXLINE, V. M., & ROGERS, C. R., A teacher-therapist deals with a handicapped child. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 40(2), 1945, pp 119-142. Available at <https://doi.org/10.1037/h0054533>.
- BARBIER R., *La ricerca azione*, Rome, Armando, 2007.
- BAR-ON, R., *Bar-On emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*, Toronto, Multy-Health System, 1997.
- BAR-ON, R., PARKER, J., *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, development, Assessment and Application at Home, School and in Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- BAR-ON, R., The Bar-On model of emotional and social intelligence, Fernandez-Berrocal P., and Extremera, N., (Guest editors), *Special issue on Emotional intelligence*, *Psicothema*, vol.18, 2006, suppl., pp.13-25. Available at <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> [Accessed 20/5/20].
- BAR-ON, R., *The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing*, *Emotional intelligence - New perspectives and applications*, 2012 DOI: 10.5772/32468 [Accessed 18/4/2019].
- BAR-ON, R., PARKER, J., *EQi-YV Emotional Quotient Inventory: youth version EQi-YV: starter Kit*, translated from the English by Cianchetti, C., Sannio Fancello, G., 2012, Florence, Giunti O.S.
- BIGGS, J. AND TANG, C., *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. New York: McGraw-Hill. 2011.
- BOOTH, T., AINSOW, M., *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. second ed., ed. Bristol: CSIE 2002.

- BOOTH, T., AINSWORTH M., Index for inclusion, Bristol, CSIE, trad. IT. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- BOXILL, E. H., *La musicoterapia per bambini disabili*, Turin, Omega, 1991.
- BRUSCIA, K.E., Designing Qualitative research, in Wheeler, B.L., *Music therapy research*. 2nd edition, Gilsum, NH, 2005, pp. 129-137.
- CAMILLERI, M.A., 2016, education and social cohesion for economic growth, *International Journal of leadership in education*, vol 19, n. 5, 2016, pp. 617-631.
- CANEVARO, A., *I ragazzi scomodi: disadattamento dei ragazzi e/o della società?*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1977.
- CANEVARO, A., *Educazione e handicappati*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- CANEVARO, A., *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Rome, Carrocci Editore, 1983.
- CANEVARO, A., *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli Editore, 1986.
- CANEVARO, A. MANDATO, M., *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Rome, Monolite, 2004.
- CANEVARO, A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erikson, 2013.
- CANEVARO, A., *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB, 2015.
- CATURANO M., Un Modello di Ricerca Evidence Based sull'Inclusione Scolastica In Italia, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877. pp. 443-454.
- Available at: <https://www.researchgate.net/journal/International-Journal-of-Developmental-and-Educational-Psychology-Revista-INFAD-de-psicologia-0214-9877> [Accessed 5 September 2021].
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., *Il portfolio delle competenze dell'allievo disabile. Democrazia, uguaglianza e processo d'integrazione*, Roma, Anicia, 2006.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., *Strumenti per l'osservazione musicoterapi-*

ca in contesto scolastico nella dimensione dell'ICF: motivazioni, procedure e prospettive pp. 113-129, Domenici, G., Semeraro, R., 2009, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico della SIRD*, Bologna, Monolite.

- CHIAPPETTA CAJOLA, L., ESPERSON PECORARO, P., RIZZO, A.L., *Music therapy for integration: didactic strategies and assessment tools*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., *Didattica del gioco e integrazione, progettare con l'ICF*, Roma, Carrocci, 2012.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY per la certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Roma, Anicia, 2015.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., RIZZO, A.L., *Didattica inclusive e Musicoterapia*, Roma, Franco Angeli, 2016.
- COOLICAN, HUGH., *Research Method and Statistics in Psychology*, London, Psychology Press, 2014.
- COVELLI, A., *La normativa italiana sull'integrazione e l'inclusione: una lettura pedagogica*, 2018 Available at: http://icguidogalli.edu.it/offerta_formativa/inclusione/Normativa%20inclusione%20scolastica.pdf [Accessed 23 November 2021].
- CRESWELL, J.W., & CRESWELL D.J., *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, London: Sage publication ltd, 2018.
- DE BENI, R., MOÈ, A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- DE WALL, F.B.M., The 'Russian doll' model of empathy and imitation. Mirror neurons and origins of neurosocial support and pre-verbal intersubjectivity and alter-centricity, in Stein, B., *On being moved. From mirror neurons to empathy*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 49-69.
- DECRETO LEGISLATIVO n. 62/2017 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.
- DECRETO LEGISLATIVO n. 297, 1994, *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*

- (s.o. G.U. n.115 del 19/5/1994), Italian Republic, Available at: https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf [Accessed 16 September 2020].
- DECRETO LEGISLATIVO n.66, 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23)* Italian Republic, Available at: <https://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-66-del-13-aprile-2017-inclusione-scolastica-studenti-con-disabilita.pdf> [Accessed 16 September 2020].
 - DM 9/2/1979, *Decreto Ministeriale, Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (s.o. G.U. n.50 20/2/1979), Italian Republic, [online] Available at: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>, [Accessed 16 September 2020].
 - D.M. 254/2012 *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*
 - DIRETTIVA MIUR 27/12/2012 *Strumenti d'intervento pre alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
 - D.P.R. n.104, 1985, *Decreto del Presidente della Repubblica Nuovi programmi didattici della scuola primaria*, (s.o. GU n.76 29/3/1985), Available at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> [Accessed 16- 09- 2020].
 - D.P.R. n.122, 2019, *Decreto del Presidente della Repubblica, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169., Italy* Available at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/08/19/009G0130/sg> [Accessed 16-09- 2020].
 - EACEA- (2012). *Analysis of the use and value of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i partner countries.* Brussels/Tilburg, Fontys OSO. [Accessed 16/09/2021].

- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2008 *Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/cyprus-recommendations-on-inclusive-assessment_cyprus_recommendations_en.pdf
- ELLIOTT, J., GIORDAN, A., SCURATI, C., POZZO, G., ZAPPI, L., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Bollati Boringhieri, Rome, 1994.
- ESPERSON PECORARO P., *Musicoterapia a scuola: uno strumento per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e sociale*, in atti del Convegno "Dell'inclusione in Musicoterapia" (22 Ottobre 2022 Verona), Gesualdo Edizioni, in press, 2023.
- FERRARI, P. F., GALLESE, V., *Mirror Neurons and intersubjectivity*, in Stein, B., *On being moved. From mirror neurons to empathy*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 73-88.
- FREIRE, P., *Education, the Practice of Freedom*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative, 1976.
- GALLIANI L., *L'Agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. La Scuola, 2015.
- GOLEMAN, D., *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books, 1995.
- GOLEMAN, D., 2007, *Social Intelligence*, London Arrow Books, 2007.
- GOLEMAN, D., *The brain and emotional intelligence: new insights*, Florence MA, More than Sounds, 2011.
- IACOBONI, M., *The intimacy of self and other*, 2007, pp.310-321, Available at DOI: 10.1017/CBO9780511543753.018 [Accessed 18/4/2019].
- GOLEMAN, D., *Mirroring People. The science of empathy and how we connect with others*, New York, Picador, 2009.
- LEGGE n. 170, 8/10/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Italian Republic, [online], Available at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>, Accessed [16 September 2020].
- LEGGE n. 107, 13/07/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vi-*

genti, Italian Republic, [online], Available at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, [Accessed 16 September 2020].

- KEMMIS, S. AND McTAGGART, R., Participatory action research, in Denzin, N. and Lincoln, Y., *Handbook of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, 2000, pp. 567-607, Available at <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4759&rep=rep1&type=pdf> [Accessed 16/9/2020]0
- LEWIN, K., Action Research and minority problems, in Lewin, K., *Resolving social conflict, selected papers on group dynamics*, New York, Harper&Brothers, 1948, pp. 201-216 Reprinted from Journal of social issues, 2, 1946, 34-46.
- LIU, J. R., ZHANG, L., & TUO, X. Q., On Teaching Quality Evaluation of High-Level Applied University Courses Based on Learning Engagement. *Advances in Applied Sociology*, 12, 747-755. 2022. Available at <https://doi.org/10.4236/aasoci.2022.1212053>.
- MIUR 2013 (Prot. 2563).
- MIUR 27/06/2013 (Prot. 1551).
- OLIVER, M., *The individual and social models of disability*, Basingstoke, Macmillan, 1990.
- ROGERS, C., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, Engl. Ed. (1969), Freedom to learn, A view of what education might become, Ohio Merrill, Columbus, 1973.
- ROGERS C., Un modo di essere, Firenze, Martinelli, 1983, Originale (1980), *A Way of Being*, Boston, Houghton Mifflin.
- SAARNI, C., Emotional competence: A developmental perspective, in Bar-On, R., Parker, J., 2000, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, development, Assessment and Application at Home, School and in Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 68-87.
- STEIN, B., *On being moved. From mirror neurons to empathy*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007.
- UNITED NATIONS, *United Nations Charter*, 1945, Available at: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter> [Accessed 20/2/2020].
- UNITED NATIONS, 2015, *Transforming our World: The 2030 Agenda for*

- Sustainable Development*, A/RES/70/1, Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda>, [Accessed 9/11/2020].
- UNITED NATIONS Human Rights Council, 2016, *Declaration on the Right to Peace: resolution / adopted by the Human Right Council on 1 July, Geneva*, A/RES/39/11, Available at: <https://digitallibrary.un.org/record/845647?ln=en> [Accessed 9/11/2020].
 - UNESCO, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, UNESCO, Available at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [Accessed 20/10/2016].
 - UNESCO, 1990, *WDEfA, World Declaration on Education for All*, Paris, UNESCO, Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> [Accessed 9/11/2017].
 - UNESCO, *Universal declaration on cultural diversity*, adopted by the General Conference 31st session 2/11/2001, available at: <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity.pdf> [Accessed 23/5/2021].
 - UNESCO 2005, *Guidelines for inclusion Ensuring access to Education for all*, Paris, UNESCO, available at: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf [Accessed 9/11/2017].
 - UNESCO, 2009, *Policy Guidelines on inclusion in education*, Paris, UNESCO, Available at: <https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2018/02/UNESCO-policy-guidelines-for-Inclusion-in-Education.pdf> [Accessed 9/11/2017].
 - WILTERMUTH, S. S., & HEATH, C., Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 2009, 20(1), 1-5 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02253.x>
 - W.H.O., 2001, *ICF International Classification of Functioning Disability and Health*, Geneva, World Health Organization.
 - W.H.O, 2007, *ICF-CY International Classification of Functioning Disability and Health Children & Youth Version*, Geneva, World Health Organization.

- WILLIAMS, B. S., 1992, *Kids: a profound way of being*, *Rivista di Studi Rogersiani*, Rome, IACP, 1992.
- WILLIAMS, B. S., WILLIAMS, H.D., *The wisdom of children*, Monmouth: PCCS Books Ltd.
- WILLIAMS, S., *Action research figure 3.2, Adapted Kemmis&McTaggart*, 2020 Available at https://www.researchgate.net/profile/Simon_Williams29/publication/299850425/figure/fig6/AS:626151693242374@1526297605968/Adapted-Kemmis-and-McTaggart-action-research-model_W640.jpg, [viewed 29/11/2020].
- ZANELLI, P., *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Cappelli Editore, 1986.
- ZANELLI, P., MARCUCCIO, M., *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*, Bergamo, Zeroseiup, 2017.
- ZAVALLONI R., *Valutare per educare*, La Scuola Brescia 1967.

Area 10
Letteratura
e Scienze umanistiche

Intelligenza artificiale, processi di apprendimento e formazione *Learning processes, Artificial Intelligence and Training*

Rocco Pititto

Università Federico II, Napoli

La grande intuizione introdotta dall'IA è che noi possiamo essere paragonati a una macchina. Se un robot fosse dotato di una mente, non lo sarebbe grazie a ciò che avviene al suo interno e basta [...]. Lo sarebbe grazie alle sue relazioni dinamiche con il mondo circostante

Alva Noë, *Perché non siamo il nostro cervello*, pp. 206-7

L'IA è come un uragano, imprevisto e imprevedibile, che si è abbattuto sul nostro mondo, creando in molti grandi entusiasmi, ma anche perplessità e confusione. È diventata una presenza ingombrante della nostra vita di ogni giorno che può decidere per noi una serie di operazioni. Da molti punti di vista ha determinato un vero scompiglio. Non si conoscono ancora i prossimi sviluppi, certamente saranno sempre più sorprendenti, ben oltre l'immaginazione. Tutto nasce dalla capacità e dalla rapidità di calcolo proprie delle macchine intelligenti, una caratteristica che costituisce la discriminante tra il mondo dell'IA e il mondo nel quale ci siamo trovati a vivere al culmine dei processi evolutivi. Il tempo impiegato dai neuroni del cervello umano per fare una qualsiasi operazione è 5 millisecondi, i transistor di silicio fanno la stessa operazione con una velocità di un milione di volte maggiore. Questa discriminante fa comprendere il senso della questione e giustifica la domanda sulle conseguenze che l'impatto dell'IA potrà avere sugli individui e sulla comunità. C'è già un primo dato di fatto, su cui riflettere: «il mondo del giornalismo è stato messo in allarme dall'arrivo di Chat - Gpt, un programma di IA con una capacità di apprendimento fenomenale, basata sulla possibilità di scaricare da Internet miliardi di testi e di scrivere un articolo in pochi secondi [...]. Il nostro cervello è capace di compiere un numero di operazioni per i nostri parametri strabiliante: 38 miliardi al secondo. Ma una delle macchine più potenti al mondo, l'Hpc5, del Green Data Center Eni, è capace di effettuarne 70 milioni di

miliardi di operazioni al secondo».¹

Gli aspetti positivi dell'IA non possono portare a sottovalutare gli aspetti negativi pure possibili e certamente di non poco conto. Rimane senza risposta la domanda di fondo: nel tempo dominato dall'IA che cosa rimarrà della creatività dell'uomo, delle sue emozioni, dei desideri, delle speranze, della memoria? L'uomo detterà ancora le regole del gioco, o sarà solo un automa? Il mondo creato dall'IA sarà di certo organizzato da algoritmi, ma, forse, sarà un mondo freddo, senza passioni.

1. L'uomo da soggetto dell'evoluzione a oggetto dell'evoluzione: un processo irreversibile

L'affermazione dell'IA nei diversi contesti dell'esistenza ha determinato una rivoluzione nell'ambito di una antropologia, orientata in senso umanistico. Il risultato maggiore è il passaggio dell'uomo da soggetto a oggetto dell'evoluzione. Questo passaggio è diventato un paradigma della contemporaneità, da quando l'uomo ha avuto la consapevolezza che un cambiamento che lo riguardava fosse avvenuto e che i processi evolutivi avessero subito con questo cambiamento una inversione radicale rispetto a un recente passato. Se il dominio della tecnica è stato lo strumento più immediato che ne ha determinato il passaggio, la certificazione della "morte di Dio", proclamata dall'"uomo folle" di Nietzsche, aveva posto le basi per la sua esecuzione. La "morte di Dio" è il punto più basso della caduta dell'uomo con la perdita della sua individualità. Privato delle sue certezze, l'uomo ha sperimentato l'abbandono e la desertificazione dell'anima, finendo per non essere più "padrone" nella sua casa.

Nella nuova condizione non è più l'uomo ad essere il soggetto dell'evoluzione, come quell'essere capace di promuovere, di favorire e di governare i processi in risposta ai suoi bisogni. L'uomo diventa oggetto dell'evoluzione quando i processi avvengono senza che egli possa esserne parte attiva e ne subisce i condizionamenti. I processi si danno inizialmente mediante l'iniziativa dell'uomo, ma sfuggono al suo controllo, perché avvengono senza di lui e contro di lui. Dietro questo passaggio c'è un cambiamento culturale epocale, che segna una linea di

¹ G. MAIRA, *Perché il cervello è ancora insuperabile?*, «l'Espresso», 69, 2 aprile 2023, p. 28 passim.

demarcazione netta all'interno di una concezione antropologica. Il passaggio, stranamente, è stato reso possibile dall'uomo stesso. Essere oggetto dell'evoluzione ha comportato da parte dell'uomo la capacità di creare una macchina pensante, che surrogasse in parte quella umana. La macchina creata dall'uomo, infine, si è liberata dalla tutela dell'uomo e si è resa autonoma. Nell'epoca dominata dall'IA questo passaggio dell'uomo da soggetto a oggetto dei processi evolutivi era inevitabile.

Realizzazioni e conquiste dell'IA danno forma in parte, e forse anche in ritardo, a un sentire comune di filosofi, come Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault, Louis Althusser, Jacques Derrida, e altri ancora, che nella seconda metà del Novecento, partendo da visioni filosofiche diverse e raccogliendo istanze di origine nietzschiane, ponevano il problema dell'uomo in contrapposizione con la grande tradizione umanistica espressa dal pensiero greco-giudaico-cristiano. Una fase della cultura europea si era chiusa e si apriva l'epoca del disincanto, come consapevolezza di un ritardo delle realizzazioni, se non di un fallimento, rispetto alle promesse attese. La crisi era diventata evidente quando le promesse si erano rivelati dei semplici proclami e l'uomo aveva sperimentato maggiormente il senso della solitudine e dell'abbandono.

È emblematica la conclusione perentoria de *Le parole e le cose* di Michel Foucault secondo la quale l'uomo «sarebbe cancellato, come sull'orlo del mare un volto di sabbia».² Il paradigma antropologico, che aveva fatto da sfondo alla nascita delle scienze umane nel XIX secolo, era già naufragato miseramente, prima che lo avesse certificato il pensiero filosofico, nei campi di sterminio, sparsi in tutta Europa dalla furia di un potere contro l'uomo, quando era apparso chiaro a molti come una forza demoniaca al diritto avesse sostituito l'arbitrio, alla norma la violenza, alla vita la morte.³ A costruire i campi di concentramento e a far precipitare l'umanità nella barbarie era stato l'uomo al culmine del suo sviluppo evolutivo, non tanto un pensiero filosofico, consapevole della crisi nella quale era precipitata la società europea. La volontà di porre fine alla crisi della cultura non poteva giustificare la rinuncia a una forma di umanità ricorrendo alla distruzione dell'altro

² M. FOUCAULT, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, trad. di E. A. Panaitescu, Milano, Rizzoli, 1967, p. 415.

³ R. PITITTO, *Ad Auschwitz Dio c'era. I credenti e la sfida del male*, Roma, Studium, 2005.

L'intelligenza artificiale porta a compimento questo processo di ridimensionamento dell'uomo, dopo che, questo ridimensionamento teorizzato da una parte significativa del pensiero filosofico del Novecento, era diventato pratica corrente ad opera di un potere demoniaco contro l'uomo e le conquiste dell'umanità. Il pericolo potrebbe essere evitato a condizione che si ristabilisca il primato dell'uomo sulla macchina.

2. La sfida dell'IA

Come comprendere l'IA e quale potrà mai essere già nell'immediato il suo ruolo in un mondo dove già l'IA si è radicata affermandosi con obiettivi, traiettorie, visioni sorprendenti e, soprattutto, con una nuova narrazione dello sviluppo dell'uomo? Il futuro è già presente portandosi dietro problemi di non facile soluzione. «L'IA non appartiene più a un ipotetico futuro, è già qui e sta cambiando il mondo. La nostra vita, come la viviamo oggi, non sarebbe più possibile senza. È lei che ci aiuta nelle diagnosi mediche e ci fornisce capacità di analisi dati e di comunicazione straordinari. È lei a procurarci salute, benessere, piacere, socialità, divertimento, assecondando i nostri gusti e le nostre idee. Le sue applicazioni riguardano l'economia, l'agricoltura, il mondo giuridico, quello scientifico, l'architettura, il mondo del lavoro con la disoccupazione e le nuove opportunità che si creano, l'amministrazione pubblica, ecc. Senza l'IA l'uomo non andrebbe tra le stelle. Siamo agli inizi di una storia che si sta evolvendo con una velocità impressionante».⁴ L'IA può leggere le mail di ciascuno e inviare le risposte più appropriate, decidere le spese di casa e ordinare il cibo da consumare, ottimizzare il funzionamento degli elettrodomestici di casa, fare dei programmi per il tempo libero, procurare appuntamenti di lavoro e incontri di socialità, stabilire l'affidabilità necessaria per la concessione di un prestito bancario e stabilire molte altre cose ancora richieste dagli individui.

Parlare, pertanto, oggi di intelligenza artificiale non è né facile, né semplice. Il campo dell'IA copre gran parte delle dimensioni di vita dell'uomo, mentre assai divaricati e contrastanti appaiono i punti di vista e i giudizi da parte di esperti e di gente comune sulle tante applicazioni relative ai diversi ambiti dell'esistenza umana e sull'influenza

⁴ G. MAIRA, *Perché il cervello è ancora insuperabile?* cit. p. 28.

che le applicazioni stesse esercitano sulla vita degli individui e della società. Con l'IA siamo arrivati, comunque, a un punto di svolta nella storia dell'evoluzione dell'*homo sapiens*. L'IA può rappresentare un salto in avanti dell'umanità, come pure un arretramento. Tutto dipenderà dal ruolo che potrà assumere l'uomo nel contesto di una società disegnata a misura dell'IA e da essa fortemente condizionata.

Diventa, per questo, legittimo interrogarsi se l'IA nella sua fattispecie sia soltanto una delle maggiori opportunità offerte all'uomo, una specie di panacea universale, risultato della tecnologia degli ultimi decenni, o sia, invece, un dispositivo – un modello tecnologico più sofisticato di ultima generazione –, ma tanto pericoloso, come una specie di grimaldello corrosivo che potrebbe far regredire l'umanità stessa, se non distruggerla. Se nell'esistenza reale, oltre che nell'immaginario collettivo, dovesse prevalere questa seconda alternativa di IA, sarebbe necessario pensare più seriamente su come porsi di fronte ad essa e su come governarla per non rischiare di perdere, o almeno, di compromettere, ciò che costituisce l'identità stessa dell'essere dell'uomo, un'identità che si esprime nella consapevolezza dell'uomo stesso di essere dotato di coscienza, di libertà e di responsabilità. L'IA diventa una opportunità realmente spendibile per l'uomo solo a condizione che l'uomo stesso possa rimanere un essere libero, responsabile di sé e dell'altro e padrone del proprio destino. Tutto questo comporta che l'uomo, in altri termini, possa e debba essere capace di governare i processi del cambiamento determinato dall'IA.

Le definizioni correnti dell'IA rimangono tutte come sospese tra le due valutazioni opposte della questione, così com'è stata delineata in precedenza. Riguardo ad essa, nonostante la diversità di valutazione e di giudizio, sono molto alte, e in parte anche contrastanti, le aspettative degli individui e delle società e le riserve, anche motivate, da parte di esperti e di gente comune. C'è grande preoccupazione per le possibili derive negative di una presenza sempre più massiccia dell'IA nell'esistenza quotidiana degli individui e della società. Bisognerà, forse, procedere a vista, barcamenandosi tra l'ottimismo di quanti vedono nell'intelligenza artificiale l'ultima frontiera del cammino evolutivo dell'essere dell'uomo nel mondo, che se realizzata più compiutamente e in modo irreversibile potrebbe secondo i suoi sostenitori assicurare condizioni di vita e di lavoro migliori e creare benessere per tutta l'u-

manità, e il pessimismo di quanti vedono, invece, nel suo diffondersi un serio pericolo per il futuro dell'uomo con il venir meno negli individui di ogni spazio di libertà e di responsabilità personale. Qualunque possa essere il giudizio definitivo sull'IA e sui suoi sviluppi, non si può esimersi dal chiedere se il futuro, che ci attende, sarà meno umano, o conserva ancora una chance di salvezza.⁵ Non è dato a nessuno dare una risposta certa a questo interrogativo.

Su un piano più strettamente teorico l'intelligenza artificiale non pone nessun problema di comprensione, soprattutto se considerata come una risorsa entrata soltanto da poco – mentre di certo lo potrà essere ancora di più nel prossimo futuro –, nella piena disponibilità dell'uomo di questo tempo. Su un piano più pratico e più circoscritto, senza volersi iscrivere né al gruppo degli ottimisti, né a quello dei pessimisti, ma attestandosi, invece, su una posizione più neutrale, sarebbe, forse, il caso di individuare nell'ambito delle applicazioni dell'intelligenza artificiale quei settori più limitati – come quello della formazione, dell'istruzione e della costruzione del sé – che si prestano maggiormente ad essere investiti da una utilizzazione meno invasiva dell'intelligenza artificiale ai fini del miglioramento dei processi apprenditivi degli individui e del superamento delle disuguaglianze, ma lasciando fuori e sospendendo quei problemi più controversi relativi, soprattutto, all'etica e al comportamento umano. Forse la predominanza di quest'ultimi problemi nelle discussioni sull'IA ha lasciato in ombra aspetti importanti della questione della formazione degli individui, che avrebbero meritato dagli esperti una attenzione maggiore. Molte delle questioni rilevate potrebbero trovare una loro soluzione con una IA ripensata in modo più consapevole nei suoi mezzi e nelle sue potenzialità, così da incidere sui cambiamenti, senza che essa debba essere necessariamente considerata al vertice dell'evoluzione dell'uomo, al di sopra della coscienza e della stessa mente umana. Coscienza e mente umana sono aspetti più divisivi nell'ambito di una valutazione sugli sviluppi dell'IA. Potrebbero, invece, essere meno divisive questioni ri-

⁵ Serena ed equilibrata appare la posizione di ANIL SETT (*Come il cervello crea la nostra coscienza*, trad. di S. Parmigiani, Milano, Raffaello Cortina, 2023). Egli afferma che il funzionamento della mente non avviene in relazione al numero dei neuroni, quanto piuttosto agli schemi di interazione tra di loro.

guardanti possibili applicazioni dell'IA nel campo della formazione degli individui con riferimento anche ai ritardi cognitivi e alle disabilità.

Nessuno può ignorare come in Occidente, e nel nostro paese in particolare, nel corso del Novecento, a fronte di una maggiore consapevolezza della gravità dei problemi educativi, resa ancora più manifesta dall'ampia riflessione psico-pedagogica avvenuta per opera di pedagogisti e di psicologi, non sia seguita una ricerca più decisa e impegnata di modelli, di tecniche, di metodi e di strumenti, come traduzione pratica di questa riflessione per una risoluzione dei problemi educativi in chiave più ottimale. Sembra che nell'ambito della stessa IA non sia stato riservato finora un particolare interesse alla formazione di base degli individui, se non in via subordinata e, comunque, molto limitata. Senza dubbio l'emergenza educativa di questi anni avrebbe potuto trovare grande giovamento da una intelligenza artificiale applicata all'educazione, un ambito di ricerca dove l'educazione può essere intermediata assai utilmente da una tecnologia digitale.⁶ La formazione degli individui – studenti, classe docente e personale scolastico – rischia ancora di non essere investita dall'IA, rimanendo un campo lasciato ai margini degli interessi dei ricercatori. I maggiori investimenti vanno ad altri campi del vivere dell'uomo, come i processi economici e sociali, le politiche del lavoro, dell'ambiente e della salute, quelle dell'energia, dei trasporti e altre ancora. Sarebbe un grave errore per la società lasciare l'IA fuori dagli ambiti dei processi formativi degli individui, quei processi che accompagnano e rendono possibile ogni cambiamento. Le conquiste dell'IA potrebbero a lungo andare rivelarsi illusorie senza interventi più decisi sul terreno di una formazione di base più aperta al futuro.

Negli anni Novanta le applicazioni dell'IA si limitavano alla correlazione di dati in ingresso (input) mediante delle regole (algoritmi) per ottenere risposte “mediate”. La disponibilità di dati sempre maggiore e il bisogno industriale di avere delle risposte più veloci ha portato l'IA a puntare verso l'apprendimento della macchina (*machine learning*-ML). Dalla prima programmazione si è passati poi all'addestramento. In questo contesto, i dati di partenza sono elaborati insieme a delle risposte

⁶ M. BELLINI, M. T. DELLA MURA, *Umano digitale. Verso un'etica dell'innovazione*, Milano, In Dialogo, 2023.

note. Dalla associazione dati-risposte, si ricavano delle regole, applicate a situazioni uguali o molto simili. Le novità più recenti nell'ambito dell'IA vanno nella direzione di uno sviluppo definito *Deep learning* (DL) e *Reinforcement learning* (RL). Sono tecnologie che hanno permesso lo sviluppo della robotica e della domotica, quest'ultima pensata come un insieme di risposte per raccogliere la sfida dell'IA di rendere "intelligente" la casa che noi abitiamo.

Ora numerosi problemi "semplici" possono essere risolti da macchine dotate di forme più o meno sofisticate di IA con algoritmi più o meno complessi. Gli esempi sono tanti, come il filtro di spam, le traduzioni automatiche, il riconoscimento immagini, le generazioni di musica, le operazioni industriali ripetitive, i veicoli a guida autonoma, la diagnostica in campo medico, gli interventi sui pazienti, etc. Già l'app Alexa di Amazon con il solo riconoscimento della voce può svolgere una serie di funzioni che semplificano la vita degli individui, ma la migliorano anche, almeno secondo quanto affermano gli esperti. E se un'altra app come Alexa, ma assai più sviluppata, potesse rilevare funzioni più formative, come preparare materiali specifici per la didattica, proporre a insegnanti e ad allievi degli obiettivi differenziati di apprendimento secondo le diverse esigenze, impostare una unità didattica o un intero corso di lezioni, formulare domande più personalizzate, correggere compiti ed elaborati, fare delle valutazioni dei soggetti dell'apprendimento, proporre piani di lavoro per ciascuno degli allievi, cambierebbe qualcosa in positivo per la formazione degli individui? Di certo si potrebbero raggiungere livelli più alti nell'apprendimento e con maggiore facilità. L'IA invocata qui è di aiuto e di sostegno, non di sostituzione, alla relazione educativa, che rimane nella responsabilità della figura docente. Sul piano della formazione la società e la classe docente hanno bisogno di questo tipo di IA.

3. La nascita dell'Intelligenza artificiale

L'uomo è un essere culturale, che costruisce il suo mondo, creandolo e ricreandolo su una misura sua propria con gli strumenti di cui egli di volta in volta dispone. Dai primordi dell'umanità, egli «crea un ambiente artificiale, secondario: costruisce case o fabbrica rifugi, prepara il cibo in maniera più o meno elaborata procurandoselo per mezzo di armi e di attrezzi, costruisce strade e si serve di mezzi di trasporto. Se l'uomo dovesse contare solo sui suoi strumenti fisici sarebbe in breve

tempo distrutto o soccomberebbe per la fame e per l'esposizione alle intemperie. La difesa, la nutrizione, il movimento nello spazio tutti i bisogni fisiologici e spirituali vengono soddisfatti indirettamente per mezzo di artefatti perfino nelle forme più primitive della vita umana». ⁷ Ne segue che da sempre la sopravvivenza dell'uomo è legata alla sua capacità di creare manufatti secondo i suoi bisogni e servendosi dei mezzi necessari a questo fine. Se nel passato il percorso evolutivo dell'uomo ha avuto tempi abbastanza lunghi e meno rapidi, in epoca più contemporanea ha conosciuto, invece, una sorta di crescita esponenziale con la moltiplicazione dei bisogni, ai quali l'uomo ha saputo farvi fronte con la progressiva specializzazione per uno scopo specifico degli organi biologici a sua disposizione. ⁸ Nello sviluppo dell'uomo del Novecento c'è stato come un grande balzo in avanti, ancora più significativo e più decisivo rispetto anche a quanto era avvenuto nel recente passato. Motore trainante di questo sviluppo evolutivo non sono più, o soltanto, gli arti superiori o quelli inferiori dell'uomo, o la bocca con il suo apparato laringo-faringeo, ma il cervello umano, che in mano dell'uomo e per il suo intervento su di esso si è come sdoppiato. Nel corso di quest'ultimi decenni, infatti, con l'avvenuta duplicazione del cervello per opera dell'IA, accanto a un primo cervello di tipo biologico l'uomo ne dispone di un secondo di tipo artificiale assai più potenziato del primo, in grado di sopperire ai limiti dello stesso organo naturale e di andare, in rapporto alle sue prestazioni, ben oltre ogni ragionevole previsione in termini di precisione di calcolo, di rapidità di esecuzione e di funzionalità operativa.

⁷ B. MALINOWSKI, *Voce: Cultura dell'Enciclopedia delle Scienze Sociali*, in P. Rossi (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, trad. di D. Pianciola, Torino, Einaudi, 1970, p. 136.

⁸ I punti di vista di A. GEHLEN (*L'uomo nell'era della tecnica*, a cura di M. T. Pansera, Roma, Armando Editore, 2003) e di H. POPITZ (*Fenomenologia del potere*, a cura di S. Cremaschi, Bologna, il Mulino, 1990) sull'uomo e sul ruolo della tecnica nello sviluppo umano non sono necessariamente alternativi se si rivendica per l'uomo il suo essere culturale e una capacità di adattamento che, di volta in volta, utilizza gli organi e gli strumenti che meglio realizzano i suoi bisogni. L'essere manchevole di Gehlen e l'essere dotato di specifiche capacità di Popitz non si escludono. Cfr. A. SPINELLI, *La tecnologia: nature artificiali dell'umano*, «Dialegesthai», 10, 2008.

Nella nuova condizione, che si è venuta a determinare nel mondo umano, un organismo creato dall'uomo, una macchina esterna all'uomo, quasi fosse come un prolungamento di quella biologica e, ugualmente, pensante, che appare al di là di ogni condizione di limitatezza imposta dalla natura, diventa il supporto e lo strumento per un'evoluzione dell'umanità senza precedenti nella storia. Forse, come affermano alcuni, siamo solo all'inizio di un'era, dominata da una noosfera, creata dall'uomo, ma non più governata da lui, con i rischi che questo comporta sul piano di una concezione dell'uomo e, soprattutto, dell'etica.⁹ Contro l'ottimismo dilagante per quanto potrà realizzare l'intelligenza artificiale nella vita degli individui è opportuno sottolineare come a distanza di cinquant'anni dalla prima definizione dell'intelligenza artificiale, assai più riduttiva è la definizione dell'AI data dalla *American Association for Artificial Intelligence*. Secondo questa Associazione essa è «la comprensione scientifica dei meccanismi che sottostanno ai processi di pensiero e al comportamento intelligente e la loro implementazione nelle macchine».¹⁰ Da un altro punto di vista, ancora più riduttivo è il giudizio dello stesso Michael Gazzaniga, un neurologo cognitivo, che riconosceva come «nonostante tutta la potenza computazionale e gli sforzi compiuti per rendere intelligenti i computer, questi non sono ancora in grado di fare ciò che invece può fare un bambino di tre anni».¹¹ Il riferimento è alla capacità di un bambino di tre anni di poter distinguere immediatamente un cane da un gatto, cosa che un computer potrebbe riuscire a fare confrontando tra loro moltissime immagini di cani e di gatti.

⁹ Sulle aspettative del mondo scientifico riposte negli sviluppi dell'intelligenza artificiale e sulle criticità che essa presenta, vedere al riguardo il Dossier sull'intelligenza artificiale, pubblicato su «L'Espresso», 69, 13, 2 aprile 2023, pp. 26-40, con gli interventi di GIULIO MAIRA, ROBERTO DI CARO, SABINA MINARDI, ALESSANDRO LONGO, ANTONIO MATARRESE. I vantaggi conseguiti dall'intelligenza artificiale – si sottolinea nel Dossier – non sono compensati dagli svantaggi, soprattutto se viene meno la capacità da parte dei governi di governare i processi, senza che vengano meno le grandi conquiste della tradizione umanistica.

¹⁰ www.aaai.org/AITopics/html/applications.html.

¹¹ M. S. GAZZANIGA, *Human*. Quel che ci rende unici, trad. di L. Sparaci, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p. 449. L'edizione americana del testo di Gazzaniga è del 2008. Siamo certi che Gazzaniga farebbe oggi la stessa affermazione?

Nonostante tutte le critiche e le contestazioni, è in ragione di questo sviluppo vertiginoso della noosfera che l'umanità è entrata nel suo futuro, anche se questo ha generato preoccupazioni e paure in quanti intravedono la fine della coscienza stessa e di una certa idea dell'uomo, così come si è formata nel corso dell'evoluzione, soprattutto in ambito occidentale, facendo riferimento alle concezioni della tradizione giudaico-cristiana. I cambiamenti ascrivibili all'intelligenza artificiale saranno, comunque, inevitabili e non sono necessariamente da sottovalutare, considerando come la tecnologia con i suoi sviluppi e le sue applicazioni nei diversi settori dell'esistenza umana determina, oggi ancor più che nel passato, anche più recente, il nostro modo di pensare, di vivere e di operare, fino a modellare la stessa forma dei pensieri e delle emozioni degli individui. Sarebbe già un buon risultato l'essere consapevoli del condizionamento determinato sugli individui dall'IA.

L'uomo è il risultato di una lunga e lenta evoluzione, accompagnata e favorita dalla scoperta e dall'uso di una tecnologia resa sempre più funzionale ai bisogni della specie. Processi cognitivi e prestazioni di tipo mentale, ancora più sofisticati, potrebbero esseri ipotizzati in un futuro, più o meno immediato, qualora fosse possibile costruire macchine pensanti più potenti e più veloci. La speranza di raggiungere risultati ancora più importanti mediante questo tipo di macchine pensanti non è infondata e sembra già, secondo molti, a portata di mano. Rinasce il sogno, ricorrente nella storia del pensiero, di una macchina, creata dall'uomo, così perfetta da pensare e in grado di fare delle operazioni che una mente umana non può fare. La macchina pensante è il sogno che oggi, secondo alcuni, è diventato una realtà e lo diventerà ancora di più nel prossimo futuro con la creazione di macchine più potenti, sempre più perfette.

Secondo una proiezione avveniristica, ma non certo infondata, un altro mondo è ora possibile ed è l'uomo stesso a crearlo. Cosa la nascita di questo mondo potrà comportare per l'uomo e la vita di tutti i giorni è ancora presto per dirlo. Le prime indicazioni in rapporto a una certa idea di uomo, come la si intende comunemente, non sono molto positive. Secondo Daniel Dennett sarà, comunque, l'idea stessa di "coscienza" a subire le conseguenze più rilevanti, considerata «non così meravigliosa – non tanto meravigliosa da non poter essere spiegata usando gli stessi concetti e punti di vista che sono stati utilizzati in

altri settori della biologia». ¹² Dal punto di vista di Dennett, la spiegazione della coscienza è possibile solo come un fatto biologico, soprattutto non è più la macchina pensante a simulare il cervello e l'attività della mente, quanto il contrario. La macchina pensante sarebbe molto di più rispetto a un cervello biologico, avendo essa una maggiore potenza e non avendo i limiti che ha un cervello umano. Secondo questa accezione, con riferimento alla polemica platonica contro la tecnica, oggi sarebbe immotivato e del tutto fuori luogo il disprezzo del Callicle platonico nei riguardi del “costruttore di macchine”, al cui figlio, a dire di Platone, Callicle non avrebbe dato la figlia in sposa, né avrebbe dato il figlio come sposo alla figlia di lui. ¹³

È nel solco di questo percorso evolutivo abbastanza lungo, complesso e accidentato che è nata e si è sviluppata l'intelligenza artificiale, un modello operativo che si è costituito come uno dei paradigmi più rappresentativi della nostra contemporaneità. Già negli anni '70 del Novecento, dopo le prime applicazioni dell'IA, «vi fu un'intensa campagna propagandistica a favore dell'IA, che magnificò i progressi ottenuti nel settore e quelli profetizzati. Le macchine pensanti erano dietro l'angolo!». ¹⁴ L'entusiasmo fu enorme. Una svolta decisiva nel suo sviluppo è stata data da una concomitanza di fattori e di circostanze che hanno accelerato la messa in opera di processi conoscitivi e di meccanismi operazionali in precedenza poco praticati o, ancora, allo stato nascente, ponendo alla ricerca scientifica nuovi obiettivi e nuovi traguardi. Là dove nella sua attività il cervello umano incontra degli ostacoli e dei limiti a livello cognitivo, affettivo, sociale e operativo, legati alla condizione di “debolezza” e di “incapacità” dell'organo stesso, una nuova tecnologia si è sostituita al cervello stesso rendendo possibili delle operazioni di calcolo, di elaborazione, di intervento e di costruzione di oggetti assai più sofisticate, che un organo umano non potrebbe e non avrebbe mai potuto eseguire. La macchina diventa il prolungamento dell'uomo, la sua massima estensione.

¹² D. C. DENNETT, *Sweet Dreams*. Illusioni filosofiche sulla coscienza, trad. di A. Cilluffo, Milano, Raffaello Cortina, 2007, p. 5.

¹³ PLATONE, *Gorgia* 512 C.

¹⁴ D. C. DENNETT, *Strumenti per pensare*, trad. di S. Frediani, Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 345.

Trova qui il suo spazio l'intelligenza artificiale, una macchina pensante, che, lavorando diversamente dalla mente umana, è ugualmente capace, dietro specifiche istruzioni e relative immissioni di dati, di una rapidità e precisione di calcolo assolutamente sorprendente, ben oltre le possibilità della stessa mente umana. L'elaborazione dei dati, la velocità e la precisione delle operazioni richieste sono gli aspetti specifici dell'intelligenza artificiale e su questo versante non ci sono discussioni quanto all'importanza assunta oggi dall'intelligenza artificiale nella vita di tutti i giorni. Gli interrogativi cominciano quando entrano in gioco questioni come l'identità dell'uomo, il ruolo della coscienza nell'ominazione, la libertà e la responsabilità dell'agire dell'uomo e il futuro stesso dell'uomo come essere libero. Non bisognerebbe, forse, come ragionano alcuni, fermarsi prima che sia troppo tardi e l'inumano possa sostituirsi all'umano? Una macchina pensante potrà essere governata ancora dall'uomo? Cambierebbe qualcosa, se a governare sull'uomo fosse ora la macchina?¹⁵

Si potrebbe obiettare al riguardo come l'intelligenza artificiale più che una nuova scoperta scientifica, è un campo e un metodo di ricerca, al quale fanno capo informatici, matematici, biologi, fisici, è una visione del mondo e rappresenta oggi l'ultimo traguardo dello sviluppo tecnologico di questi ultimi anni, la realizzazione di un sogno che ha radici antiche, dalla filosofia greca a Ramon Llull, a Blaise Pascal, a Gottfried Wilhelm Leibnitz, a Charles Babbage, fino a Claude Shannon. Potrebbe essere compresa come la via d'accesso all'inizio di una nuova era nel mondo, un'era dominata da un tipo di intelligenza, che simula l'intelligenza umana, ma superandone i limiti, le prestazioni e i risultati. L'era che si annuncia, appare ai più ancora ignota e sconosciuta quanto ai suoi sviluppi futuri, che dispiegandosi nel tempo più diffusamente potrà dar vita a un cambiamento radicale nel modo di vivere degli individui, perché influirà su comportamenti, stili e pratiche di vita degli esseri umani. L'uomo prossimo venturo, reinventato dall'intelligenza artificiale, sarà certamente diverso, tardo erede ed epigono di una tradizione, - come quella giudaico- cristiana -, radicalmente opposta rispetto ad essa. Ma sarà ancora un uomo, come oggi ci sentiamo

¹⁵ G. LISSA, *L'etica al tempo dell'intelligenza artificiale*, «Scienza&Filosofia», 14/29, 2023, pp. 96-131.

di essere? L'interrogativo "dà a pensare" e pone diversamente la questione sull'uomo, a fronte di un dominio incontrastato dell'intelligenza artificiale.¹⁶

Non c'è oggi un aspetto del vivere dell'uomo, che non sia al centro degli interessi dell'IA, o che non sia il risultato di procedimenti e di applicazioni derivati dall'intelligenza artificiale, o che non subisca i suoi effetti di potenziamento e di implementazione. Dal traffico aereo al movimento delle macchine, dei treni e delle navi, dal controllo dei flussi monetari e finanziari all'organizzazione dei sistemi sanitari degli stati, dalla scoperta di nuovi farmaci alla diagnostica e agli interventi sui pazienti tramite robot, dal controllo delle colture agricole all'approvvigionamento di merci e di ben dei supermercati, sono tutte attività regolate dall'intelligenza artificiale, senza la quale ci sarebbe il caos. È in seguito alla diffusione dell'intelligenza artificiale nei diversi ambiti dell'esistenza, che le aspettative di cambiamento delle condizioni di vita degli uomini sono molto alte, un cambiamento che nell'auspicio di tutti dovrebbe tradursi in maggiore benessere per tutti gli individui. Molti analisti ritengono che già nel futuro prossimo sarà possibile, di certo, il raggiungimento di obiettivi, fino ad oggi inimmaginabili, in termini di una maggiore qualità della vita per tutti.

Negare, o anche ignorare, perciò, la realtà della tecnologia, i suoi sviluppi nell'era odierna e le sue applicazioni non è più possibile. A maggior ragione non si può fare questo con l'intelligenza artificiale, che tende ad occupare campi del sapere sempre più estesi, dalla biologia molecolare alla medicina, dall'economia all'organizzazione del lavoro, dalla logistica alle coltivazioni agricole. Lo stesso campo della formazione e dell'istruzione, che qui maggiormente ci interessa, potrà avvalersi delle conquiste dell'intelligenza artificiale. Come questo possa avvenire, in che modo e perseguendo quali obiettivi, è l'interrogativo.

¹⁶ «Le persone fortunate, dotate dell'agio economico, di intelligenza e di curiosità, potranno trarre grandi benefici dalle nuove tecnologie, e lo stanno già facendo, mentre per le persone meno fortunate questo straordinario motore di progresso si sta trasformando in un fattore di uniformazione e asservimento, al servizio della logica di mercato: lavoratori controllati con dispositivi che monitorano l'attività neuronale, consumatori continuamente sollecitati a dare il proprio contributo alla produzione e allo scambio di merci» (P. DONATELLI, *Intelligenza artificiale, democrazia e valori umanistici*, Ivi, p. 144).

Il sistema educativo, facendo riferimento a sistemi, programmi e applicazioni innovativi basati sull'intelligenza artificiale, potrà essere reso più personalizzato in funzione delle esigenze di ciascuno, accessibile a tutti gli utenti e maggiormente flessibile a seconda delle emergenze educative dell'individuo. Il modo stesso in cui le persone apprendono e insegnano può essere trasformato in un ambiente educativo dove i ruoli si interfacciano per consentire a ciascuno degli attori di partecipare attivamente ai processi formativi degli individui.

4. L'intelligenza artificiale: una nuova sfida per l'uomo

La nuova tecnologia, in grado di perfezionare e di potenziare l'attività del cervello, o, addirittura, di sostituirsi ad essa specializzandosi in funzioni ancora più complesse e più sofisticate, prende il nome di intelligenza artificiale (IA), in inglese *Artificial intelligence* (AI). Per la sua nascita c'è una data temporale precisa, cui fare riferimento. La messa insieme di indizi e di circostanze fanno pensare che una data plausibile, possa essere collocata intorno alla metà degli anni '50 del Novecento, quando al Dartmouth College, nel New Hampshire, si tenne un importante convegno sullo sviluppo di sistemi intelligenti.¹⁷ Il convegno era nato come impegno a portare avanti una proposta di lavoro, formulata un anno prima da John McCarthy,¹⁸ relativa a uno studio «sulla base

¹⁷ Fu in occasione di un convegno tenutosi nel 1956 al Dartmouth College, nel New Hampshire, al quale parteciparono figure rappresentative nel campo della computazione dedicata allo sviluppo di sistemi intelligenti come John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon e Nathaniel Rochester, che, su iniziativa di McCarthy, si decise che un team di dieci persone avrebbe dovuto creare in due mesi una macchina in grado di simulare ogni aspetto dell'apprendimento e dell'intelligenza umana. Nel convegno, oltre il progetto di McCarthy, fu presentato un programma, elaborato da Allen Newell e Herbert Simon, capace di qualche forma di ragionamento, conosciuto con il nome di *Logic Theorist*, o LP, in grado di dimostrare teoremi partendo dai principi della matematica. Nello stesso convegno, McCarthy introdusse l'espressione *intelligenza artificiale*, che segnò la nascita *effettiva* di tale disciplina, conferendole una natura propria.

¹⁸ John McCarthy (1927-2011) è stato un matematico e un informatico statunitense. Professore di Computer Science al MIT e alla Stanford University, dove ha diretto il Laboratorio di Intelligenza Artificiale, da lui stesso creato. Nel 1971 ha vinto il Premio Turing per i suoi contributi nel campo dell'intelligenza artificiale. È stato l'inventore del termine «intelligenza artificiale» nel 1955. È noto per aver realizzato il linguaggio

della congettura per cui, in linea di principio, ogni aspetto dell'apprendimento o una qualsiasi altra caratteristica dell'intelligenza possano essere descritte così precisamente da poter costruire una macchina che le simuli». ¹⁹ Erano state gettate allora le basi dell'IA. Questa nuova forma di intelligenza si costituisce come l'ultima frontiera delle scoperte scientifiche di questi ultimi decenni, proseguimento ideale della rivoluzione scientifica del XVIII secolo. È interessante notare come l'aspetto dell'apprendimento come modifica del comportamento costituisca già la condizione di partenza dell'intelligenza artificiale.

Si tratta di un tipo di intelligenza, radicata nella cultura contemporanea, anche perché già presente e operante nei diversi contesti del vivere dell'uomo. Con questa intelligenza bisognerà, comunque, fare i conti. Tutto fa credere che essa avrà nel futuro sviluppi ancora più sorprendenti e inimmaginabili sviluppi, che trasformeranno radicalmente la vita degli individui e delle società, creando, secondo i suoi fautori più entusiasti, una crescita più diffusa e un maggiore benessere. L'intelligenza artificiale nasce come una tecnologia nell'ambito dell'informatica, in grado di rivoluzionare il modo con cui l'uomo interagisce con la macchina, e le macchine tra di loro. Con l'intelligenza artificiale a un corpo inerte – ad esempio un robot –, come può essere una macchina, un operatore umano fornisce una serie di dati che permettono al robot di compiere in tempi molto rapidi operazioni di calcolo, di “ragionamenti” e di interventi sulla realtà molto complessi. L'obiettivo ultimo dell'intelligenza artificiale è di rendere le macchine in grado di compiere azioni intelligenti e “ragionamenti” complessi, imparare dagli errori, e svolgere funzioni espletate fino ad oggi in via esclusiva, anche se limitata dall'intelligenza umana, considerati i suoi limiti. Gli elettrodomestici, che entrano in azione a distanza e svolgono mansioni secondo certi programmi stabiliti in anticipo non sono applicazioni dell'IA?

L'intelligenza artificiale non è solo la guida autonoma di una macchina o di un treno. Oggi in Italia e nel mondo l'intelligenza artificia-

di programmazione Lisp (*List Processor*), che ha trovato largo uso nel settore dell'intelligenza artificiale.

¹⁹ J. MCCARTHY, M. MINSKY, N. ROCHESTER e C.E. SHANNON, *Proposta di un progetto di ricerca estivo sull'intelligenza artificiale presso il Dartmouth College*, 31 agosto 1955, trad. di G. Paronitti, in http://www.dif.unige.it/epi/hp/frixione/dartmouth_proposal_ital.pdf.

le viene utilizzata in molte attività lavorative e non solo, per svolgere compiti che all'uomo richiederebbero molto tempo e molta fatica. Lavori pesanti, o poco o molto qualificati, svolti oggi dall'uomo, potrebbero essere svolti meglio da una macchina intelligente. L'attività dell'uomo potrebbe essere liberata per l'espletamento di energie e di funzioni più creative. Le sue applicazioni riguardano la letteratura, l'economia, l'agricoltura, la medicina, l'amministrazione pubblica, il lavoro, l'istruzione e la formazione. Significativo è il caso delle applicazioni dell'intelligenza artificiale nell'ambito della pratica medica, il campo sanitario dove l'IA si è rivelata di notevole importanza, sia a livello diagnostico, sia a livello curativo e riabilitativo, fino a determinare un cambiamento della stessa professione medica. Già «l'impatto sulla diagnostica per immagini e sulle specializzazioni che fanno grande affidamento sulle immagini (dalla radiologia alla patologia, la gastroenterologia e l'oftalmologia) è davvero importante. Esso riguarda però anche i dati che non sono immagini, come quelli chimici, sequenze genomiche, EEG e tutti i dati che possono essere raccolti tramite chip con identificazione a radiofrequenza, anche solo con degli smartwatch al polso. Tuttavia anche i testi che riguardano gli stili di vita e le abitudini relative alla salute che possono essere raccolti da internet sono oggetto della machine learning». Proseguendo su questa strada, si può essere certi che nei prossimi anni l'intelligenza artificiale «applicata a questo insieme di grandi dati permetterà una sempre migliore interpretazione delle patologie, con una predizione del rischio molto più accurata e di conseguenza con trattamenti più efficaci. Siamo solo agli inizi di progressi imponenti che ci catapulteranno in un mondo molto diverso da quello presente».²⁰

Sul piano filosofico l'intelligenza artificiale aveva suscitato grande interesse, e non poche perplessità, molto tempo prima che essa si affermasse. A quanti ponevano in dubbio la possibilità di costruire una macchina intelligente, altri posero la questione sostenendo una distinzione tra una intelligenza artificiale “debole” e un'altra “forte”.²¹ Proprio il

²⁰ P. DONATELLI, *Intelligenza artificiale, democrazia e valori umanistici*, cit., p. 146.

²¹ I due orientamenti fanno capo a John Searle e a Daniel Dennett. Secondo Searle «l'intelligenza artificiale forte sostiene che le menti sono semplicemente programmi per computer utilizzati nei cervelli, e forse in altri tipi di computer. Per esempio, provare dolore significa semplicemente utilizzare il programma che riguarda il dolore»

dibattito tra un'intelligenza artificiale “debole” e un'altra “forte” è stato nel secondo Novecento al centro dell'interesse di scuole filosofiche diverse. Tutto inizia dall'articolo *Computing Machinery and Intelligence* di Alan Turing, pubblicato nel 1950, che dà una definizione operativa di intelligenza basata su un test comportamentale inventato da lui stesso, chiamato *The Imitation Game* e ricordato anche come *Test di Turing*.²² A questo Test Searle contrappose la metafora della “stanza cinese”, sostenendo che il piano sintattico di una espressione fosse altra cosa rispetto al suo piano semantico. La comprensione del piano semantico non poteva essere assicurata all'operatore della stanza cinese.²³

L'intelligenza artificiale rappresenta il futuro dell'uomo e della società. Già fin d'ora sono prevedibili grandi mutamenti nella determinazione di obiettivi e di strategie funzionali al maggiore benessere degli individui e delle società e nella gestione di aspetti significativi, più rilevanti o meno, della vita quotidiana. Sono mutamenti che incideranno sui modi di pensare e sui comportamenti degli individui. Da questi mutamenti conseguono per la società dei rischi insieme ad opportunità, non ancora del tutto quantificabili quanto al maggiore o minore benessere assicurato. Forse è ancora presto per affermare che l'uomo modellato dall'intelligenza artificiale rappresenti un passo in avanti nello sviluppo dell'essere dell'uomo. Ora nel mondo con l'intelligenza artificiale una nuova era avanza con una maggiore caratterizzazione sul piano tecnologico, dopo che negli anni '90 del Novecento, si era affermata una fase pionieristica, che aveva dato i suoi primi risultati con le prime applicazioni dell'intelligenza artificiale. L'Intelligenza Artificiale (IA) è all'inizio dei grandi cambiamenti, che si annunciano all'orizzonte. Essa offre, di certo, delle reali opportunità di migliorare la nostra vita e anche di affrontare i tanti paradossi, che i cambiamenti comportano. I prossimi trent'anni saranno gli anni dei cambiamenti continui, spinti dalla tecnologia e dalla continua reinvenzione di ciò che ci circonda.

(J. R. SEARLE, *Mente, linguaggio, società*. La filosofia nel mondo reale, trad. di E. Carli e M.V. Bramè, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 51). Cfr. M.S. GAZZANIGA, *Human*. Quel che ci rende unici, cit., pp. 450-51.

²² A. TURING, *Computing Machinery and Intelligence*, «Mind», 59, 1950, pp. 433-460.

²³ J. R. SEARLE, *Menti, cervelli e programmi*, cit., pp. 48-49.

L'unica strategia possibile: adattarsi al cambiamento.²⁴

I possibili scenari per l'uomo, plasmato e determinato dall'intelligenza artificiale, sono in parte sconvolgenti e imprevedibili e suscitano non pochi interrogativi e preoccupazioni sul piano etico-morale. Su questa linea di pensiero si ritrovano l'ex segretario di stato americano Henry Kissinger, insieme all'ex capo di Google Eric Schmidt e all'informatico e decano del MIT Daniel Huttenlocher, che nel loro libro su *L'era dell'intelligenza artificiale e il nostro futuro*, pubblicato nel 2021, ne sottolineano con forza gli sviluppi e i limiti.²⁵ Una riflessione su di essa s'impone necessariamente quando, come nel caso dell'IA, è in gioco il destino dell'uomo. Dalle applicazioni su vasta scala e dagli sviluppi ipotizzati dell'IA nascerà, come molti credono, o auspicano, o temono l'uomo nuovo, un essere finalmente realizzato e felice, liberato dal bisogno e dalla paura della morte, ma anche lontano parente dall'essere dell'uomo che noi siamo? Sentimenti di euforia, di paura e di preoccupazione sono le reazioni più comuni e più frequenti di quanti assistono al possibile e quasi inevitabile predominio di un potere anonimo, sfuggente e incontrollabile, - come quello dell'IA -, a volte impalpabile, in grado di riscrivere la storia dell'uomo e dell'umanità, di cambiarne il senso e la direzione e di decidere per ognuno di noi. I possibili vantaggi non ne possono oscurare gli svantaggi.

Come porsi - ci si chiede -, di fronte agli sviluppi, per alcuni aspetti inquietanti, dell'IA? L'IA costituisce davvero - come molti ritengono - un reale pericolo per il futuro dell'uomo, contro cui è necessario fare fronte comune per difendersi da possibili aberrazioni contro l'uomo e salvaguardare le conquiste dell'umanesimo occidentale, o può diventare una notevole risorsa nello sviluppo della civiltà, se utilizzata utilmente nella risoluzione dei problemi dell'esistenza umana, riservando un'attenzione particolare rivolta all'ambito dei processi formativi degli individui? Più che formulare al riguardo giudizi affrettati, non certo positivi, frutto spesso della paura dell'innovazione e del cambiamento, sembrerebbe più opportuno esaminare le aspettative degli analisti e di

²⁴ K. KELLY, *L'inevitabile*. Le tendenze tecnologiche che rivoluzioneranno il nostro futuro, trad. di A. Locca, Milano, il Saggiatore, 2017.

²⁵ H. KISSINGER, D. HUTTENLOCHER, E. SCHMIDT, *L'era dell'intelligenza artificiale*. Il futuro dell'identità umana (2021), trad. di A. Piccato, Milano, Mondadori, 2023.

quanti affidano all'IA la risoluzione dei tanti problemi dell'esistenza e, ancora, le sue realizzazioni più significative nei diversi settori del sapere. Di certo non si possono ignorare i tanti problemi che l'IA pone all'etica e alle scienze del comportamento. Il rischio di un'etica, modulata sull'IA, e priva di valori di riferimento umanistico, non è scongiurato, se all'IA si affida la risoluzione dei problemi dell'esistenza, delegando ad essa la rappresentanza di una nuova etica deresponsabilizzata, costruita in contrapposizione di una etica, così come si è venuta determinando, non senza fatica e con risultati non sempre felici, nella tradizione giudaico-cristiana e nella filosofia occidentale.

Un'etica proiettata l'oltre umano, come si prospetta da più parti come possibile conseguenza di una deriva priva di una finalità, che non sia legata al predominio della tecnica su qualsiasi altra cosa, solleva dubbi e perplessità più che legittimi, «Che cosa sarà allora l'oltre umano – si chiede giustamente Giuseppe Lissa –? Una IA fornita di una capacità di pensare in grado di spingersi aldilà di ogni limite, di gestire l'affettività umana in maniera esponenziale, e, quindi, di porre seriamente il problema di chi avrà il potere di decisione rispetto al futuro del mondo, o un uomo potenziato al punto da essere completamente trasfigurato: un uomo titolare di una mente e di un corpo in grado di sconfiggere la morte e di trascendere i limiti che circoscrivono l'umano? Nell'uno e nell'altro caso si aprirebbero prospettive che definire inquietanti è veramente poca cosa».²⁶ Su questo piano, – è questa la conclusione di Searle –, la coscienza umana, come pure la sua attività, non può mai essere assimilata ad una macchina, nonostante opinioni contrarie, affermatesi in questi anni, soprattutto in ambito scientifico. Perché, dopo tutto, «la “macchina” anche più sofisticata (computer, sistema aperto, ecc.) non fa che cogliere e applicare determinate istruzioni o regole del programma ed eseguire le eventuali prestazioni corrispondenti senza capire nulla di quanto sta facendo; essa dispone soltanto di una *competenza sintattica* nel combinare i simboli, non di una *competenza semantica*, che consenta di attribuire significato a quei simboli su cui opera, che è invece quanto può fare, e fa effettivamente, l'essere umano, definito appunto per questo un “essere semantico”».²⁷ Il «pensare, – afferma

²⁶ G. LISSA, *L'etica al tempo dell'intelligenza artificiale*, «Scienza&Filosofia», cit., p. 136.

²⁷ J. R. SEARLE, *Menti, cervelli e programmi. Un dibattito sull'intelligenza artificiale*, edizione

Searle -, è qualcosa di più che una semplice questione di manipolazione di simboli senza significato, e coinvolge contenuti semantici significativi»,²⁸ mentre i significati sono contenuti cognitivi, ossia costruzioni tipicamente umane, che ci consentono tramite il linguaggio di “discorrere”, cioè di comunicare e di produrre comprensione.²⁹ Ed è così che la vita della coscienza degli individui è determinata da una razionalità sempre in atto.³⁰

5. L'intelligenza artificiale nella formazione

Come trasformare l'IA in una risorsa della formazione e dell'istruzione, quando i sistemi educativi vivono una crescente condizione di crisi, se non di rigetto? Quali possono essere i compiti e le mete di una formazione orientata e supportata oggi dall'IA? Soprattutto, quale uso fare dell'intelligenza artificiale nei processi formativi degli individui? E, ancora, cosa salvare e cosa lasciar perdere delle linee guida che costituivano gli assi portanti della proposta formativa, che aveva accompagnato la crescita delle generazioni precedenti?

Sono interrogativi che si pongono inevitabilmente in un tempo di cambiamenti epocali, sui quali appare determinante e predominante l'influenza dell'IA. Non sappiamo ancora dove questi cambiamenti condurranno l'umanità. La richiesta conseguente, che proviene da più parti, è di non disperdere l'eredità vera che ha costituito l'essere dell'uomo nel suo sviluppo evolutivo. Il lungo processo di ominazione, che, attraverso tentativi ed errori, ha portato, infine, alla separazione dell'essere dell'uomo dagli altri esseri animali viventi, è stato reso possibile dall'emergere in questo essere di una coscienza, dallo svilupparsi in lui di un pensiero espresso in gesti e, poi, in parole, dalla raggiunta consapevolezza di essere libero e responsabile. La “nicchia cognitiva”,

it. a cura di G. Tonfoni, Milano, Clup-Clued, 1984, pp. 48-9.

²⁸ J. R. SEARLE, *Mente, cervello, intelligenza: un problema ontologico*, in E. Carli (ed.), *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*, Milano, Mondadori, 1997, p. 181.

²⁹ Si veda J. R. SEARLE, *Mente, linguaggio, società*, cit., pp. 152-4.

³⁰ Si veda, su quest'aspetto della ricerca searlina, *Rationality in action*, The Mit press, Cambridge, Mass., 2001.

di cui ha parlato Steven Pinker, nella quale si è trovato l'essere dell'uomo, è la condizione generale dello sviluppo dell'uomo in un contesto dove la collaborazione e la solidarietà degli individui diventano decisive insieme alla ricerca di una spiegazione causale dei fenomeni osservati.³¹ Nell'epoca dell'IA la collaborazione fra i soggetti dell'educazione assume un valore ancora più decisivo. La formazione diventa, ancor più che nel passato, un'impresa in comune, nella ricerca di una rete di relazioni più strette.

Lo "stupore" dell'essere dell'uomo di fronte al mondo è all'inizio di ogni processo di formazione. Farsi domande è la risposta dell'individuo alla consapevolezza del non sapere e alla volontà di conoscere. Domande e risposte delimitano il campo della formazione dell'individuo e determinano l'identità di ciascuno. Le giovani generazioni hanno un approccio diverso rispetto alle domande su di sé e sul mondo di quelle precedenti. Se nel passato, anche recente, le nuove generazioni cercavano le risposte alle loro domande rapportandosi agli adulti, - genitori e insegnanti -, ponendo loro degli interrogativi e chiedendo delle risposte, oggi non rivolgono più nessuna domanda, perché ricercano le risposte sul monitor di un computer o sul display di uno smartphone. Sono gli ambienti virtuali, veri rifugi degli individui, nei quali trascorrono parte del loro tempo in una condizione di separazione dalla vita reale, che significa spesso solitudine e allontanamento dagli altri. Giocare a fare gli adulti non è la scelta appropriata, come non è appropriato che gli adulti facciano i teenager. La mediazione con gli adulti, dei quali avere fiducia e confidenza, è venuta a mancare, perché nel frattempo è venuto meno il senso di relazione con l'altro. Il mondo della rete, che si è affermato in questi anni, ha sostituito il mondo vis à vis delle relazioni personali. Nell'epoca dell'IA il fenomeno è cresciuto a dismisura. Il rischio di un impoverimento dei rapporti personali non è scongiurato, quando a prevalere è l'anonimato di una relazione, dove negli incontri gli individui possono presentarsi con altre identità, anche false, creando aspettative fuori misura e illusioni sbagliate. La virtualità diventa ricerca di simulacri di verità, capaci di creare forme di distorsione del sé e dell'altro. Rapportandoci alla tradizione giudaico-cristiana le linee di una formazione generale dell'individuo non potrebbero prescindere

³¹ S. PINKER, *Come è nata la mente?*, «MicroMega», 2/2007, p. 72. R. PITITTO, *Cervello, mente, linguaggio*. Una introduzione alle scienze cognitive, Torino, Cartman, 2009, p. 148.

dal rincorrere degli obiettivi quasi minimali proponibili a tutti, anche al di fuori di un credo religioso, come «Praticare la giustizia, essere buono nel cuore e camminare con semplicità con il tuo Dio» (Mi 6,8), indicati come programma di vita dal profeta Michea. Se questi sono gli obiettivi di una formazione, diventa legittimo chiedersi se l'applicazione dell'IA possa consentire il loro raggiungimento.

Fuori dalla realtà virtuale, ricostruita spesso in forme illusorie, c'è il mondo complesso della tecnologia che si presenta così di ricco sul piano delle innovazioni, da ritenere che da tali innovazioni potranno derivare molti vantaggi per gli esseri umani sul piano della formazione e dell'istruzione. Lavagne, quaderni, registri, interrogazioni, compiti in classe o a casa sono strumenti formativi del passato, non più proponibili, a molti dei quali l'insegnamento online ha dato il colpo di grazia. Questo insegnamento non è tanto una nuova modalità dell'insegnamento, apparso come conseguenza della condizione di pandemia di questi ultimi anni, quanto la messa in atto di una serie di strategie di apprendimento che esprimono in parte soluzioni legate in qualche modo all'IA, assai più pervasiva di quanto possa sembrare. La figura di Alexa non è tanto innocente, se da aiuto si trasforma in una presenza sostitutiva ingombrante nell'esistenza dell'uomo.

Contro lo scetticismo di molti e le paure di altri, Nick Clegg, ex vicepremier britannico, presidente degli Affari Globali di Meta, in una recente intervista, ha parlato delle nuove tecnologie digitali nella formazione, consapevole delle reazioni spesso negative che il loro semplice uso possano avere su persone incerte e perplesse quanto alla loro utilità. «Ogni volta che compare una nuova tecnologia, dalle prime calcolatrici ai computer, fino alle lavagne digitali, qualcuno pensa che gli insegnanti non servano più. E invece accade sempre il contrario. Se si spiega a un docente come usare una tecnologia in modo efficace, il suo ruolo sarà rafforzato, non distrutto».³² Non più, perciò, decisioni calate dall'altro, ma costruzione di un consenso attorno a piattaforme di percorsi formativi, che rispecchiano attese della società, oltre che della classe docente e degli studenti.

Nella visione di Nick Clegg, l'orizzonte dell'IA è un modello di insegnamento che prevede l'uso della realtà virtuale e aumentata. Nick

³² P. L. PIA, Nick Clegg: "La realtà virtuale entri nelle classi. Studieremo meglio. Intervista al "Ministro degli Esteri" di Meta, «La Repubblica», 15 settembre 2023, p. 19.

Clegg spiega come «queste tecnologie creano un'esperienza 3D più coinvolgente: ti fanno sentire come se fossi realmente con un'altra persona in un altro posto». La realtà, che si ha davanti è tutt'altro che rassicurante. Sta qui il senso della crisi dell'educazione. «Spesso gli studenti - continua Clegg - vengono trattati come i numeri di una fabbrica. Dobbiamo abbandonare quel tipo di insegnamento che trasmette la conoscenza a file e file di alunni con la testa china, ognuno impegnato a scrivere la stessa cosa [...], il modo migliore, che fornisce a tutti pari opportunità, è quello che si cuce addosso ai bisogni individuali degli studenti. L'obiettivo dovrebbe essere creare aule stimolanti, dove gli individui possano prosperare [...]. La combinazione di realtà virtuale e intelligenza artificiale consentirà agli insegnanti di personalizzare le loro lezioni. Gli studenti non saranno più visti come un blocco omogeneo». ³³ Dotati di visori, gli studenti potranno immergersi nella realtà virtuale, sperimentare nuove esperienze educative, incontrarsi con altri coetanei e dialogare. Secondo Clegg i migliori risultati si sono ottenuti nella formazione professionale. La diagnostica medica sarebbe un altro ambito, dove l'IA potrebbe risultare decisiva.

Rispetto alle applicazioni dell'IA, che investono tutta la vita pubblica e privata, nell'epoca dominata dall'intelligenza artificiale è inevitabile porsi degli interrogativi sull'impatto che l'intelligenza artificiale potrebbe avere nell'ambito della formazione degli individui. Legata alla conoscenza, l'IA ha un interesse primario nei riguardi della formazione. Il legame tra IA, conoscenza e formazione fa pensare come esista tra loro una stretta connessione. Non ci sono qui, come in altri ambiti dell'esistenza umana, particolari problemi etici tali da creare delle perplessità. E, allora, cosa potrebbe attendersi la società - ci si può chiedere - da una applicazione dell'IA nel campo specifico della formazione, intesa sia come formazione iniziale nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria, sia come *lifelong learning* del mondo degli adulti? Come ripensare allora la formazione e l'istruzione nell'epoca dell'IA? Quali gli strumenti e quali le finalità? Quale guadagno ne verrebbe per gli individui e per la società, se da parte dei ricercatori dell'IA ci fosse un impegno più deciso nell'ambito della formazione, studiando il funzionamento dell'attività mentale degli individui e simulando le connessioni cerebrali attivate nei processi formativi, ricercando nuo-

³³ *Ibid.*

ve soluzioni formative per tutti gli utenti, commisurate alle richieste individuali e sociali, rimuovendo gli ostacoli, lavorando su progetti alternativi dell'offerta formativa individuale e di classe, migliorando le relazioni di insegnanti e di studenti?

Sono interrogativi ai quali bisogna pur dare delle risposte. La questione sottesa non riguarda tanto gli aspetti secondari della formazione, come gli strumenti e gli ausili che l'IA potrebbe mettere in campo, quanto, soprattutto, gli obiettivi formativi ritenuti necessari, ripensati da una IA nell'ottica di una ottimizzazione dei processi formativi degli individui. Una formazione ripensata sui parametri dell'IA dovrebbe fare riferimento a una nuova visione dell'essere dell'uomo, proiettato su uno scenario completamente mutato, dove gli obiettivi devono essere rimodulati, facendo riferimento a una società dell'innovazione e del cambiamento. La società immaginata da Marshall McLuhan negli '60 *del Novecento ha superato ogni previsione*. È con essa che è necessario confrontarsi. Pensare di lasciare nell'ambito della formazione tutto il lascito del passato così com'è, senza il ripensamento necessario significa precludersi la possibilità di intervenire con incisività sulla formazione degli individui.

Parlando di intelligenza artificiale è necessario sottolineare come essa è insieme una branca dell'informatica e anche un'arte. Tra l'ambito della formazione e l'IA c'è più di una relazione, che è necessario sottolineare. «L'intelligenza artificiale è una branca dell'informatica; l'informatica è sicuramente una scienza, ma è, di fatto, anche un'arte: potremmo forse definirla come l'arte (praticata da esseri umani) di inventare soluzioni che sono messe in atto da sistemi non umani, al servizio degli esseri umani. Una curiosità: le aree del cervello attive durante le attività svolte da un essere umano che mette a punto, che inventa una soluzione sono le stesse interessate dallo svolgimento di attività considerate puramente artistiche, come la danza, la composizione musicale, la pittura, e, più in generale, un processo creativo. Nota che tutte queste attività richiedono sempre di padroneggiare una "tecnica"». ³⁴ Di che cosa si occupa allora chi lavora con l'intelligenza artificiale? «Nello specifico, ci occupiamo di linguaggi "dichiarativi": mentre comunemente l'informatico programma il calcolatore, codificando per filo e per segno come il calcolatore deve risolvere un certo

³⁴ <https://www.marcovigorelli.org/larte-inventare-soluzioni/>

problema, noi studiamo strumenti dove è sufficiente formulare cosa si desidera (metodo dichiarativo). La sfida è avere un calcolatore a cui dire solo cosa fare, perché sa già fare tutto il resto: quindi dare direttive ad alto livello».³⁵

La nostra generazione è cresciuta nell'era della tecnologia e vive in un mondo in cui Internet è la principale fonte di intrattenimento, istruzione e informazione. L'intelligenza artificiale ha un impatto sui comportamenti e gli stili di vita degli individui e, più in generale, sulla loro formazione. E, allora, quali i vantaggi che l'intelligenza artificiale può assicurare nell'ambito della formazione e quali le opportunità che nella formazione è necessario privilegiare? Certamente l'intelligenza artificiale non ha la pretesa di sostituire gli insegnanti. Più che sostituire gli insegnanti, l'IA deve dare agli insegnanti nuovi compiti e nuove responsabilità.

Un sistema formativo orientato dall'IA non sostituisce i docenti ma li affianca: è comprensibile che molti docenti che utilizzano un approccio più tradizionale possano essere scettici nei confronti dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale nella formazione e nell'apprendimento. Tuttavia, è importante sottolineare che questi sistemi non intendono sostituire completamente le capacità dei docenti, ma piuttosto aiutarli e affiancarli. In particolare, l'intelligenza artificiale può essere utile per togliere ai docenti compiti noiosi e meccanici, come la correzione di compiti e la gestione delle valutazioni. Ciò consente ai docenti di dedicarsi maggiormente ad attività che richiedono un maggiore coinvolgimento personale, come l'interazione con gli studenti, l'organizzazione di attività di gruppo e la valutazione della comprensione individuale degli argomenti. Quindi, è importante ricordare che questi sistemi non cercano di sostituire i docenti, ma di supportarli e migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti.

Non sembra giustificata l'accusa rivolta alla IA di una mancanza di controllo nei processi formativi, come se i processi formativi fossero lasciati a una macchina, che prende da sé ogni iniziativa, lasciando che le decisioni siano prese da algoritmi impersonali. La sfida dell'intelligenza artificiale nella formazione online non riguarda tanto la mancanza di controllo da parte dell'utente finale sulla personalizzazione del processo di apprendimento. Potrebbe essere difficile per gli studen-

³⁵ *Ibid.*

ti capire come vengono utilizzati i dati che vengono raccolti sui loro comportamenti di apprendimento e come questi dati influenzano le decisioni dell'algoritmo di intelligenza artificiale. Inoltre, ci potrebbero essere preoccupazioni sulla sicurezza dei dati degli studenti e sulla privacy. Per affrontare questa sfida, i fornitori della piattaforma di apprendimento forniscono totale trasparenza sui dati raccolti e su come vengono utilizzati. Inoltre, viene anche garantita la sicurezza dei dati degli studenti, adottando misure di sicurezza adeguate e conformità alle leggi sulla privacy come il GDPR.

L'altra accusa rivolta all'IA riguarda la mancanza di feedback umano. L'intelligenza artificiale, invece può offrire un supporto personalizzato per gli studenti, anche se non può sostituire il feedback umano e la relazione tra studente e docente. Potrebbe esserci una mancanza di interazione personale, feedback e supporto emotivo. Per superare questa sfida, le piattaforme di apprendimento online integrano strumenti di interazione tra docenti e studenti, come chat in tempo reale, forum e videoconferenze. Inoltre, i docenti possono essere formati sull'utilizzo di questi strumenti per fornire feedback e supporto emotivo personalizzato.

L'intuizione come forma di conoscenza
In search of roots: Intuition as a form of knowledge

Paolo Martino
LUMSA Università, Roma

1. Conoscere per costruire

Il tema è affascinante. Ho avuto modo di rifletterci in diverse occasioni, anzitutto nell'ambito del XIV Simposio Internazionale dei Docenti Universitari ("La Terza missione delle Università in Europa. Per uno sviluppo umano e globale"), tenuto a Roma nel giugno 2017 in occasione del 60° anniversario dei Trattati di Roma. In quella occasione studiosi delle scienze filologico-letterarie si sono impegnati sul tema "L'umanesimo al centro – Il decadimento della cultura e i costi dell'ignoranza". I libri "guida" erano *Senza Sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia* (2014), di Giovanni Solimine; *L'utilità dell'inutile* (2013) di Nuccio Ordine e *Le due culture* di Percy Snow (1964).¹

Da alcuni decenni si registra un decadimento qualitativo della cultura a tutti i livelli, specie nel comparto universitario e scolastico. Recentemente ho compreso che la tendenza non è solo italiana, e neppure specificamente europea, ma planetaria. Ormai per accedere al lavoro qualificato e persino ai posti di governo non è necessario un pedigree culturale. L'era Gutenberg, era della scrittura e della lettura, era del libro, è tramontata. Siamo entrati nell'era digitale, era dell'icona (che esprime un sapere compendiario): si profila una nuova epoca barbara? Non si tratta di cambiamento generazionale fisiologico. È ormai una metamorfosi totale, una rivoluzione che vede emarginate e soccombenti venerabili attività intellettuali, come quelle irreggimentate nella macroarea accademica n. 10.

Una domanda identitaria ai filologi, ai glottologi, agli storici, ai filosofi, agli studiosi di arte potrebbe essere questa: quali sono i "prodotti" del tuo lavoro scientifico? Hanno una ricaduta economica? Puoi esibire

¹ GIOVANNI SOLIMINE, *Senza Sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Roma, Laterza, 2014; NUCICIO ORDINE, *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani, 2013; CHARLES PERCY SNOW, *Le due culture*, tr. it. di Adriano Cargo, Feltrinelli, Milano 1964. Titolo orig.: *The Two Cultures and a Second Look*, 1959, 1963, by Cambridge University Press.

brevetti? E soprattutto: sei capace di procurarti un finanziatore per la tua ricerca? No? Allora essa non merita finanziamenti pubblici.

2. Terza missione: un nuovo umanesimo?

La parola d'ordine è «terza missione»: essa segna un cambiamento totale di contenuti e di valori, lasciando in ombra la prima missione (la ricerca scientifica libera) e la seconda (la trasmissione del sapere, didattica). Due *parole chiave* circolano con insistenza nei documenti ufficiali del MIUR, delle Università, degli organismi addetti alla valutazione. La prima è *crescita*. Crescita di che? Ovviamente del PIL: il Prodotto Interno Lordo. La seconda parola chiave è *impatto*. Impatto su che cosa? Non si fatica a capire che l'impatto auspicato è sull'economia.

Possibile che coloro che operano nell'istituzione universitaria siano indifferenti di fronte al trionfo di utilitarismo e pragmatismo che mortificano i valori? Ricordo con nostalgia un'affermazione di Giuseppe Dalla Torre, Rettore della LUMSA, in un saggio del 2016 sull'Università:² «La formazione universitaria non è più una missione ma una merce da vendere, e sulla piazza operano soggetti appartenenti allo Stato, al mercato (*for profit*), al terzo settore (*non profit*)». Si parla tanto di “saperi”, al plurale, ma cosa s'intende? I saperi che contano quali sono? Quelli che producono brevetti e spin-off? Possiamo rassegnarci a vedere l'Università come “incubatore aziendale”?

Questa situazione critica s'inquadra ora in uno scenario nuovo. Con l'avvento del Web 5.0 non siamo più noi a navigare liberamente nella rete, ma sono gli algoritmi dell'intelligenza artificiale che ci orientano, conoscendo i nostri gusti e le nostre debolezze.

Sulla cosiddetta Terza Missione ho comunicato nel 2018 alcune riflessioni nell'ambito di un dibattito i cui risultati sono usciti nella rivista «INCONTRI» dedicata al tema “Un futuro per i saperi umanistici?”.³ Mi è parso utile investigare il *Glossario* offerto dall'ANVUR in calce alle *Linee Guida* per la compilazione della *Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale* (SUA-RD). I termini e i concetti innovativi bisognosi di interpretazione sono tratti quasi completamente dall'inglese e dal lin-

² GIUSEPPE DALLA TORRE, *Università*, in «Studium» - nov./dic. 2016 - n. 6, pp. 1-6.

³ PAOLO MARTINO, *Metasemie nella nuova Babele: per un lessico della Terza Missione*, «INCONTRI», Anno X, n. 20, luglio-dicembre 2018, pp. 31-50.

guaggio specialistico dell'Economia aziendale: accreditamento, attrattività, budget, brevetti, committenza esterna, conto terzi, educazione continua, famiglia brevettuale, finanziamento esterno, governance multilivello, massive open online courses (MOOCs), partnership, public engagement, sostegno all'imprenditorialità, spin-off, trasferimento tecnologico, ecc. A questa ricerca vorrei fare riferimento per segnalare alcuni problemi.

Nella vasta letteratura ANVUR mancano – o ricorrono sporadicamente con connotazioni negative – alcune parole storiche come *docente*, *professore*, *studente*, *studio*, *maestro*, *allievo*, *insegnare*, *imparare*, *aula*, *biblioteca*, *esami*, *scrutinî* ecc. La nozione stessa di *biblioteca* sembra definitivamente staccata dalla sua valenza etimologica. Tramontata malinconicamente l'era Gutenberg, era del libro e della lettura, la biblioteca non appare tra le fervide attività della Terza Missione. Chi compra più il cartaceo? Chi frequenta le biblioteche per consultare volumi e riviste? Diciamocelo: chi manda più i laureandi in Biblioteca a effettuare faticose ricerche bibliografiche, un tempo ritenute necessarie per la ricognizione dello state of arts? Per lo più si vedono nelle sale della biblioteca studenti volenterosi armati di evidenziatore che ripassano gli appunti. Come dichiarano Stefano Maria CIANCIOTTA e Pietro PAGANINI nel libro guida *Allenarsi per il Futuro. Idee e strumenti per il lavoro che verrà* (Rubbettino, 2015), la Scuola deve farsi “smart” passando dall'aula al Web: «la scuola non può più essere un'istituzione separata dal resto della società, ed in particolare dal mercato del lavoro [...] Essa, deve necessariamente cambiare e diventare smart, ovvero si racchiudere in sé un mix di qualità [...] e le classi devono essere “aperte”:

Devono cambiare le classi – quelle di oggi, frontali, sono obsolete – che devono aprirsi e trasformarsi in laboratori di sperimentazione e collaborazione. Nella classe “aperta” sarà possibile «accogliere le naturali dinamiche dell'evoluzione come avviene nel gioco dove chiunque può qualificarsi e riqualificarsi in funzione delle opportunità o delle esigenze del mercato del lavoro [...] Anche il ruolo dell'insegnante deve essere ripensato: da tramite attraverso il quale apprendere e coordinatore a quello di guida e motivatore.

Immagino che un educatore come John Henry Newman che, nel suo celebre libro *The Idea of a University*,⁴ proponeva la ricerca del “sapere

⁴ JOHN H. NEWMAN, *The Idea of a University*, Longmans, Green, And Co., London New York, Bombay, And Calcutta, 1852, New impression 1907; tr. it. *L'Idea di Università*,

fine a se stesso”, disapproverebbe decisamente (p. 99 sgg.):

Knowledge is capable of being its own end. Such is the constitution of the human mind, that any kind of knowledge, if it really be such, is its own reward.

Per Newman la finalità principale dell'università non può essere l'erudizione e neppure la preparazione professionale, ancorché la coltivazione delle scienze pratiche sia pragmaticamente irrinunciabile. Una Scuola smart potrebbe sfociare in una prospettiva inquietante, come se, da Socrate ad oggi, l'insegnante non abbia mai saputo essere coordinatore né guida né motivatore e come se il docente debba ora completamente abdicare alla missione di insegnare a pensare, dato che lo scopo unico sarebbe la riqualificazione in funzione delle esigenze del mercato del lavoro. Un segnale eloquente di questa abdicazione ho potuto rilevare nella singolare evoluzione semantica di parole come *insegnare*, *competenza*, *scrutinio* (cf. Martino 2013).

È un dato acquisito che, ogni volta che si verifica nella società un mutamento sostanziale di ordine politico o morale o culturale, cambia anche il linguaggio. La tendenza si nota non solo nei *mass media*, sempre avidi di novità, e negli operatori della politica, sempre corrivi a “rottamare” il passato per affermare il proprio apporto rivoluzionario, ma persino nella prassi scientifica. Quanti studiosi, nel corso del Novecento, hanno proposto la propria teoria come una “rivoluzione copernicana” tale da respingere tutto il pregresso nel limbo malinconico del “prescientifico”? L'innovazione linguistica appare come puntuale sigillo della pretesa rivoluzione. Un esempio recente: la “semplessità”, una invenzione di Alain Berthoz⁵ per «navigare nell'attuale complessità del sistema scolastico» enucleando il tema della didattica “innovativa”.

In passato, i grandi tornanti della storia hanno registrato radicali mutamenti di linguaggio: un lessico prima trasparente, si è fatto opaco per via di “rimotivazioni” semantiche. Ricordiamo *en passant* l'epoca dell'Umanesimo e del Rinascimento, che ha mutato la prospettiva dalla Teologia all'Antropologia; nel XVIII secolo Illuminismo, Positivi-

Milano, Vita e Pensiero, 1976; *L'idea di Università definita e illustrata*, ed. italiana a cura di A. Bottone, Roma, Studium, 2002.

⁵ ALAIN BERTHOZ. *Semplessità*. Codice edizioni. Torino. 2011 (ed. originale: 2009); AMELIA LECCE, *Innovazione didattica e promozione delle competenze STEAM in chiave semplessa*. Roma, Ediz. Studium, 2023.

smo, Materialismo, cornice ed esito della Rivoluzione Francese, hanno innescato una nuova euforia per il progresso tecnico-scientifico; l'età contemporanea infine ha visto trionfare ateismo, post-cristianesimo, post-umanesimo nel quadro del consumismo liberista, quello che Pasolini, negli anni 60 del Novecento, chiamò profeticamente una nuova e più temibile forma di "fascismo".

Una delle tante rivoluzioni "copernicane", affermatasi in quest'ultimo ventennio a livello di prassi e di teoresi, riguarda l'istruzione, anzi l'intero comparto della formazione di ogni ordine e grado. Ora i tempi sono forse maturi per una visitazione complessiva e per un esame di coscienza collettivo su status, ruolo e funzioni dell'Università e della Scuola. Personalmente sono interessato ai riflessi di queste tendenze nel linguaggio della burocrazia universitaria, fattasi ormai così elefantica che un docente deve scegliere se dedicarsi alla ricerca e alla didattica oppure alla governance dei processi.

3. Che cos'è la conoscenza?

Per sapere ci rivolgiamo ai social media che orientano ormai le nostre scelte ed esibiscono molteplici concezioni della scienza. E siccome il linguaggio prototipico rimane sempre la lingua, vorrei proporre qualche riflessione sulla nozione del sapere, partendo da un passo significativo di San Bernardo di Chiaravalle che, nel Sermone XXXVI (sul *Cantico dei Cantici*) scrive:

Ci sono quelli che vogliono sapere soltanto per sapere: ed è *turpe curiositas*.

Ci sono poi quelli che vogliono sapere per farsi essi stessi conoscere: ed è *turpe vanitas*.

E questi invero non sfuggono allo scherno e alla satira di chi recita cantando il verso: "*il tuo sapere è nulla, se un altro non sa che tu sai*".

E ci sono anche quelli che vogliono sapere per vendere la loro scienza, in cambio per esempio di denaro, o di onori: e questo è un *turpe mercimonio*.

Ma ci sono anche quelli che vogliono sapere per edificare: ed è *caritas*.

E ancora quelli che vogliono sapere per essere edificati: ed è *prudenza*.⁶

⁶ «Sunt namque qui scire volunt eo fine tantum ut sciant: et turpis curiositas est. Et sunt qui scire volunt ut sciantur ipsi: et turpis curiositas est. Qui profecto non evadent subsannantem satyricum et ei qui eiusmodi est decantantem: "*Scire tuum nihil*"

Indubbiamente per *costruire* qualcosa di buono è necessaria una ricerca e una didattica centrate sulla scoperta e sulla acquisizione della *conoscenza*. Ora, sulla conoscenza e sulla sua strutturazione noetica i pareri sono discordi; basta considerare le posizioni dei molti esponenti della corrente ermeneutica e della psicologia cognitivista. Personalmente, come studioso del linguaggio, sono portato a investigare la storia delle parole, dato che la lingua non è una nomenclatura, ma un deposito della memoria, organizzazione formale di idee, esperienze, valori, strumento di creatività.

Una svolta radicale coinvolge l'ermeneutica, che ravviva i temi dell'esistenzialismo tedesco di Heidegger e Jaspers, e prende sul serio il dialogo con la religione e la metafisica. Il pensiero debole e il nichilismo sono reinterpretati in positivo con l'ontologia della verità, che lo scientismo riteneva un fatto razionale assoluto. Non solo Dio, ma anche la ragione viene messa in crisi dal personalismo ontologico (l'ermeneutica dell'esperienza religiosa) di Luigi Pareyson e del suo allievo Gianni Vattimo, recentemente scomparso. Su quest'ultimo ho dovuto rivedere il mio giudizio negativo. In Vattimo il cosiddetto pensiero debole, espressione della modernità, non è il default dell'ontologia; nasce dalla visione "kenotica" del vangelo cristiano. La kenosi 'svuotamento' è umiltà che porta all'incontro con l'altro, con l'agape e con la carità, interpreta l'incarnazione, *condiscendenza* di Dio. Con Vattimo l'ermeneutica incontra l'arte della parola, lo stupore di fronte al mistero, che suscitano la fede e la poesia. La parola e la poesia possono attingere la verità. Vattimo, nel suo libro *Poesia e ontologia* (1968) elabora l'estetica di Heidegger e di Gadamer: il linguaggio è arte, messa in opera della verità e rivelazione del mondo, a differenza della teoria positivista (sfociata nel nichilismo oppure nel fondamentalismo ateistico) e dell'estetismo filosofico del primo Novecento che giudicava (vedi Croce) l'esperienza estetica indifferente a vero e falso.

est, nisi te scire hoc sciat alter" (Persius, *Satyra* I, v. 27). Et sunt item qui scire volunt ut scientiam suam vendant verbi causa pro pecunia, pro honoribus: et turpis questus est. Sed sunt quoque qui scire volunt ut aedificent: et charitas est. Et item qui scire volunt ut aedificentur: et prudentia est». Il testo è tratto da *San Bernardo e la filosofia* di SOFIA VANNI ROVIGHI, pubblicato in *L'infinita via. Ragione Natura Trinità da Anselmo a Tommaso*, a cura di Alessandra Tarabochia Canavero, Bergamo, Pierluigi Lubrina Editore, 1990, pp. 204.

Prima c'era il dogmatismo della Chiesa, ora imperversa il dogmatismo della scienza che segue i principi del positivismo.

4. L'intuizione

I saperi, per essere accessibili, devono essere formalizzati. Le lingue sono rappresentazioni formali della conoscenza.⁷ Ma si sa che non c'è isomorfismo tra processi linguistici e processi concettuali. I significati non sono entità a se stanti; vengono quasi sempre condizionati dal contesto. Su ciò concordano strutturalisti e cognitivisti. Per i primi il contesto è “interno” (sintagmatico e paradigmatico), per i cognitivisti il contesto è “esterno” al sistema linguistico: la conoscenza è come un situarsi in una esperienza (*experientia*), una forma complessa di conoscenza (cfr. nota 18). I significati sono strutture incorporate in modelli di conoscenze e di credenze.⁸

Tra le forme di conoscenza, alla ragione bisogna affiancare l'intuizione (ambito in cui brilla il ruolo dell'emozione, della fede e delle ideologie), la tradizione (il senso della storia), la creatività (*poiesis*) come forme di conoscenza che contribuiscono alla costruzione della bellezza e alla ricerca della verità. Non è del tutto obliterato l'apporto di correnti come l'impressionismo, che rappresenta una sorta di moto dall'esterno all'interno della realtà oggettiva che s'imprime nella coscienza soggettiva dell'artista; e dell'espressionismo, che muove all'inverso, dall'interno all'esterno: dall'anima dell'artista direttamente nella realtà, senza mediazioni. Occorre poi valutare le ricadute sulla didattica: gli studenti non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere.

Per progredire in questo progetto avverto il bisogno approfondire le indagini nel lessico delle lingue indoeuropee a cominciare dal greco. Nel pensiero greco antico c'è un sapere divino che è una rivelazione (*aletheia*). Ad esso accede il poeta al quale le Muse danno ciò che noi chiameremmo “rappresentazione interiore” (Snell 1963, cap. 8, p. 190 sgg.). L'aedo è *autodidaktos* perché un dio ha infuso in lui la conoscenza.

⁷ RICCARDO AMBROSINI, *Le lingue come rappresentazioni formali della conoscenza*, Lucca, presso l'Accademia, 1995.

⁸ JOHN R. TAYLOR, *Linguistic Categorization: Prototypes in linguistic Theory*, Oxford: Clarendon Press 1995², p. 83: «Meanings are cognitive structures, embedded in patterns of knowledge and belief».

Ma c'è un sapere umano, al quale si accede coi sensi e con l'intuito. Parole come δοκέω, δέχομαι δόγμα lat. *doceo, decet, decus*, condensano un bisogno di "convenienza" che si addice al parlare corretto. Agostino è cosciente di affermare una opinione, sapere umano, non una conoscenza, sapere divino, seguendo in ciò Varrone e Senofane: «... quid putem, non quid contendam, ponam. hominis est enim haec opinari, dei scire» (Civ. Dei VII 17).

Già Platone, indagando sul quesito "che cosa è la conoscenza", delinea nel *Teeteto* (187a8) due tipi di conoscenza: quella che proviene dalla sensazione (αἰσθάνεσθαι) e quella che deriva dalla riflessione (δοξάζειν). La *doxa* differisce dalla sensazione perché permette all'anima di rivolgersi da sé sola intorno a ciò che è (187a5-6): la *doxa* è l'esito di un procedimento interiore.

Cosa si deve intendere per conoscenza? Un approfondimento delle nozioni di scienza, coscienza, sapienza, intelligenza non sarebbe fuori luogo. La scienza, gr. σοφία, non è l'unica via per appurare la verità. Ma che cosa è la verità? Come sappiamo, la dialettica tra Scienze della natura e Scienze dello spirito è stata risolta dai più con l'obiterazione della seconda, i saperi umanistici, compresa la disciplina che indaga il sapere (la filo-sofia).

L'intelligenza segmenta, misura, categorizza: così fa la scienza, che ci dà però una conoscenza parziale. L'intuizione riunisce istinto e intelligenza e diventa coscienza (*con-scientia*, συνείδησις). Potremo chiamarla intelligenza emotiva.⁹ Per istinto negli umani occorrerà intendere un impulso diverso da quello degli animali, che hanno istinto senza autocoscienza. Si tratta di un'attitudine che sta forse alle origini del linguaggio stesso. Come nasce il linguaggio? Una teoria vulgata illustrata da Glauco Sanga ritiene che la tradizione innova mediante iterazione di eventi e la loro trasmissione ("appaesamento"). L'uomo nella sua evoluzione trasforma il caos in cosmo.¹⁰ Sanga approva l'impostazione materialistica di Mario Alinei che postula una graduale acquisizione di conoscenze nel genere homo in sintonia con l'evoluzionismo darwiniano per cui *homo alalus* sarebbe evoluto in *homo loquens* e quindi in *sapiens*. Un maestro,

⁹ Cfr. DANIEL GOLEMAN, *Intelligenza Emotiva*. Milano, Rizzoli, 1996.

¹⁰ GLAUCO SANGA, *Glottogonia. The Domestication of Speech: Towards a Theory of Glottogony*, «Europaea» III, 1, 1997, pp. 65-120.

Antonino Pagliaro,¹¹ ha insegnato che il conoscere è mediato dai linguaggi (categorizzazione). La teoria dell'iterazione si ritrova nella dottrina di Pagliaro; è la teoria del solco: una parola nasce come il solco che si crea lentamente nel bosco a furia di passarci più volte.

Varrebbe la pena qui di rimeditare la teoria biblica sul linguaggio, secondo la quale il passaggio dal caos primigenio al cosmo è opera divina. Dio fa l'uomo a sua immagine (Logos), crea il linguaggio, ma è l'uomo che elabora le lingue come strumenti tecnici di questa facoltà universale. Dio ha assegnato le cose create all'uomo «per vedere come le avrebbe chiamate».

5. Intelligenza e intuizione

Qui è d'obbligo ricordare Henri Bergson, che con la sua filosofia dell'intuizione reagisce all'ultrarazionalismo ottocentesco. All'intelligenza razionale, che allontana dalla vita, si affianca l'intelligenza emotiva, l'intuizione, che agisce come *coscienza*. Per il filosofo francese la scienza, attraverso l'analisi, ha per fine l'utile, mentre la filosofia tende alla conoscenza del vero, e in questa ricerca utilizza l'intuizione, organo della metafisica, che conduce all'acquisizione di verità non razionali (*Les données immédiates de la conscience*). Bergson partecipò al Quarto Congresso internazionale di filosofia, svoltosi nel 1911 a Bologna, dove tenne un brillante discorso su *L'Intuition philosophique*: con questa possiamo conoscere un oggetto per quello che esso è realmente, mediante una apprensione immediata, senza ricorrere a una composizione di concetti. Il filosofo dell'intuizione¹² è stato accusato di preferire l'irrazionale per una sua sfiducia nella razionalità. Al contrario egli riconosce la funzione dell'intelligenza come strumento di conoscenza, ma si rifiuta di pensare che questo debba essere l'unico strumento del sapere. Per il pensatore francese l'intuizione è «la simpatia con cui ci si porta all'interno di un oggetto per coincidere con quel che esso ha di unico e, perciò, di inesprimibile».

L'intelligenza è sempre diretta all'azione, al risultato: a detta di Bergson è come le forbici di un sarto che, di un intero tessuto, ritagliano quella parte che serve a confezionare l'abito. Siccome l'intelligenza

¹¹ ANTONINO PAGLIARO, *Il conoscere linguistico*, in «Ricerche Linguistiche», 5, 1962, pp. 17-48.

¹² Cfr. GIANLUCA MILIGI, *Una filosofia dell'intuizione: Bergson*, www.filosofia.it, rivista online.

è soprattutto analitica, essa poi procederà a ritagliare, ad analizzare, quella parte del reale che ha preso in considerazione: così come farà il sarto per fare le maniche del vestito. Ma il sarto prima di tagliare la stoffa l'ha considerata nel suo insieme, nella sua completa unitarietà: questa è la funzione dell'intuizione: «*la simpatia per la quale ci trasportiamo all'interno di un oggetto*» che precede ogni atto analitico dell'intelligenza ma che è anch'essa una forma di conoscenza (tema centrale dell'*Introduzione alla metafisica*). Ora sorge la questione: che rapporto c'è tra le due forme conoscitive, intuizione e intelligenza? Non è possibile stabilirlo teoricamente, è come se si volesse imparare a nuotare prima di nuotare: solo gettandosi in acqua s'imparerà a nuotare.

Ancora una volta siamo di fronte ad un “misto” dualistico di intuizione-intelligenza che rimanda al dualismo fondamentale tra spirito (intuizione) e materia (l'intelligenza analitica che mira alla realtà, le forbici del sarto). È con l'intuizione che possiamo cogliere gli errori che l'intelligenza ha fatto nel definire i problemi che vuole risolvere, così come il sarto si accorgerà di non poter fare il suo vestito poiché ha mal calcolato la stoffa che gli serviva. Il tentativo di ridurre lo spirito alla materia o viceversa, rifiutando la coesistenza delle due forme di conoscenza ha impedito al pensiero occidentale di capire la parzialità della conoscenza intellettuale analitica.

Il distacco dalla scuola del Positivismo (cui Bergson contesta la superficialità e la parzialità di certe affermazioni sul rapporto tra psicologia e sensazioni) avvicina il filosofo alla corrente dello spiritualismo, di cui diventa uno dei principali rappresentanti. Il saggio *Materia e memoria* (1896) conferma il crescente interesse per il modo in cui la coscienza umana indaga e conosce il mondo e per la funzione insostituibile della memoria e dei ricordi, che Bergson distingue tra ricordi puri, quelli che la coscienza accumula nella nostra memoria, e i ricordi-immagine, che la percezione articola in una serie di rappresentazioni. In tal modo, quando percepiamo od osserviamo qualcosa, attiviamo una serie di immagini e di conseguenti azioni che dipendono dalle nostre esperienze pregresse. Anche se Bergson si conferma un pensatore eclettico (nel 1900 pubblica uno studio su *Il riso*, concentrandosi sulla natura e sugli effetti del comico, a differenza di quanto farà Pirandello con l'umorismo), il nucleo del suo pensiero viene ulteriormente sviluppato da *L'Evoluzione creatrice*, uno studio del 1907 che getta le basi per la teoria

dell'*élan vital*, ovvero quello “slancio” vitalistico che sarebbe all’origine dell’intera esistenza dell’universo.

L’intuizione - di cui Bergson tratta anche nell’*Introduzione alla metafisica* del 1903 - diventa lo strumento con cui noi conosciamo il reale, e vi individuiamo le differenze qualitative (e non solo quantitative, come sostenuto dai positivisti) tra i diversi stati psicologici.¹³

Innovativa (e molto influente sul mondo artistico-letterario di inizio secolo) è poi la concezione bergsoniana del tempo e del suo scorrere: alla sequenza rettilinea ed ordinata degli eventi cronologici, ereditata dalla logica aristotelica e frutto dall’attività analitica del nostro intelletto, Bergson oppone appunto l’intuizione, che intende il tempo come un *continuum*. Così, molta più importanza acquista, rispetto al “tempo dell’orologio” quantitativamente misurabile, il tempo della “durata interiore”, una dimensione qualitativa connessa all’attività della coscienza.

Ad es., la *misericordia* non è esprimibile con una formula logico-matematica, essendo basata su un’emozione (*em-patia*), esperienza non razionale, e gli stessi studiosi di psicologia cognitivista si trovano in difficoltà.¹⁴

L’intuizione è considerata dagli empiristi alla stregua di sensazione approssimativa, un istinto (*īnstitutus*, ἐνθουσιασμός), estraneo a una verifica scientifica; scientifica è ritenuta solo la conoscenza rappresentabile con una formulazione logico-matematica che garantirebbe l’accesso alla realtà. Per il pensiero debole neppure la cosiddetta realtà scientifica è oggettiva. Ma che cosa è allora la realtà? Forse aveva ragione Giorgio Gaber che, in *Salviamo ‘sto paese*, cantava: «Siamo realisti! Non lasciamoci trarre in inganno dalla realtà!». Ad es., le teorie sui buchi neri sono pura metafisica in quanto essi sono inconoscibili e inattingibili per definizione.

¹³ HENRI BERGSON, *Introduction a la metaphysique*, «Revue de metaphysique et de morale», 11, January 1903: pp. 1-36.

¹⁴ Alla categorizzazione di questa esperienza è dedicato un convegno. Cfr. P. MARTINO, *Cognitivismo e misericordia. La categorizzazione linguistica dei sentimenti*. In *Rappresentazioni della misericordia*. Atti del XIII Simposio Internazionale dei Docenti Universitari Sessione filologico-letteraria (Roma, PUL, 8-11 settembre 2016). Roma: Il Calamo (Collana “Episteme dell’antichità e oltre”), 2018, pp. 11-26.

L'intuito (*intuitus* < *tueor* 'guardare') è un *secum meditari*, da praticare al riparo da impostazioni behavioriste o mentaliste; è anche una risorsa nella riflessione linguistica, ancorché la cosiddetta "ipotesi di lavoro" da cui muove la ricerca etimologica e la 'divinatio' nell'indagine filologica, autentico proemio di scienza, richiedano poi una verifica rigorosa. La linguistica storica è oggi, e deve essere, scientifica, ma le scoperte migliori sono scaturite da intuizioni.

L'intuizione consente, ad esempio, la conoscenza del Dio di Abramo negata ai filosofi e ai sapienti, come dimostra l'avventura esistenziale di Blaise Pascal,¹⁵ che afferma: «Noi conosciamo la verità non soltanto con la ragione ma anche con il cuore».¹⁶

6. Conoscere è situarsi

Per la linguistica cognitivista i significati sono strutture: «Meanings are cognitive structures, embedded in patterns of knowledge and belief».¹⁷ La conoscenza è come un situarsi in una esperienza (*experientia* < *ex-perīre* < gr. *πείρα* 'prova, saggio', cf. lat. *periculum* e ted. *Erfahrung* < *fahren*) che non è solo razionale. C'è una esperienza *esterna*, o percezione dei fatti a noi esterni (*sensazioni*), e una esperienza *interna*, o percezione dei moti interni alla coscienza (*riflessione*).¹⁸ Ad esempio, il

¹⁵ Cfr. PAPA FRANCESCO, Lettera Apostolica "Sublimitas et miseria hominis", 19 giugno 2023: «Pascal aveva certamente la preoccupazione di far conoscere a tutti che "Dio e il vero sono inseparabili". Ma sapeva che l'atto di credere è possibile per la grazia di Dio, ricevuta in un cuore libero. Lui, che per la fede aveva fatto l'incontro personale con il "Dio di Abramo, Dio di Isacco, Dio di Giacobbe, non dei filosofi e dei sapienti", aveva riconosciuto in Gesù Cristo "la via, la verità e la vita" (Gv 14,6). Perciò propongo a tutti coloro che vogliono continuare a ricercare la verità – impresa che in questa vita non ha mai fine – di mettersi in ascolto di Blaise Pascal, un uomo dall'intelligenza prodigiosa che ha voluto ricordare che al di fuori della prospettiva dell'amore non c'è verità che valga».

¹⁶ BLAISE PASCAL, *Pensieri*, Milano, Mondadori 1976, p. 152.

¹⁷ Cfr. nota 8.

¹⁸ Cfr. WALTER BELARDI, *Il costituirsi del campo lessicale dell'"experientia" in greco e in latino*, in «Lexicon Philosophicum. Quaderni di terminologia filosofica e storia delle idee», 11 (2002), pp. 1-63, (anche in *Experientia, X Colloquio internazionale del Lessico Intellettuale Europeo*, Roma, 4-6 gennaio 2001, a cura di M. Veneziani, Olschki, Firenze 2002, pp. 1-61).

mito è un racconto inventato, ma dice la verità, come il *midraš* ebraico che significa “favola”, ma anche “insegnamento” (cfr. arabo *màdrasa* ‘scuola’) dalla base *daraš* ‘insegnare’.¹⁹ Anche Platone sosteneva nel *Cratilo* che la parola è uno “strumento di insegnamento” (διδασκαλικὸν ὄργανον).

La scienza (lat. *sciō* ‘ritagliare’ > ‘decidere’ > ‘sapere’) è ben diversa dalla sapienza, che ha a che fare con il *sapor* ‘gusto’ (fisico e morale). Solo la sapienza conferisce la saggezza. Il sapere è vedere. Lo rivelano parole come prudenza (*prudentia* ‘accortezza < *pro-video*), previdenza (*praevidentia* ‘vedere in anticipo’ < *prae-video*) e intuito (da *intueor*), voce tardolatina del IV sec. che significa ‘guardare dentro’. Autori cristiani medievali l’intendono come ‘contemplazione’ (Ireneo 2 *Haeres.* 6.1 e Rufino). Infatti per il grammatico Virgilio, *intuibilis* è sinonimo di *visibilis*,²⁰ donde la dottrina del *genus visionis* di Isidoro di Siviglia.²¹ Ma già Erodoto sapeva che una narrazione diventa verità, cioè ‘storia’ quando riferisce fatti acquisiti per autopsia, cioè per essere stati visti direttamente dall’autore. Perciò Isidoro definisce l’*historia* un sapere per aver visto.²²

¹⁹ EBRAHIM MOOSA, *What is a Madrasa?*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2015.

²⁰ Virg. *Gramm.* 150,31: iste intuebilis mundus quattuor constat elementis, terra scilicet igne aqua atque aere.

²¹ Isid. *Etym.*, cap. VII de prophetis: 8,40: Tertium autem genus visionis est, quod neque corporeis sensibus, neque illa parte animae qua corporalium [rerum] imagines capiuntur, sed per intuitum mentis quo intellecta conspicitur veritas; 8,1: Quos gentilitas vates appellant, hos nostri prophetas vocant, quasi praefatores, quia porro fantur et de futuris vera praedicunt. Qui autem [a] nobis prophetae, in Veteri Testamento videntes appellabantur, quia videbant ea quae ceteri non videbant, et praespiebant quae in mysterio abscondita erant.

²² Isid. *Etym.*, I,41,1: «Dicta autem Graece *historia* ΑΡΟ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΕΙΝ, id est a videre vel cognoscere. Apud veteres enim nemo conscribat historiam, nisi is qui interfuisset, et ea quae conscribenda essent vidisset».

Dunque conoscere è ‘vedere’.²³ Si vede con gli occhi (e questa è *scienza*) e con in cuore (ed è *sapienza*). L’attitudine ad acquisire conoscenze bypassando le procedure della verifica logico-matematica, assai discussa in filosofia, è proprio l’intuizione, ossia la capacità degli uomini di percepire verità certe sia sul piano gnoseologico sia su quello morale. Pensando a una conoscenza intuitiva vengono in mente le parole di S. Agostino: «redi in te ipsum. In interiore homine habitat veritas». Viene in mente anche la dicotomia antica tra *logos proforikos* e *logos endiathe-tos*. Ma quest’ultimo, il *sermo interior*, non è semplicemente un pensare in silenzio; su ciò è illuminante il pensiero di Blaise Pascal: «Al giudizio appartiene il sentimento, come le scienze appartengono all’intelletto. L’intuizione sta al giudizio come la geometria sta all’intelletto».

L’impostazione empirista ha negato la veridicità del sapere intuitivo, ma esso era stato affermato anche da Spinoza e da Kant, che distingueva l’“intuizione intellettuale” dalla “intuizione sensibile”. L’intuizione in filosofia indica propriamente quel tipo di conoscenza immediata che non si avvale del ragionamento o della conoscenza sensibile. Antonio Rosmini diceva che «Intuire è un vedere spirituale». Una considerazione etimologica del lessico può giovare molto per una ricostruzione storica. Il sapere è designato nelle lingue indoeuropee da un termine composto da una preposizione locativa e dal tema di un verbo stativo.²⁴ Un “collocarsi sopra” è il nome greco della scienza: *episteme* (*epi* ‘sopra’ + *histēmi* ‘stare’). Mentre in antico indiano la conoscenza è detta *Veda*,

²³ Si ricordi che alla radice di *video* si connette il sostantivo *idea*, come attesta-no i perfetti risultativi sanscrito *veda* e greco οἶδα, con valore di presenti: ‘ho visto’, quindi ‘so’; ora, ἵστωρ ‘colui che ha visto’, diventa, dapprima nel lessico giuridico, ‘il testimone’ in quanto ‘che sa, colto, abile, esperto, bravo’. La radice < ʰiδ- (cfr. *idea*) ha conosciuto sviluppi semantici degradati: da *histor* si è prodotto *histrio* ‘istrione’. Cfr. GIOVANNI ALESSIO, *Nuove etimologie latine e romanze*, in Ioanni Dominico Serra ex munere laeto inferiae. Raccolta di studi linguistici in onore di G.D. Serra, Napoli 1959, pp. 74-75; MARIO ALINEL, *Lat. hister, -tri, histrio, -onis* ‘attore’: un prestito dal greco mediato dall’etrusco, in *Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*, a cura di R. Bombi, G. Cifoletti, F. Fusco, L. Innocente, V. Orioles, Alessandria, Edizioni dell’Orso, 2006, pp. 13-18.

²⁴ Cfr. ROMANO LAZZERONI, “*Andar sopra, andare intorno*”: la rappresentazione vedica della conoscenza, in «Indologica Taurinensia» 26, 2000, pp.93-97; DIEGO POLI, *La rappresentazione del “conoscere veritiero” in iranese*, in «Incontri Linguistici» 20, 1997, pp. 113-120; MARIANNA POZZA, *Itt. išta(n)h e mema/i: ‘esperire’ e ‘riflettere’ tra concretezza e metafora*, in «Rivista degli Studi Orientali» 87/1-4, 2014, pp. 57-72.

nome dei testi sacri, da *veda* ‘ho visto’, quindi ‘so’, nell’iranico il libro del sapere sacro è l’*Avesta*, corrispondente al pahlavico *apastāk* ‘ciò che è stabilito’ (a.pers. *upa-stavāka*).²⁵ Si spiega così il nome che i grammatici greci hanno dato al perfetto, *παρα-κείμενος*: esso indica un fatto del passato che però è formato col tema del presente in forza del suo aspetto risultativo.

L’ingl. *under-stand* è letteralmente uno ‘stare sotto’, il tedesco *Verstehen* uno ‘stare di fronte’.²⁶ Interessante è il pendant latino del greco *ἐπιστήμη*: lat. *superstitio*, che ha acquisito una inquietante valenza negativa a partire almeno da Cicerone. Per alcuni scienziati, a volte sedicenti Scienziati con la maiuscola, come P. Odifreddi, *superstitio* vale ‘sovrastruttura’ (nella visione materialistica la religione è una sovrastruttura fatta per ingannare). Solo che il sedicente Professore di logica matematica non sembra aver capito il senso dell’etimologia, per cui è da vedere l’ampia trattazione di W. Belardi, *Superstitio*,²⁷ che dimostra il valore originariamente assai positivo del termine *superstitio*. La parola latina è in origine termine tecnico del diritto: il *superstes* è chi sa per avere sperimentato e quindi può essere ‘testimone’ veridico dei fatti. La degradazione semantica, come detto sopra, è seriore, ancorché già latina.

Scelte pragmatiche o retoriche sono implicite nelle parole come strategie espressive; un eccedere verso l’alto caratterizza ad esempio l’iperbole, che è un “collocare in alto” il senso normale. Del resto anche le nozioni di ‘soggetto’ (lat. *sub-iectum*, gr. *ὑπο-κείμενον*) e ‘sostanza’ (*sub-stantia*, *ὑπό-στασις*) rimandano a una soggiacenza; una soggiacenza designa, nella teoria generativa di Chomsky, la struttura profonda, che è solo intuita e diventa reale solo dopo la sua trasformazione in una struttura superficiale.

²⁵ WALTER BELARDI, *Il nome dell’Avesta: alla ricerca di un significato perduto*, Accademia nazionale dei Lincei, Serie VIII, 24, Roma, 1979, pp. 251-74.

²⁶ Cfr. ANDREAS MAUZ, CHRISTIANE TIETZ (Hrsg.), *Verstehen und Interpretieren. Zum Basisvokabular von Hermeneutik und Interpretationstheorie (= Hermeneutik und Interpretationstheorie. Bd. 1)*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2020.

²⁷ WALTER BELARDI, *Superstitio*, Roma, Istituto di Glottologia dell’Università di Roma, 1976.

7. Conclusioni

L'avvento del Web 5.0 è indubbiamente una rivoluzione. Ma non sono gli algoritmi dell'intelligenza artificiale che ci devono indirizzare sulle cose che dobbiamo sapere, vedere e fare. Prima per giungere ai saperi era un'impresa prometeica; oggi, al contrario, siamo afflitti dall'inflazione delle comunicazioni, da una sorta di "infodemia" a volte più devastante dell'ignoranza. È interessante a tal fine un recente documento diffuso dal Dicastero della comunicazione della Santa Sede: *Verso una piena presenza. Riflessione pastorale sul coinvolgimento con i social media*. Esso ci avverte a non abdicare alla libertà per assecondare gli indirizzi dell'intelligenza artificiale.

Nella logica cognitiva binaria con cui opera l'intelligenza artificiale e che informa ormai anche il nostro modo di ragionare, è rilevante il concetto di marcatezza.²⁸ James McCawley, investigando la marcatezza nel campo della religione nella società americana,²⁹ concludeva che la fede in un certo tipo di essere supremo è da sempre il polo culturalmente non marcato (*unmarked, usual*), mentre altre opzioni (ateismo, agnosticismo, credenza in un essere supremo non prototipico) sono *marked (unusual)*, come il Kuhn segnala per l'opinione pubblica americana.³⁰

²⁸ Vedi EDWIN E. BATTISTELLA, *The Logic of Markedness*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1996. Il concetto di marcatezza risale alla scuola di Praga, in particolare a N.S.Trubetzkoy. È l'opposizione tra due elementi linguistici, uguali in tutto salvo una peculiarità, detta appunto marca, che è presente in uno di essi e manca nell'altro. Inizialmente essa è stata concepita come applicabile ai fonemi che si trovano in opposizione privativa, cioè quando un fonema si distingue da un altro per mezzo di un tratto addizionale rilevante. Il potenziale descrittivo della marcatezza è stato ripreso da altri membri della Scuola di Praga, specialmente da Roman Jakobson, che estese la marcatezza alla morfologia e alla semantica (vedi Battistella 1996). I membri della coppia uomo/donna non stanno sullo stesso piano, perché uomo è l'entità comprensiva (non marcato), donna è l'elemento marcato (cf. dottore/dottoressa). Successivamente la teoria della marcatezza fu estesa anche alla sintassi. Più tardi, constatata la sua potenzialità euristica e descrittiva, il concetto di marcatezza fu applicato ad ogni livello e componente del linguaggio.

²⁹ JAMES D. MCCAWLEY, *Kuhnian Paradigms as Systems of Markedness Conventions*, In *Linguistics and Philosophy: Studies in Honor of Rulon S. Wells*, Alan Makkai and Alan Melby (eds.), pp. 23-43. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

³⁰ THOMAS S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions* (1st ed.), Chicago, University of Chicago Press, 1962.

Oggi siamo in presenza di un capovolgimento di strutture cognitive: dal binomio credente/non credente si è passati a non credente/credente con un capovolgimento dei due poli. Ormai la fede è “unusual”, membro marcato della classificazione binaria dove il membro positivo o “unmarked” è l’agnosticismo. Lo stesso si dica a proposito della ideologia LGBTQ che pretende di essere l’elemento non marcato rispetto alla concezione binaria della sessualità (maschio/femmina). Come inquadrare la coppia eterosessualità / omosessualità? Dove pensare la norma e dove l’anomalia?

In definitiva, a livello gnoseologico come a livello etico l’intuizione può aprire spazi ermeneutici diversi dalla logica matematica.

Bibliografia

- BERGSON, HENRI, *Introduction à la métaphysique*. «Revue de métaphysique et de morale», 11, January 1903, pp. 1-36.
- BERGSON, HENRI, *Oeuvres, textes annotés* par André Robinet, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 1963; traduzione a cura di Marco Magni.
- BRUNER, EMILIANO, *La mente oltre il cranio. Prospettive di archeologia cognitiva*, Roma, Carocci 2018.
- FEDRIANI, CHIARA, *Experiential Metaphors In Latin: Feelings Were Containers, Movements And Things Possessed*, «Transactions of the Philological Society», 109/3, 2011, pp. 307-326.
- MARTINO, PAOLO, *L’identità europea negli studi linguistici e filologici*, in *L’identità europea: lingua e cultura*. Atti dell’Incontro europeo di docenti universitari in occasione del 50° anniversario dei Trattati di Roma (Università LUMSA, Roma, 21-24 giugno 2007), a cura di P. Martino, pp. 17-46. Roma, Studium, 2008.
- MARTINO, PAOLO, *Per la storia etimologica di insegnare e consegnare*, in *La croce: un simbolo attraverso i tempi e le culture* (Quaderni LUMSA, 31), a cura di I. Becherucci e P. Martino, pp. 196-210. Roma: Studium, 2013.
- NEWMAN, JOHN HENRY, *The Idea of a University defined and Illustrated in Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1982. First published 1852. Online: <https://www.gutenberg.org/files/24526/24526-pdf.pdf>

- NUSSBAUM, C. MARTHA, *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010. Ed. it.: *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- ORDINE, NUCCIO, *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani, 2013.
- SERIANNI, LUCA, *Le due culture*, in *L'ora di Italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza 2010.
- SNELL, BRUNO, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino: Einaudi, 1963. Titolo orig.: *Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen*, Hamburg, Claassen Verlag, 1946.
- SNOW, CHARLES PERCY, *Le due culture*, tr. it. di Adriano Cargo, Feltrinelli, Milano 1964. Titolo orig.: *The Two Cultures and a Second Look*, Cambridge: Cambridge University Press 1959;
- SOLIMINE, GIOVANNI, *Senza Sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Roma, Laterza, 2014;
- SWEETSER, EVE, *From Etymology to Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990;
- WIERBICKA, ANNA, *Semantics: Primes and Universals*, Oxford: Oxford University Press, 1996.

Le lingue slave nella cultura europea¹
Slavic languages in European Culture

Beatrice Bindi

Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara

Maria Chiara Ferro

Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara

1. Introduzione

Il titolo prescelto nel 2023 per il Forum internazionale del Gran Sasso *Conoscere per costruire: il ruolo dei centri accademici, di ricerca e della formazione* risulta in grande sintonia con le scienze umanistiche: in un'epoca nella quale la tecnologia, tramite banche dati sempre più estese e intelligenza artificiale, sembra ridurre la conoscenza a nozionismo, peraltro accessorio in quanto rapidamente reperibile sul web, si avverte la necessità di ribadire, al contrario, il ruolo centrale del sapere e della riflessione critica nella formazione individuale e nella promozione di società inclusive e coese; ruolo che le scienze umane hanno esercitato a più riprese nella costruzione della coscienza europea.

In tale contesto e alla luce delle contingenze storiche, politiche e sociali coeve allo svolgimento del Forum e che purtroppo vedono il permanere sino ad oggi nel nostro continente di una guerra intestina che non accenna a trovare risoluzione, viste le mie competenze in ambito slavistico ho inteso mettere in luce il contributo dei popoli slavi alla cultura dell'Europa "a due polmoni" (Giovanni Paolo II), nella convinzione che la conoscenza delle comuni radici culturali possa aprire la strada alla soluzione dei conflitti, per lo meno nella mente e nell'animo delle persone e, di conseguenza, secondo i tempi della storia dei popoli, che mai coincidono con quelli della storia dei singoli, concorrere alla creazione di un'Europa realmente inclusiva.

Da quel 24 febbraio 2022 sul conflitto russo-ucraino si è parlato e scritto molto, sempre nell'ottica dicotomica di sostegno o denuncia dell'aggressore e/o dell'agredito. Poche e poco pubblicizzate le voci che hanno cercato di risalire alle ragioni culturali degli eventi, per comprenderne l'effettiva portata e pochi coloro che hanno commenta-

¹ Maria Chiara Ferro è autrice del paragrafo 1, Beatrice Bindi dei paragrafi 2-6.

to gli eventi nell'ottica costruttiva di ricerca della pace e non per attribuire colpe e responsabilità.

“Conoscere per costruire”. Conoscere le radici e l'evoluzione culturale del mondo slavo, conoscere di più e meglio il suo contributo alla cultura europea, per costruire una convivenza pacifica in Europa. Questi i presupposti che hanno guidato il mio intervento in sede di convegno e questo il *fil rouge* che sottende ai paragrafi che seguono, riorganizzati e approfonditi con competenza da Beatrice Bindi, cui va il mio ringraziamento.

2. Il ruolo e la concezione delle lingue slave

Siamo generalmente portati a concepire il nostro continente come un insieme di Stati-nazione con confini ben definiti, talvolta segnati da caratteristiche naturali, più spesso disegnati a tavolino dai governi all'indomani delle varie guerre. Soffermando, tuttavia, lo sguardo sulla cartina linguistica dell'Europa, notiamo immediatamente che la distribuzione delle persone in quei confini non è omogenea, e che non coincide quasi mai con i confini politici.

Una simile osservazione risulta quanto mai vera se applicata ai paesi slavi, i quali presentano «una complessità di identità tale»² da rendere problematica la tradizionale identificazione tra le nozioni di paese, nazionalità, lingua e cultura.

Le lingue slave, prese nel loro insieme occupano la porzione maggiore del continente europeo,³ eppure sono tra le meno conosciute, circondate, molto spesso, da una certa aura di esotismo.

M. Kundera (1929-2023), scrittore di origine ceca, e dunque ben consapevole, per esperienza diretta, di che cosa significasse essere parte di una “minoranza” che pur contraddice il dato numerico, sosteneva:

² A. BONOLA, *Le lingue slave attraverso l'Europa*, in B. CAMBIAGHI, C. MILANI, P. PONTANI (edd.), *L'Europa plurilingue*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 176.

³ Si pensi soltanto al fatto che, stando a una statistica del 2022, il russo è la lingua che conta più parlanti nativi in Europa (160,000,000), superando addirittura il tedesco (97,000,000), il francese (71,500,000), l'italiano (63,000,000), e l'inglese (63,000,000); C. EMERY, *34 of the Most Spoken Languages in Europe: Key Facts and Figures*, in *Langoly, The Ultimate Language Resource*, December 15, 2022 (risorsa online: <<https://www.langoly.com/most-spoken-languages-in-europe/>>, ultimo accesso 02/2024). Bulgaro, ceco, croato, polacco, slovacco, e sloveno, inoltre, sono annoverate tra le ventiquattro lingue ufficiali dell'Unione Europea.

What distinguishes the small nations from the large is not the quantitative criterion of the number of their inhabitants; it is something deeper. For the small nations, existence is not a self-evident certainty but always a question, a wager, a risk; they are on the defensive against History, that force which is bigger than they, which does not take them into account, which does not even notice them.⁴

Nel momento in cui cerchiamo di valutare l'apporto delle lingue e delle culture slave al continente europeo, ci troviamo «confrontati con un quadro fortemente sbilanciato a favore della tradizione greco-romana, romanza e germanica e una scarsissima incidenza di quella slava o est-europea»,⁵ così che ci sembra quasi dover essere d'accordo col pensatore tedesco J.G. Herder (1744-1803), quando, alle soglie del XIX secolo, affermava che «i popoli slavi occupano più spazio sulla terra che nella storia».⁶

Di fronte a una simile percezione ristretta che l'Europa ha del peso storico-culturale dei paesi dell'est, che spesso rischia di sfociare in «una ricezione [...] a senso unico»,⁷ il mondo slavo si appiglia alla lingua come importante fattore identitario. Anche in questo senso, tuttavia, non mancano le criticità.

Come noto, le lingue slave sono un gruppo di idiomi che appartengono alla famiglia linguistica indoeuropea, tradizionalmente suddivisa in tre grandi gruppi su base geografica-genealogica: il gruppo slavo meridionale con il bulgaro, il macedone, il serbo, il croato e lo sloveno; il gruppo slavo occidentale con il polacco, il casciubo, il sorabo, il ceco, lo slovacco e l'estinto polabico; il gruppo slavo orientale con il russo, l'ucraino e il bielorusso.

Nel loro complesso, queste lingue mostrano profonde inter-somiglianze e un forte grado di coesione interna (molto maggiore rispetto a quello che si misura, ad esempio, per gli idiomi del gruppo romanzo

⁴ M. KUNDERA, *Die Weltliteratur*, in Id. *The Curtain: An Essay in Seven Parts*. Translated from the French by Linda Asher, Harper Collins, New York 2007, p. 33.

⁵ M. BÖHMIG, *Alla ricerca di un canone europeo tra plurilinguismo e multiculturalità*, in «Studi slavistici» I (2004), p. 13.

⁶ J.G. HERDER, *Ideen zur Geschichte der Menschheit*, Cotta, Tübingen 1807, p. 30, citato in M. GARZANITI, *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Romoli, Carocci editore, Roma 2019, p. 49.

⁷ M. BÖHMIG, *Alla ricerca di un canone europeo*, op. cit., p. 11.

e del gruppo germanico), collegandosi, in sostanza, all'espressione di una data identità etnica, a una certa idea di «“slavitudine”»,⁸ che rimanda alla progressiva presa di coscienza dei popoli slavi all'interno della cultura europea.

Una simile questione dell'identità etnica, però, sembra rappresentare più una formula retorica di stampo romantico,⁹ che una realtà fattuale. I rivolgimenti politici e i profondi mutamenti storici che hanno preso a coinvolgere il mondo slavo a partire dal XX secolo, in effetti, hanno posto la questione su tutt'altro piano: sul riconoscimento dell'esistenza di un comune patrimonio etnico, linguistico, e culturale, prevalgono oggi i singoli nazionalismi.

In questa prospettiva, l'elemento linguistico viene sì impiegato come fattore identitario, ma sulla base del principio dello Stato-nazione-lingua. In particolare «le lingue, come le religioni, così profondamente legate al processo identitario, assumono un ruolo strategico fondamentale nelle diverse politiche delle nazioni e delle autonome amministrazioni locali».¹⁰

Uno dei casi più emblematici di cambiamento delle politiche linguistiche è rappresentato dall'ex Jugoslavia, dove gli opposti nazionalismi hanno soffiato sul fuoco delle diverse tradizioni culturali e religiose, rendendo impossibile la convivenza.¹¹

In primo luogo, l'unità della lingua serbo-croata, o croato-serba, si è disgregata di fronte alla volontà dei nuovi Stati di stabilire nuove lingue ufficiali – il croato, il bosniaco, il serbo, e il montenegrino – attorno alla definizione delle quali continuano a sedimentarsi numerose polemiche.

⁸ M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 384.

⁹ Il dibattito culturale del mondo slavo dei secoli XVIII-XIX, fu segnato dal saggio di J. Kollár (1783-1852), *O literární vzájemnosti mezi rozličnými kmeny a nářečími slovanského národu* (Sulla reciprocità letteraria tra le tribù slave e i loro dialetti, 1836), nel quale il pastore slovacco si curava di mettere in luce la presenza di radici culturali e linguistiche comuni a tutte le letterature slave, che divenivano così espressione dell'unica «nazione slava»; *ivi*, p. 387.

¹⁰ M. GARZANITI, *Le lingue dai Balcani all'Asia Centrale*, in *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2009 (risorsa online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/le-lingue-dai-balconi-all-asia-centrale_%28XXI-Secolo%29/>, ultimo accesso 02/2024).

¹¹ *Id.*, *Gli slavi*, op. cit., p. 31.

Stando all'opinione dei linguisti, che a tal proposito hanno redatto una *Deklaracija o zajedničkom jeziku* (Dichiarazione sull'unitarietà della lingua, 2017), i quattro idiomi parlati in Croazia, Serbia, Bosnia-Erzegovina e Montenegro non sono che varietà standard in un'unica lingua.

Di contro, tuttavia, l'idea che le suddette varietà costituiscano idiomi differenti si è fatta ampiamente strada all'interno dei singoli Stati nazionali, rendendo evidente come dietro alla questione linguistica dei paesi balcanici si celi un profondo valore politico-simbolico, che R. Bugarski, linguista serbo, esprime in questi termini:

[...] la lingua serbo-croata è stata sepolta insieme con la Jugoslavia, della quale era l'espressione simbolica e il principale mezzo di coesione. In altre parole, è stata sepolta perché la lingua croata, serba, e più tardi quella bosniaca e montenegrina, sono diventate le lingue degli stati nati dalla ex Jugoslavia e che funzionano come importanti indicatori simbolici delle neonate sovranità.¹²

Casi di disgregazione linguistica si sono registrati anche nella Slavia occidentale, allorché, a seguito della separazione dalla Slovacchia dalla Cechia (1993), il ceco e lo slovacco sono stati riconosciuti come distinti idiomi ufficiali delle due nuove realtà statali. Le spinte centrifughe in questa aerea, comunque, sembrano ormai giunte a una fase di compiuta realizzazione.

Resta complessa, invece, la situazione del mondo slavo orientale: con il crollo dell'Unione Sovietica (1991), infatti, «è andata in frantumi una complessa politica delle nazioni e delle lingue, costruita nel corso di diversi decenni e che ha avuto uno dei suoi manifesti più significativi nella *Bol'shaja sovetskaja Enciklopedija* (Grande enciclopedia sovietica, 1926-1947)».¹³

All'interno di tale quadro, il russo, che sino alla fine del secolo scorso aveva ricoperto una posizione di lingua dominante, qualificandosi come strumento di comunicazione sovra-nazionale, ha visto progressivamente ridurre il proprio peso e il proprio ruolo.

A questa repentina perdita di terreno il governo della Federazione russa ha risposto con la messa in atto di programmi di promozione e

¹² R. BUGARSKI, *Serbo, croato o serbo-croato?*, intervista del 27/09/2007, pubblicata sul portale PROGETTO RASTKO ITALIA, Biblioteca digitale italo-serba di rapporti culturali/PROJEKAT RASTKO ITALIJA, Digitalna biblioteka italijansko-srpskih kulturnih veza (<<https://italia.rastko.net/delo/12288>> ultimo accesso 02/2024).

¹³ M. GARZANITI, *Le lingue dai Balcani all'Asia Centrale*, op. cit.

sostegno della lingua russa, che, oltre a diffondersi sul territorio nazionale, si rivolgono anche ai paesi limitrofi, i quali tuttavia non hanno accolto di buon grado l'iniziativa.

In Bielorussia, difatti, dagli anni Novanta si è sviluppata una politica di promozione del bielorusso, sancita, in particolare dal referendum del 1995, che ne ha stabilito lo status di lingua ufficiale.

La situazione linguistica dell'Ucraina, invece, «rimane emblematica dei tempi che cambiano e del ruolo fondamentale di una politica linguistica, che deve fare i conti sia con gli equilibri internazionali, sia con la storia delle popolazioni».¹⁴

Le irrisolte problematiche scaturite dalla collisione tra i tentativi di imposizione dell'ucraino come unica lingua ufficiale, e la tenace resistenza di un profondo senso di appartenenza alla comunità russofona, diffuso soprattutto nelle regioni orientali e meridionali del paese, del resto, hanno contribuito a scrivere una delle pagine più drammatiche della storia contemporanea, alimentando tensioni intra- e inter-nazionali, scaturite nel tristemente attuale conflitto russo-ucraino (2022).

3. Il ruolo e la concezione delle letterature slave

Non è possibile completare il discorso sul ruolo e sulla concezione delle lingue slave nel continente europeo senza considerare il fenomeno in cui queste trovano la propria massima e migliore espressione: la letteratura.

Le letterature slave di epoca contemporanea, allo stesso modo degli idiomi di cui si fanno veicolo, hanno subito l'influenza delle delicate circostanze storico-politiche degli ultimi anni, divenendo a propria volta parte attiva di quel processo di costruzione delle identità nazionali, di cui sopra (§ 2).

I casi più critici sono legati, ancora una volta, ai due eventi maggiormente esemplari della storia del mondo slavo del XX secolo: la dissoluzione della Jugoslavia, da una parte, e il crollo dell'Unione Sovietica, dall'altra.

A seguito della disgregazione della lingua serbo-croata, le diverse Accademie delle scienze si sono impegnate nella ricostruzione di uno standard nazionale delle singole lingue letterarie, il che ha comportato una serie di scelte di orientamento ideologico.

¹⁴ *Ibidem.*

Si pensi, ad esempio, al caso di M. Krleža (1893-1981), scrittore e intellettuale jugoslavo, la cui eredità è stata sottoposta a una reinterpretazione forzata, venendo riletta in chiave marcatamente croata, con l'esplicita finalità di sviluppare un canone culturale e letterario croato, ben distinto da quello serbo, bosniaco, o montenegrino.¹⁵

Per la Croazia, emblematica è anche la vicenda di D. Ugrešić (1989-2023). Solita definire sé stessa un'intellettuale "post-jugoslava", "trans-" e "post-" nazionale, nemica del cieco nazionalismo che genera la mercificazione della cultura, la scrittrice ha subito un'importante campagna denigratoria nazionale, sfociata nell'ostracismo dall'editoria del suo paese, e nella sua conseguente scelta di emigrare in Olanda (1993).¹⁶ «Non sono né un'emigrante, né una profuga, né una rifugiata politica» - sosterrà Ugrešić qualche anno dopo l'esilio volontario - «io sono una scrittrice che a un certo punto ha deciso di non vivere più nella sua terra perché la sua terra non era più sua».¹⁷

In modo del tutto simile, con il crollo dell'Unione sovietica, e più in generale del sistema socialista, si è venuta a creare una situazione per cui le singole nazioni sono state chiamate a reinterpretare il proprio passato, rendendo necessaria la costruzione di un canone letterario nuovo, capace di includere opere di autori ed epoche spesso dimenticati, quali, ad esempio gli esemplari della letteratura del dissenso e dell'emigrazione.

In questo contesto, l'ambiente culturale-letterario dell'Ucraina mostra la maggiore criticità: nonostante i numerosi tentativi di ridefinizione di un canone nazionale in chiave anti-russa, esiste ancora una significativa letteratura ucraina in lingua russa, che presenta caratteristiche diverse rispetto alla letteratura pubblicata nella medesima lingua, ma in Russia, così che scrivere in russo o in ucraino diventa una vera e propria scelta ideologica.¹⁸

¹⁵ M. GARZANITI, *Storia delle letterature slave. Libri, scrittori e idee dall'Adriatico alla Siberia (secoli IX-XXI)*, a cura di Iris Karafillidis, Carocci editore, Roma 2023, p. 399.

¹⁶ I. KARAFILLIDIS, *Dubravka Ugrešić*, in M. GARZANITI, *Storia delle letterature slave*, op. cit., p. 66 (riquadro 19).

¹⁷ D. UGREŠIĆ, *Vietato leggere*, traduzione di Milena Djokovic, Nottetempo, Roma 2005, p. 182.

¹⁸ M. GARZANITI, *Storia delle letterature slave*, op. cit., p. 35.

L'avvento del XXI secolo e il sempre più rapido evolversi dei processi di globalizzazione, tradottisi nella creazione di un mercato librario internazionale, complica l'emergere degli autori nazionali, soprattutto nel caso delle "letterature minori" (nel cui novero rientrano, purtroppo, anche quelle slave).

In questa sfida all'affermazione, gli scrittori dei paesi slavi, pur nella differenza delle tradizioni letterarie e delle ideologie nazionaliste di cui vengono spesso fatti strumento, sembrano uniti da un'esigenza comune: quella, cioè, di recuperare la memoria degli eventi che hanno segnato l'Europa centro-orientale, orientale e balcanica nel corso del XX secolo.

Il difficile rapporto con la storia lega la loro scrittura a una certa necessità di comprensione e di recupero del passato, la quale, ben conciliata con le tendenze e le forme della letteratura globale, produce risultati di successo: è spettato all'ucraino-bielorussa S.A. Aleksievič (n. 1948), «per i suoi scritti polifonici, un monumento alla sofferenza e al coraggio del nostro tempo», il conferimento del premio Nobel nel 2015. Dello stesso prezioso riconoscimento è stata insignita, qualche anno più tardi (2018), la polacca O.N. Tokarczuk (n. 1962), mentre il bulgaro G. Gospodinov (n. 1968) si è aggiudicato l'assegnazione del Premio Strega Europeo (2021).¹⁹

Le lingue e le letterature slave contemporanee costituiscono singole tessere di un ampio mosaico etnico-culturale, la cui ricomposizione si rivela problematica. L'eccessiva concentrazione sulle singole vicende dei popoli slavi, difatti, non rende un buon servizio alla conoscenza della loro storia culturale, privandoli di quell'orizzonte europeo e universale di cui hanno diritto, in un'ottica che rischia di alimentare i già vivi pregiudizi nazionalistici. Allo stesso tempo, però, non è neppure possibile affidarsi a un'ideologia panslavista, la quale, dopo aver subito complessi sviluppi nel corso dei secoli XIX e XX, risulta oggi screditata.

Così, per comprendere davvero le lingue e le tradizioni letterarie delle diverse etnie e nazioni slave diviene indispensabile guardare a un remoto passato (IX-X sec.), risalire, cioè, alle profonde radici dei processi di acculturazione che segnarono la progressiva integrazione della Slavia all'interno del mondo mediterraneo europeo.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 416-421.

4. Per una storia delle lingue e delle letterature slave: tra eredità comune e forze centrifughe

Quando gli slavi presero ad affacciarsi sul mondo mediterraneo,²⁰ dovevano parlare un'unica lingua. Un simile dato non trova alcuna diretta conferma nelle fonti storiche, eppure gli studiosi non ne mettono in dubbio la veridicità.

Nell'introduzione alla monografia *Le slave commun* (*Lo slavo comune*, 1924), primo importante tentativo di ricostruzione delle caratteristiche fonetiche e morfologiche delle parlate slave prima della missione cirillo-metodiana, A. Meillet muove dal presupposto secondo cui l'affinità tra le lingue slave, – chiaramente percepibile ancora in epoca moderna, ma addirittura più evidente in relazione alla fase di sviluppo antica –, non può che trovare giustificazione nell'esistenza, in un certo periodo storico, di una lingua comune (appunto, lo "slavo comune", o "protoslavo", come lo si definisce in area germanica), parlata da un popolo che aveva ben coscienza della propria unità.²¹

La percezione dell'appartenenza a un'unica comunità etnolinguistica sembra del resto essere insita nello stesso termine "slavi". Secondo un'interpretazione particolarmente diffusa nella storia della slavistica,²² infatti, l'etnonimo potrebbe derivare dalla radice *slov-*, da cui *slovo* ("parola"), a indicare la comunità dei parlanti nella medesima lingua, alla quale si contrappongono i *němici* (dalla radice *nem-*, da cui *nemoj*, "muto"), le popolazioni germaniche, incapaci di parlare l'idioma slavo.

Risulta complesso stabilire i limiti cronologici del protoslavo: sebbene sia convinzione diffusa degli studiosi che attorno al VII-VIII secolo la fase slava comune si stesse avviando verso la propria conclusione, di

²⁰ Le prime testimonianze dirette sugli slavi risalgono solo al VI secolo d.C.: attraverso una serie di testimonianze indirette, tuttavia, è possibile ricostruire le loro origini e i caratteri della loro civiltà primitiva; M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 39.

²¹ A. MEILLET, *Le slave commun*, Librairie Ancienne Honoré Champion Editeur, Paris 1924, p. 2.

²² Una simile interpretazione annovera, tra i suoi difensori, il noto linguista R.O. Jakobson (R.O. JAKOBSON, *Marginalia to Vasmer's Russian etymological dictionary*, in «International Journal of Slavic Linguistics and Poetics» 1-2, 1959, p. 271); essa si trova altresì attestata in alcuni dizionari etimologici degli anni Settanta: N.M. ŠANSKIJ – V.V. IVANOV – T.V. ŠANSKAJA, *Kratkij etimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, Prosvešenie, Moskva 1971; G.P. ZYGANENKO, *Etimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, Radjan'ska škola, Kiev 1970.

fatto, le profonde affinità genetiche tra i vari dialetti continuarono a rimanere evidenti anche quando, nella seconda metà del IX secolo, la protolingua degli slavi passò formalmente dalla preistoria alla storia, dotandosi, cioè, di una forma scritta.

Nell'anno 862, il principe della Moravia,²³ Rastislav, inviò un'ambasceria a Costantinopoli per chiedere che gli fosse inviato un vescovo e un maestro capace di spiegare le leggi cristiane in lingua slava; il sovrano, difatti, lamentava che «da quando il nostro popolo ha rigettato il paganesimo e osserva la legge cristiana, non abbiamo un maestro, che ci interpreti nella nostra lingua la vera fede cristiana».²⁴

Di fronte a questa delicata richiesta, la scelta dell'imperatore Michele III ricadde su due eruditi greci, Costantino-Cirillo e Metodio, i quali sarebbero stati facilitati nella missione dalla conoscenza della lingua slava: i fratelli, infatti, erano originari di Salonicco, l'odierna Tessalonica, che l'occupazione slava dell'intera regione della Macedonia aveva reso una realtà bilingue.²⁵

Il dialetto che allora si parlava in Macedonia non doveva essere così diverso da quello in uso nei territori cechi, moravi, sorabici e slovacchi. Per questo motivo, i fratelli tessalonicesi poterono ben giungere all'elaborazione di una lingua – nota alla tradizione con il nome di paleoslavo (*staroslavjanskij jazyk*) –, che, seppur codificata sulla base di parlate bulgaro-macedoni, si presentava quale *medium* comune degli slavi cristianizzati.

²³ Secondo l'interpretazione tradizionale, l'ubicazione di quella che le fonti medievali chiamano "Grande Moravia" sarebbe da collocarsi nell'area settentrionale del bacino danubiano, e cioè nell'attuale Moravia e nella Slovacchia Meridionale; M. BETTI, *La Grande Moravia*, in M. GARZANITI, *Gli Slavi*, op. cit., p. 134 (riquadro 54).

²⁴ La missione bizantina nella Grande Moravia viene ricostruita sulla base di due racconti agiografici, la *Vita di Costantino* (d'ora in avanti VC), e la *Vita di Metodio* (d'ora in avanti VM), per la cui traduzione si fa riferimento a M. GARZANITI, *Le vite paleoslave di Costantino-Cirillo e Metodio*, in A.-E. N. TACHIAOS, *Cirillo e Metodio. Le radici cristiane della cultura slava*, Jaca Book, Milano 2005, pp. 163-223.

Il passo qui citato è tratto da VC, XIV, 3 (M. GARZANITI, *Le vite paleoslave*, op. cit., p. 196).

²⁵ Secondo l'anonimo autore della VM l'imperatore Michele, rivolgendo il proprio incoraggiamento a Costantino-Cirillo e Metodio, avrebbe affermato: «Voi siete infatti di Salonicco, e tutti i tessalonicesi parlano correttamente lo slavo» VM, III, 8 (*Ivi*, p. 214).

I presupposti della missione cirillo-metodiana, definibili nei termini della creazione di un alfabeto²⁶ e di una lingua comprensibile per tutta la comunità slava ai fini di una «cristianizzazione duratura»,²⁷ andarono tuttavia ben presto a scontrarsi con una serie di circostanze storiche, che produssero esiti del tutto inattesi sul piano culturale, indirizzando lo sviluppo delle lingue slave su binari diversi da quelli percorsi, ad esempio, dal gruppo germanico e dal gruppo romanzo.

Alla morte di Metodio (885), sopravvissuto di qualche anno a Costantino-Cirillo († 869), il clero germanico della Moravia, che sin dall'inizio della missione aveva percepito la minaccia della predicazione in slavo e della costituzione di strumenti per la celebrazione e l'amministrazione ecclesiastica,²⁸ si sollevò, facendo imprigionare e cacciare dal territorio i discepoli dei fratelli tessalonicesi.

L'egemonia germanica in Moravia, comunque, non ebbe tempo di consolidarsi, venendo ostacolata dalla comparsa, a cavallo tra IX e X secolo, della popolazione nomade degli ungari nella pianura panonica. L'arrivo degli ungari, sostiene M. Garzaniti,

fu gravido di conseguenze per il mondo slavo. Occupando l'area centrale del loro insediamento, questa popolazione finì per separare gli slavi meridionali dagli slavi occidentali, popolazioni che nella Grande Moravia vivevano ancora in uno spazio contiguo. Dall'altra parte, il loro passaggio nelle steppe aveva contribuito a separare gli slavi meridionali dagli slavi orientali. La loro presenza favorì, così, la frammentazione del mondo slavo, che si manifestò primariamente a livello linguistico, con la progressiva separazione fra i tre grandi ceppi in cui ancora oggi si distinguono le lingue slave.²⁹

²⁶ L'alfabeto creato dai fratelli tessalonicesi per la predicazione in Moravia prende il nome di glagolitico.

²⁷ M. GARZANITI, *Slavia latina e Slavia ortodossa, Per un'interpretazione della civiltà slava nell'Europa medievale*, in «Studi slavistici» IV (2007), p. 32.

²⁸ I fratelli tessalonicesi impiegarono la lingua da loro creata per tradurre testi sacri e liturgici. Secondo la testimonianza della VM, in una prima fase del soggiorno in Moravia sarebbero stati tradotti il Salterio, il Vangelo, l'Apostolo e una tradizione di servizi ecclesiastici; a questi si sarebbero aggiunti, poi, il «Nomocanone» (verosimilmente la *Synanogé* in cinquanta capitoli del patriarca Giovanni Scolastico), e il «Libro dei Padri» (il bizantino Πατερικόν, una raccolta di *Vite* di santi monaci); M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 155.

²⁹ Ivi, pp. 159-160.

La separazione territoriale causata dal passaggio degli ungari fu solo la prima delle ben più profonde e problematiche divisioni che, a partire dal IX-X secolo, avrebbero disgiunto le componenti del mondo slavo in modo irrevocabile.

All'indomani della missione cirillo-metodiana, infatti, l'originaria civiltà slava andò differenziandosi in due contrapposte realtà culturali e confessionali, che i moderni studiosi di slavistica, soprattutto letterati e linguisti, definiscono per mezzo delle etichette di Slavia ortodossa e Slavia latina.³⁰

Estirpata dalla Moravia e dalla Pannonia, l'eredità dei fratelli tessalonicesi, si trasferì nei Balcani, dove, innestandosi nella nascente chiesa bulgara,³¹ creò le basi della tradizione bizantino-slava.³² Il modello del cristianesimo bizantino-slavo, così elaborato, venne ben presto "trapiantato" a oriente, a seguito della conversione del principe Vladimir' e della Rus'³³ tutta (988).

Nel frattempo nel regno di Croazia, sul versante occidentale della penisola balcanica, «si creavano le condizioni per una riorganizzazione della chiesa latina, sotto l'egida di Roma»;³⁴ allo stesso modo, le emergenti confederazioni statali slave dell'Europa centro-orientale – il du-

³⁰ Simili concetti furono proposti da R. Picchio, che nelle sue lezioni di Filologia slava all'inizio degli anni Sessanta aveva cominciato a parlare di «Slavia ortodossa» e di «Slavia cattolica» o «latina»; M. GARZANITI, *Slavia latina e Slavia ortodossa*, op. cit., p. 44.

³¹ I discepoli di Metodio, in fuga dalla Moravia, furono accolti a Pliska dal khan Boris, che vide nel loro arrivo una vantaggiosa possibilità di costruire una Chiesa autocefala nell'impero bulgaro. Nel 925, sotto il regno del khan Simeone, nacque il patriarcato bulgaro, che tuttavia l'imperatore bizantino Basilio II Bulgaroctono ("uccisore dei bulgari") non tardò a eliminare, assieme all'intero khanato; cfr. M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., pp. 160-162.

³² Si tratta della creazione di una struttura ecclesiastica slava, che, pur impostata sul modello bizantino, è dotata di una propria lingua liturgica e di una propria gerarchia (slave).

³³ Confederazione di principati sorta nella metà del IX secolo che ebbe in Kiev il suo centro di aggregazione principale. Nel periodo di massima espansione, il territorio della Rus' si estendeva sulle odierne Ucraina, Bielorussia, e sulla parte occidentale della Confederazione russa; L. PUBBLICI, *Rus'/Russia*, in M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 165 (riquadro 70).

³⁴ M. GARZANITI, *Slavia latina e Slavia ortodossa*, op. cit., p. 33.

cato di Boemia, il regno di Polonia, e il regno d'Ungheria – vennero inclusi nel progetto ottoniano di una *Christianitas* latina dallo spirito universalista, che si poneva il compito di armonizzare l'elemento germanico e slavo.

«La tarda antichità e il medioevo ci mostrano», sostiene Garzaniti, come l'appartenenza etnica fosse secondaria rispetto all'eredità del mondo antico, in particolare nei confronti della fede religiosa e della sua pratica, che, in forme diverse in Occidente e in Oriente, appaiono strettamente connesse alla lingua del culto e della cultura.³⁵

In questo senso, nel disgregarsi della comune eredità nelle due realtà della Slavia ortodossa, definita dall'aderenza alla tradizione bizantina e dall'uso dello slavo nella liturgia, e della Slavia latina, imperniata invece sulla cultura latina e sull'uso di libri liturgici in latino, si posero «i presupposti della creazione del più importante confine linguistico e culturale dell'Europa medievale, che attraversa l'intera Slavia e le cui conseguenze sono ancora evidenti nella storia contemporanea».³⁶

Legandosi al tema dell'identità religiosa, scissa da un profondo confine culturale, la «questione della lingua»³⁷ nel mondo slavo si rivela un fattore di importanza culturale maggiormente complesso rispetto al mondo germanico e romano.

Nella Slavia ortodossa, come abbiamo anticipato, fu raccolta l'eredità linguistica di Costantino-Cirillo e Metodio. Almeno nei primi secoli, si dovette percepire la contiguità tra la lingua dei fratelli tessalonicesi e i vivi dialetti: «assorbiti in sé elementi delle parlate bulgare, macedoni, serbe, slave orientali»,³⁸ infatti, il paleoslavo, ormai divenuto slavo ecclesiastico (*cerkovnoslavjanskij jazyk*),³⁹ iniziò ad assumere caratteri-

³⁵ Ivi, p. 29.

³⁶ Ivi, p. 32.

³⁷ Cfr. R. PICCHIO, *Studi sulla questione della lingua presso gli slavi*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1972. Parlando di questione della lingua nella Slavia latina e nella Slavia ortodossa, lo studioso si propone di considerare i rapporti tra lingua scritta e vernacolo a partire dal medioevo, quando iniziò ad affermarsi il processo di sacralizzazione delle lingue di uso cultuale; M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 220.

³⁸ N. MARCIALIS, *Introduzione alla lingua paleoslava*, Firenze University Press, Firenze 2007, p. 33.

³⁹ Si definisce slavo ecclesiastico la lingua che compare nei testi dal X/XI sec., sotto-

stiche locali, che portarono allo sviluppo di distinte redazioni (izvody) – bulgaro-macedone, serba, e slava orientale (o russa) –, le quali, seppur definite dalla presenza di differenti forme ortografico-fonetiche, morfologiche, sintattiche e lessicali sulla base di influenze locali,⁴⁰ si collocavano all'interno di un unico sistema linguistico.

Successivamente, si cercò di imporre nella Slavia ortodossa un medesimo standard dello slavo ecclesiastico, che intendeva recuperarne i caratteri delle origini. Una simile operazione di «restaurazione puristica» e di «tentata riunificazione linguistica»,⁴¹ in verità, non fece che porre le condizioni per l'affermazione di un progressivo bilinguismo, in cui si polarizzava la contrapposizione tra una norma letteraria che voleva essere comune all'intera Slavia ortodossa, e le parlate locali, che si differenziavano sempre più dallo slavo ecclesiastico come pure tra di loro.⁴²

Nei secoli seguenti, tra le due estremità si produssero «forme progressive di “ibridazione”»,⁴³ soprattutto quando prevalse lo stile basso, o nella lingua delle cancellerie.

Sebbene a tutt'oggi non esista «una convincente ricostruzione delle diverse fasi della storia dello slavo ecclesiastico, soprattutto in rapporto allo sviluppo delle parlate locali e riguardo all'ultimo periodo che si spinge fino all'epoca contemporanea»,⁴⁴ dalla riflessione sin qui condotta possiamo evincere in che misura la cultura ecclesiastica, con la sua posizione di esclusiva centralità almeno fino al XVIII secolo, abbia determinato la questione linguistica nella Slavia ortodossa, inibendo lo sviluppo delle lingue letterarie volgari. Soltanto nel corso del XVIII secolo cominciarono a formarsi il russo e il serbo, seguiti, nel XIX se-

posta all'influsso di norme locali. Marcialis vede nello slavo ecclesiastico la «naturale evoluzione» del paleoslavo; *Ivi*, p. 1.

⁴⁰ Le differenze si manifestarono soprattutto nel passaggio al mondo slavo orientale: la lingua paleoslava, infatti, era di origine meridionale (bulgaro-macedone), e trapiantandosi nella Rus' assunse caratteristiche slave orientali, che entrarono in concorrenza con le forme originali; M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 188.

⁴¹ N. MARCIALIS, *Introduzione*, op. cit., p. 63.

⁴² M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., p. 223.

⁴³ *Id.*, *Slavia latina e Slavia ortodossa*, op. cit., p. 38.

⁴⁴ *Ibidem* (nota 28).

colo dal bielorusso, il bulgaro, l'ucraino. Ogni nazione scelse il proprio percorso di elaborazione linguistica, che tuttavia non poté prescindere dalla definizione del complesso rapporto con la pervasiva tradizione slava ecclesiastica.

Diversamente, invece, si pose la questione della lingua nella Slavia latina. In questo universo, che fin dal medioevo condivise la storia del mondo occidentale, si sviluppò un bilinguismo analogo a quello del mondo germanico. Fu il latino (e non lo slavo ecclesiastico) ad imporsi, in qualità di lingua del culto e della cultura, a fianco delle parlate locali delle diverse nazioni slave che si andavano formando a seguito delle conversione.⁴⁵

Grazie alla creazione di apposite scuole scrittorie, chierici e monaci presero a imparare la grammatica e le forme retoriche della lingua latina, le quali vennero poi sfruttate nella produzione di opere originali, legate al culto di santi locali, o alla conservazione di memorie storiche.

All'inizio del XII secolo, ad esempio, il decano del capitolo del duomo di Praga, Cosma (1045 ca.-1125) aveva redatto in latino la *Chronica Bohemorum* (*Cronaca boema*), volta alla ricostruzione delle origini e della fondazione di Praga, mentre dal calamo di un altro boemo, Martin da Opava (fine XII sec.-1278) era nato il *Chronicum summorum pontificum imperatorumque ac de septem aetatibus mundi* (*Cronaca dei sommi pontefici e degli imperatori e delle sette età del mondo*), dedicato alla storia del mondo da Augusto agli inizi del XIII secolo, con una particolare attenzione per le massime autorità della cristianità occidentale. In aerea polacca, poi, il benedettino Anonimo Gallo († 1135) aveva composto la *Chronica et gesta ducum sive principum polonorum* (*Cronaca e gesta dei condottieri o dei principi dei polacchi*), elogio alle imprese dei regnanti polacchi della dinastia dei Piasti, carico di reminiscenze della storiografia classica latina.⁴⁶

L'esistenza di una così ricca produzione in lingua latina nel mondo slavo occidentale di epoca medievale non può essere considerata una semplice premessa allo sviluppo delle letterature nazionali in volgare, ma si rivela piuttosto una sua parte integrante, cui deve essere ricono-

⁴⁵ M. GARZANITI., *Gli slavi*, op. cit., p. 226.

⁴⁶ Cfr. ID., *Storia delle letterature slave*, op. cit., pp. 183-185.

sciuto l'apporto di un contributo fondamentale nella costruzione della basi di una «comune cultura letteraria europea».⁴⁷

Quando in seguito, nel XIII-XIV secolo, presero a formarsi le letterature in vernacolo nella Slavia latina, «si sviluppò progressivamente un bilinguismo più o meno equilibrato fra volgare e latino, in cui per un tempo sufficientemente lungo rimasero fisse le aree di pertinenza delle diverse lingue».⁴⁸

La lingua volgare e la lingua latina entrarono in una sorta di competizione all'epoca del rinascimento e della riforma: se, da una parte, il primo fenomeno favoriva la rinascita della letteratura latina, dall'altra, il secondo promuoveva lo sviluppo delle lingue letterarie volgari, soprattutto ai fini della diffusione della Bibbia al di fuori degli ambienti ecclesiastici. Le numerose traduzioni nei volgari slavi del testo biblico,⁴⁹ peraltro, permisero di arricchire le suddette varietà di una serie di registri di stile elevato, favorendone il processo di standardizzazione.

Con il XVIII secolo, infine, il latino cominciò a cedere ampi spazi ai volgari, favorendo l'imposizione delle lingue nazionali, soggette a una serie di processi di codificazione che «rispecchiavano gli orientamenti culturali di popoli che, non possedendo una propria organizzazione statale, vedevano nella lingua e nella sua letteratura un fattore fondamentale per la costruzione della propria identità».⁵⁰

Questo breve excursus storico ha potuto dimostrare quanto difficilmente si possano ricostruire le storie culturali dei diversi paesi slavi prescindendo da un passato che trova le sue origini nel lontano medio-evo, e nella allora ben già radicata distinzione del mondo mediterraneo tardoantico in «una sfera di influenza romano-occidentale e una sfera di influenza romano-orientale».⁵¹

Ne risulta che le tradizioni linguistiche e letterarie del mondo sla-

⁴⁷ Ivi, p. 97.

⁴⁸ M. GARZANITI, *Slavia latina e Slavia ortodossa*, op. cit., p. 38.

⁴⁹ Alle prime traduzioni realizzate in Boemia e Polonia, seguirono le versioni delle Sacre Scritture in croato e in sloveno; M. GARZANITI, *Gli slavi*, op. cit., pp. 228-229.

⁵⁰ Ivi, p. 230.

⁵¹ M. GARZANITI, *Savia latina e Slavia ortodossa*, op. cit., p. 30.

vo, spesso sentite estranee alla cultura occidentale, si rivelano profondamente integrate, seppur non senza criticità, nella storia culturale europea, mostrando una straordinaria capacità di dialogo, purtroppo frequentemente mortificata dalle vicende storiche.

5. Il contributo delle lingue e delle letterature slave allo sviluppo culturale dell'Europa: tracce linguistico-lessicali

La riflessione sin qui presentata ha messo in luce il contributo complessivamente offerto dal mondo slavo e dalle sue differenti anime allo sviluppo culturale dell'Europa. Un simile apporto, in verità, può essere indagato ancora più da vicino, seguendo una serie di "tracce" linguistico-lessicali, manifestate nella forma di slavismi all'interno delle differenti lingue europee, su cui ci proponiamo adesso di spostare l'attenzione. La vastità del tema in questione, però, ci spinge a operare una necessaria selezione, limitando le nostre considerazioni alle sole voci russe nell'italiano.

Sebbene la portata dell'interferenza russa nella lingua italiana sia stata per lungo tempo sottovalutata, i recenti progressi della lessicografia, sostiene V. Orioles, «permettono di collocare il russo in una posizione rispettabile nella classifica degli apporti stranieri al lessico italiano, subito dopo l'inglese, il francese, lo spagnolo, il tedesco e l'arabo».⁵²

In primo luogo, la lingua italiana ha accolto una serie di russismi di epoca zarista, tornati talvolta in auge nel XX secolo con distinte caratterizzazioni semantiche. È il caso, ricorda ancora Orioles, del termine *boiardo*, variante di *boiario*, a designazione dell'aristocrazia attorno allo zar:

mentre il tipo *boiario* si configura come un semplice russismo storico, la variante munita del suffisso francesizzante in *-ardo* ha sviluppato una marcata connotazione peggiorativa che l'ha resa utilizzabile anche in contesti avulsi da ogni riferimento al mondo russo. In particolare, nella pubblicistica italiana degli anni Settanta del XX sec., si è andata creando l'identificazione dei boiardi con i potenti e spregiudicati managers delle grandi imprese pubbliche, capaci di esercitare, nel bene e nel male, una influenza sugli equilibri economici ed anche politici del Paese.⁵³

⁵² V. ORIOLES, *Russismi* (s.v.), in *Enciclopedia dell'Italiano*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2011 (risorsa online: <[⁵³ ID., *Voci di origine russa in italiano*, in «Linguistica» 43 \(1\) \(2003\), p. 114.](https://www.treccani.it/enciclopedia/russismi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>, ultimo accesso 02/2024).</p></div><div data-bbox=)

Grande spazio all'interno del lessico italiano si sono aggiudicati anche i "sovietismi", che finiscono per occupare una posizione «non periferica e comunque non limitata alla lingua speciale della politica».⁵⁴ Si pensi, per esempio, alla forma *trojka*: in origine nome di una vettura da traino, e poi estensivamente designazione di un triumvirato di esponenti politici sovietici, il lemma viene oggi registrato, nella forma ortografica italianizzata ("troika"), tra i neologismi (2020) della nostra lingua, a denotare

l'ente di controllo informale, costituito nell'ambito dell'Unione europea da rappresentanti della Commissione europea, della Banca centrale europea e del Fondo monetario internazionale, che rappresenta l'insieme dei creditori ufficiali durante le negoziazioni con i Paesi.⁵⁵

Allo stesso modo, il termine *nomenklatura*, sovietismo di età brežneviana, invalso per indicare la ristretta classe di esponenti dell'apparato del partito ammessi a godere di speciali benefici, è sopravvissuto al declino dell'Unione Sovietica, conquistandosi un territorio stabile anche dopo che sono venute meno le condizioni storiche che ne avevano segnato la fortuna: viene oggi detta *nomenklatura* qualsiasi tipo di "oligarchia, casta di privilegiati".⁵⁶

Esempi di questo tipo, comunque, potrebbero moltiplicarsi. *Pere-strojka*, *glasnost'*, *kulak*, *čeka*, *sputnik*, *stachanovismo*, *gulag*, *agitprop*, *politbjuro*, *samizdat*, *molotov*: non sono che alcune delle ben più numerose testimonianze della costante presenza all'interno dell'orizzonte europeo di quei paesi che la Storia aveva cercato di rendere muti al di là della cortina di ferro.

A conclusione di questa trattazione, invece, vorremmo spostare il discorso su un tipo di lessico specifico, e cioè quello religioso, cui viene riconosciuto un ruolo fondamentale «nella formazione delle categorie di pensiero e di espressione del vecchio continente, nonché nello svi-

⁵⁴ Ivi, p. 111.

⁵⁵ *Troika* (s.v.), in *Vocabolario Treccani. Neologismi* (2020), a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (risorsa online: <[https://www.treccani.it/vocabolario/troika2_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/troika2_(Neologismi)/)> ultimo accesso 02/2024).

⁵⁶ V. ORIOLES, *Voci di origine russa in italiano*, op. cit., p. 113.

luppo delle lingue letterarie europee». ⁵⁷ Non si dimentichi, infatti, della natura profondamente cristiana dello sfondo culturale della lingua russa, definita principalmente sulla base del fondo dello slavo ecclesiastico.

Se consultiamo il *Vocabolario Treccani* della lingua italiana, disponibile in rete, notiamo che al suo interno si trovano registrate voci di origine slava a indicazione di esponenti di gerarchie ecclesiastiche. Si potrebbe menzionare, in qualità di esempio, il termine *pope*, descritto come segue:

pòpe s.m. [dal russo, serbo e croato *pop* (attrav. la trascrizione fr. *pope*), forse adattam. della forma germanica che appare in alto-tedesco antico come *pfaf-fo* «prete»]. – Nelle chiese greco-ortodosse, e soprattutto (dal 1047) in quella russa, denominazione popolare del parroco, appartenente al clero secolare. ⁵⁸

Stando all'interpretazione di Orioles, ⁵⁹ la prima occorrenza della forma *pope* si troverebbe registrata già nei *Commentarii della Moscovia* (1592) del gesuita mantovano Antonio Possevino (1533-34/1611), ⁶⁰ dove figurava altresì il lemma *protopope*, che tuttavia risulta oggi desueto.

Merita inoltre attenzione la forma *starec*: nelle più antiche traduzioni slave il titolo di *starec*, “anziano”, era sinonimo di “padre” in corrispondenza al greco γέρων. Generalmente venivano chiamati *starcy* i monaci più anziani che coadiuvavano l'igumeno del monastero, soprattutto con il consiglio e l'esercizio della paternità spirituale (*starčestvo*). ⁶¹ Il vocabolo si mantiene, nella sua forma originale, in lingua italiana, venendo registrato nell'*Enciclopedia Treccani* come segue:

⁵⁷ M.C. FERRO, *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico slavo ecclesiastico. Difficoltà e proposte*, in «Studi slavistici» IX (2012), p. 133.

⁵⁸ *Pope* (s.v.) in *Vocabolario Treccani*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (<<https://www.treccani.it/vocabolario/pope/>> ultimo accesso 02/2024).

⁵⁹ V. ORIOLES, *Russismi*, op. cit.

⁶⁰ Gesuita di formazione umanistica che si adoperò per la diffusione della controriforma in Europa. Nel 1581-1582 fu impegnato in una missione diplomatica in Russia, al fine di favorire la pace tra Ivan il Terribile e Stefano Báthory, re di Polonia; M. GARZANITI, *Antonio Possevino e La Moscovia*, in Id., *Gli slavi*, op. cit., p. 341 (riquadro 182).

⁶¹ M. GARZANITI, *Paisij Veličkoskij e lo starčestvo*, in Id. *Gli Slavi*, op. cit., p. 367 (riquadro 200).

Termine («vecchio») con cui tradizionalmente è indicata l'antichissima figura di monaco russo che, anche senza essere sacerdote, diviene guida spirituale, grazie alla vita di preghiera, di rinunce e di meditazione, di comunione mistica con Dio.⁶²

L'eredità del monachesimo orientale e del suo codice ascetico, del tutto inconsueto per la tradizione occidentale, trova in questo modo una propria continuità all'interno dell'orizzonte culturale europeo.

La questione del lessico religioso e filosofico-teologico russo-italiano, tuttavia, mostra alcuni aspetti di elevata complessità. Accanto alle sopraccitate forme slave che risultano ormai ben integrate nel repertorio lessicale dell'italiano, infatti, convivono alcuni lessemi, che «occorrevano nelle opere agiografiche slavo-ecclesiastiche di redazione orientale composte tra il XII e il XVII secolo», e che «come tali sono entrati nella produzione scritta relativa ad ambiti scientifici diversi, quali la letteratura, la storia dell'arte, l'iconografia»,⁶³ mancando tuttavia di una trattazione enciclopedica in grado di renderli noti a un'ampia base di fruitori.

Si pensi, in qualità di esempio, al termine *podvig*. Il suddetto lessema, sostiene M.C. Ferro in uno studio dedicato, «ha un campo semantico piuttosto ampio, che spazia dal significato di lotta fisica, intesa anche quale disciplina sportiva, a quello di lotta ascetica, cammino spirituale», rivelandosi una parola profondamente polisemantica e, stando all'opinione di I. Kologrivov, difficilmente traducibile.⁶⁴

In generale *podvig* potrebbe essere reso con “azione eroica”, “gesta”, “impresa” (quale viene sostanzialmente commentato dai moderni dizionari bilingue), mentre nel linguaggio agiografico, in particolare, esso designa tutto l'insieme del cammino ascetico che il cristiano percorre. Se, da una parte, il significato del termine sembra essere prossimo a quello dell'italiano “ascesi” (dal greco ἄσκησις, che etimologicamente

⁶² *Starec* (s.v.), in *Enciclopedia dell'Italiano*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (<<https://www.treccani.it/enciclopedia/starec/>> ultimo accesso 02/2024).

⁶³ M.C. FERRO, *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico*, op. cit., p. 135.

⁶⁴ I. KOLOGRIVOV, *Les 'Fous pour le Christ' dans l'hagiographie russe*, in «Revue d'ascétique et de mystique» XXV (1949), p. 146, citato in M.C. FERRO, *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico*, op. cit., p. 143.

significa “esercizio”), dall’altro lato, bisogna riconoscere, ricorda ancora Ferro, che

nell’accezione consolidata nel linguaggio religioso occidentale di matrice cattolica, il termine “ascesi” ha un campo semantico circoscritto rispetto a *podvig*, laddove quest’ultimo può includere anche le opere di carità, eventuali miracoli, opere sociali o politiche realizzate per la comunità (ad esempio da parte di un principe), che attestano la santità del personaggio.⁶⁵

Altrettante criticità si riscontrano in riferimento al termine *prepodobnyj*, definizione generalmente apposta al nome dei monaci e degli asceti venerati come santi graditi a Dio.⁶⁶

Sebbene l’aggettivo in questione venga presentato come equivalente di “santo”, “beato”, “venerabile” nelle fonti lessicografiche moderne, Ferro ritiene necessaria una riconsiderazione della semantica del lemma, insistendo, in modo particolare, sul riferimento al concetto biblico di “somiglianza” contenuto nella parola in oggetto. «*Prepodobnyj*», sostiene la studiosa,

ha infatti la stessa radice del sostantivo *podobie* (“somiglianza”), alla quale, oltre al suffisso e alla desinenza aggettivali, si aggiunge il prefisso accrescitivo *pre-* che sta per “molto”. Letteralmente, il termine vale “molto somigliante”.⁶⁷

La focalizzazione sul concetto di somiglianza, inteso nel suo riferirsi al versetto biblico «a immagine e somiglianza di Dio» (Gn 1, 26) è essenziale, rivelando un elemento fondante della spiritualità dell’Oriente cristiano, che determina la comprensione della vita di fede come progressione, cammino, ascesa dall’immagine verso la somiglianza con Dio.⁶⁸

Allo stesso tempo, l’esistenza nella tradizione della Chiesa ortodossa russa di un termine specifico per definire i monaci santi è indicativa della rilevanza assunta dal monachesimo nella tradizione cristiana orientale, che come tale deve poter essere conservata e tramandata per mezzo dell’elemento lessicale anche all’interno di lingue non slave.⁶⁹

⁶⁵ M.C. FERRO, *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico*, op. cit., p. 143.

⁶⁶ Si pensi, per enumerarne uno, al caso di Massimo il Greco (c. 1470/1555-56), monaco bizantino operante in Moscovia nella prima metà del XVI secolo, tradizionalmente noto come “*prepodobnyj Maksim Grek*”.

⁶⁷ M.C. FERRO, *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico*, op. cit., p. 137.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Per un’analisi completa di questi e ulteriori lemmi cfr. M.C. FERRO *Tradurre i lemmi*

6. Conclusioni

Il presente contributo ha cercato di mettere in luce l'apporto offerto dalle lingue e dalle letterature slave all'interno dell'orizzonte culturale europeo.

In primo luogo, abbiamo presentato il loro stato attuale, così come si è venuto a configurare a seguito degli eventi storici che, a partire dalla seconda metà del XX secolo, hanno visto il mondo slavo protagonista di cruenti conflitti e drammatici rivolgimenti socio-politici.

Questa premessa, indispensabile per definire l'area geografica e culturale di riferimento, ha consentito di mettere in luce le problematiche e i caratteri comuni alle diverse lingue e letterature slave, evidenziando la centralità del fattore identitario.

Lungi dal voler adottare una limitante prospettiva nazionalistica, abbiamo cercato di riscoprire le più profonde radici dei processi di acculturazione dei paesi slavi al nostro continente, seguendo un percorso a doppia diramazione, che, a partire dal IX-X secolo, vide gli slavi occidentali e parte degli slavi meridionali integrarsi progressivamente alla società e alla cultura occidentale, mentre la maggioranza degli slavi meridionali e gli slavi orientali si legavano al mondo bizantino.

L'adozione delle categorie interpretative di Slavia latina e Slavia ortodossa, ben note nell'ambito degli studi slavistici, ha consentito di sviscerare la complessa questione della lingua letteraria presso i popoli slavi, facendone emergere i tratti peculiari rispetto alla situazione del mondo germanico e del mondo romano, senza misconoscerne, tuttavia, la profonda e costante integrazione nella storia culturale europea.

A conferma della validità del contributo delle lingue e delle letterature slave allo sviluppo culturale dell'Europa, è stato infine offerto un breve approfondimento su una serie di "tracce" linguistico-lessicali, che si manifestano nella forma di slavismi all'interno delle differenti lingue europee.

Limitando la nostra attenzione ai russismi nell'italiano, ci siamo concentrati su alcuni termini chiave del lessico religioso e filosofico-teologico, il quale ricopre una posizione centrale nell'elaborazione di un linguaggio europeo comune della cultura.

russi appartenenti al lessico agiografico, op. cit.

Bibliografia

- BETTI M., *La Grande Moravia*, in M. GARZANITI, *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Romoli, Carocci editore, Roma 2019, p. 134.
- BÖHMIG M., *Alla ricerca di un canone europeo tra plurilinguismo e multiculturalità*, in «Studi slavistici» I (2004), pp. 11-23.
- BONOLA A., *Le lingue slave attraverso l'Europa*, in B. CAMBIAGHI, C. MILANI, P. PONTANI (edd.), *L'Europa plurilingue*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 175-191.
- BUGARSKI R., *Serbo, croato o serbo-croato?*, intervista del 27/09/2007, pubblicata sul portale PROGETTO RASTKO ITALIA, Biblioteca digitale italo-serba di rapporti culturali/ PROJEKAT RASTKO ITALIJA, Digitalna biblioteka italijansko-srpskih kulturnih veza (risorsa online: <<https://italia.rastko.net/delo/12288>> ultimo accesso 02/2024).
- EMERY C., *34 of the Most Spoken Languages in Europe: Key Facts and Figures*, in Langoly, *The Ultimate Language Resource*, December 15, 2022 (risorsa online: <<https://www.langoly.com/most-spoken-languages-in-europe/>>, ultimo accesso 02/2024).
- FERRO M.C., *Tradurre i lemmi russi appartenenti al lessico agiografico slavo ecclesiastico. Difficoltà e proposte*, in «Studi Slavistici» IX (2012), pp. 133-148.
- GARZANITI M., *Le vite paleoslave di Costantino-Cirillo e Metodio*, in A.-E. N. TACHIAOS, *Cirillo e Metodio. Le radici cristiane della cultura slava*, Jaca Book, Milano 2005, pp. 163-223.
- —, *Slavia latina e Slavia ortodossa. Per un'interpretazione della civiltà slava nell'Europa medievale*, in «Studi slavistici» IV (2007), pp. 29-64.
- —, *Le lingue dai Balcani all'Asia Centrale*, in XXI secolo. Comunicare e rappresentare, Istituto della Enciclopedia italiana Treccani, Roma 2009 (risorsa online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/le-lingue-dai-balconi-all-asia-centrale_%28XXI-Secolo%29/>, ultimo accesso 02/2024).
- —, *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Romoli, Carocci editore, Roma 2019.
- —, *Antonio Possevino e La Moscovia*, in Id., *Gli Slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Ro-

- moli, Carocci editore, Roma 2019, p. 341.
- —, *Paisij Veličkoskij e lo starčestvo*, in ID., *Gli Slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Romoli, Carocci editore, Roma 2019, p. 367.
 - —, *Storia delle letterature slave. Libri, scrittori e idee dall'Adriatico alla Siberia (secoli IX-XXI)*, a cura di Iris Karafillidis, Carocci editore, Roma 2023.
 - JAKOBSON R.O., *Marginalia to Vasmer's Russian etymological dictionary*, in «International Journal of Slavic Linguistics and Poetics» 1-2 (1959), pp. 265-278.
 - KARAFILLIDIS I., *Dubravka Ugrešić*, in M. GARZANITI, *Storia delle letterature slave. Libri, scrittori e idee dall'Adriatico alla Siberia (secoli IX-XXI)*, a cura di Iris Karafillidis, Carocci editore, Roma 2023, p. 66.
 - KUNDERA M., *Die Weltliteratur*, in ID., *The Curtain: An Essay in Seven Parts*. Translated from the French by Linda Asher, Harper Collins, New York 2007.
 - MARCIALIS N., *Introduzione alla lingua paleoslava*, Firenze University Press, Firenze 2007.
 - MEILLET A., *Le slave commun*, Librairie Ancienne Honoré Champion Editeur, Paris 1924.
 - ORIOLES V., *Voci di origine russa in italiano*, in «Linguistica» 43 (1) (2003), pp. 109-118.
 - —, *Russismi*, in *Enciclopedia dell'italiano*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 2011 (risorsa online: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/russismi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/russismi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) ultimo accesso 02/2024).
 - PUBBLICI L., *Rus'/Russia*, in M. GARZANITI, *Gli slavi, Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Nuova edizione, a cura di F. Romoli, Carocci editore, Roma 2019, p. 165.
 - ŠANSKIJ N.M. – IVANOV V.V. – ŠANSKAJA T.V., *Kratkij etimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, Prosvešenie, Moskva 1971.
 - UGREŠIĆ D., *Vietato leggere*, traduzione di Milena Djokovic, Notte-tempo, Roma 2005.
 - ZYGANENKO G.P., *Etimologičeskij slovar' russkogo jazyka*, Radjan'ska škola, Kiev 1970.

Enciclopedie e dizionari online

- *Enciclopedia dell'Italiano*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (<<https://www.treccani.it/enciclopedia/>> ultimo accesso 02/2024).
- *Vocabolario Treccani*, a cura dell'Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani (<<https://www.treccani.it/vocabolario/>> ultimo accesso 02/2024).

**La formazione umanistico-letteraria
nel rapporto maestro-allievo**
*Humanities and Literature in the Relationship
between teacher and pupil*

Lia Fava Guzzetta
LUMSA Università, Roma

Tenendo presente il tema generale del nostro convegno: “Conoscere per costruire”, e nella prospettiva di una analisi dei Centri di ricerca e di formazione in ordine a tale obbiettivo, non poteva certo restare esclusa la scuola come uno dei luoghi più importanti dal punto di vista formativo nella vita della persona, sia per la quantità di tempo che per anni i giovani trascorrono in tale rapporto (anni importantissimi per la crescita e l’evoluzione della persona stessa) sia per i cambiamenti fisici, biologici, intellettuali, morali, psicologici affettivi, relazionali che in tale tempo così prolungato in essa essi realizzano. Alla luce dei contributi interessantissimi già prodotti e tenendo presente l’argomento assegnatomi per il mio intervento a questo convegno, e cioè la necessità di individuare lo specifico spazio della letteratura e delle arti in un possibile percorso formativo nella scuola, ho privilegiato nella mia riflessione quello che mi sembra l’aspetto più interessante, e comunque imprescindibile, a tale scopo: il rapporto maestro/allievo. Come si configura, infatti tale rapporto riguardo alla trasmissione dei saperi letterari?; quali strumenti vanno trasmessi, consegnati agli allievi? quale senso va attribuito al fatto letterario, all’operazione poetica ed artistica, e in definitiva che cos’è la letteratura e vale la pena ancora proporla a scuola? Come ? Perché? E soprattutto dove la troviamo? Nel libro? Nel monitor? È raggiungibile? È percepibile oggi? Queste sono tutte domande legittime e preliminari più che mai e non si può non tenere presente il fatto che oggi viviamo in un dominio della scienza e le maggiori energie intellettuali e speculative vengono impiegate nelle scienze, come molti rilevano, mentre parallelamente l’avvento del computer ha mutato le condizioni personali di ricezione dei messaggi inserendo ad es. la velocità, la sinteticità, l’immediatezza, la coscienza della precarietà e fluidità dei messaggi stessi come elementi intrinseci-

mente connessi alla comunicazione. E non si può non considerare l'impatto di ciò con la reale vita delle persone. Già vent'anni fa, nel 2003, George Steiner, affermava che nell'attuale contemporaneità

“Calcolo, teoria informatica e banche dati, l'ubiquità di internet e del web globale, mettono in atto molto di più che una rivoluzione tecnologica. Comportano trasformazioni di coscienza, di abitudini percettive ed espressive, di sensibilità reciproca che stiamo a malapena cominciando a calibrare”.¹

Nel ventennio che ci separa da questa affermazione abbiamo tutti avuto modo di constatarne la verità, in particolare relativamente alla importanza, o semplice presenza, dei saperi cosiddetti umanistici, nella nostra attualità e nell'orizzonte formativo della nostra società individuabile nelle cosiddette agenzie di formazione ed in particolare nella scuola. Per quanto concerne infatti il posto e il senso della letteratura nel mondo attuale, varie perplessità e dubbi sono stati espressi, e lo stesso Todorov ha dichiarato di vederla “in pericolo”,² notando che l'interesse delle nuove generazioni in tale direzione sembra diminuito. Da parte sua, Giulio Ferroni sostiene addirittura che al momento esiste una vera e propria «lotta contro la letteratura e contro la scuola che vorrebbe ancora insegnarla, lotta che è “intrinseca” alla letteratura stessa, la quale, al momento attuale, si esprime mediante la messa in circolazione di “generi letterari di basso valore letterario, come ad es. il *Noir*,” o valutando le Opere stesse in base al “successo”, alle “vendite”, o alla pubblicità mediatica».

Forse è possibile dire che, a tale riguardo, la scuola non ha sostenuto una posizione forte e chiara, anzi spesso è stata totalmente passiva e non ha espresso pareri, divenendo addirittura, a volte, complice di processi regressivi scegliendo di allontanare dalla fruizione dei giovani le opere letterarie nella loro integrità espressiva e stilistica, nel loro vero valore poetico o estetico. Sono state infatti proposte nella scuola versioni sostitutive delle opere originali, riassunti più o meno probabili e superficiali, traduzioni in film o in fumetti, manufatti insomma che niente più avevano dell'impronta originaria che ne trasmetteva la inimitabile bellezza. In tal modo la scuola spesso sceglieva furbesca-

¹ GIORGIO STEINER, *La lezione dei Maestri*, Milano, Garzanti, 2004, p. 167.

² TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, trad. It, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

mente una maniera per sfuggire al compito veramente impegnativo ed insostituibile, per i maestri, di custodire il patrimonio letterario, i cosiddetti “classici”, non solo del passato ma anche novecenteschi, rinunciando a convocare gli allievi a vivere l’esperienza diretta di incontro con la verità degli autori, la bellezza delle loro creazioni, la complessità anche, a volte, delle costruzioni poetiche o delle forme prosastiche o comunque delle specifiche tessiture sintattiche e formali del discorso letterario e artistico, nelle sue varie modalità espressive. Private di tale attrazione estetica le opere stesse non hanno più potuto parlare col loro specifico fascino ai giovani abitanti della scuola, che sono gli studenti, i quali si annoiano all’ascolto di quei testi divenuti inerti e mediocri, mentre i maestri stessi perdevano il loro “appeal”. E bisogna chiedersi chi, se non il maestro, ha questo compito, o dovere, o affascinante responsabilità di impedire una tale deriva? Spesso, invece, la scuola, ultimamente, è stata inadempiente in tal senso. Mentre è proprio questo atto di convocazione dell’allievo che va realizzato nella scuola perché possa aprirsi un vero discorso sulla letteratura. La quale per sua natura richiede una condizione di ascolto e di dialogo e che pertanto non può che essere collocata nel rapporto maestro/allievo mediante il quale la sensibilità e la percezione del bello possa nascere e crescere arricchendo la persona. Il maestro è senza dubbio la guida che all’inizio può indicare e offrire le situazioni di partenza dell’esperienza di fruizione letteraria, ad es. la presenza di un libro o anche di un monitor o comunque di un testo che contiene parole e si serve del linguaggio, postulando, esigendo come primo atto iniziale e “decisivo”, per dirlo con Italo Calvino, la disposizione all’ascolto individuato come “l’operazione della lettura”: “Smontato e rimontato, il processo della composizione letteraria, il momento decisivo della vita letteraria sarà la lettura”,³ quella lettura che, secondo quanto ci insegnava uno dei nostri grandi maestri, Gaetano Mariani, è il primo, reale atto critico nei confronti di un testo. E qui si realizza, a scuola, anche il momento più originario e prezioso del rapporto fra maestro e allievo in ordine all’esperienza letteraria, nel quale ha inizio quell’impegno di guida delicatissimo che segue immediatamente l’invito all’ascolto, che non è meccanico ma è coinvolgente, in quanto, - e qui cito Borges - «la lettu-

³ ITALO CALVINO, *Saggi (1945/1985)*, Milano, Mondadori, 1995, p. 215.

ra, come la lezione, è un'opera in comune e coloro che la ascoltano non sono meno importanti di chi parla».⁴

È molto interessante che Borges stabilisca questa similitudine tra la "lettura" e la "lezione", definendole entrambe opere "in comune", mentre si potrebbe obiettare che, almeno la lettura, può essere realizzata in solitudine (io, nella mia stanza, nel mio silenzio ...), ma invece a ben pensarci, l'atto di lettura, non è mai solitario, perché si pone fin da subito come una risposta ad una chiamata, la ricezione di un messaggio, un segnale di contatto conseguente ad un'allocuzione. E ciò è ancora più vero se i lettori attorno ad uno scritto sono più d'uno. Com'è il caso della scuola: il maestro e l'allievo, e "gli" allievi.

In questo senso, la letteratura esige una riflessione responsabile, ed è, secondo quanto ci ricorda ancora Calvino, "un luogo privilegiato della coscienza umana" perché attraverso la letteratura ci sentiamo interrogati, richiesti di pareri, di valutazioni, di scelte. Per prima cosa emerge una domanda sulla lingua. Che lingua è mai questa? L'allievo scoprirà che il numero limitato di parole del suo abituale linguaggio con i compagni, con il suo clan, con gli stessi media, che forse è abituato a frequentare, non gli basta più, e meno che meno lo supportano le faccine, i simboletti, per quanto numerosi.

Infatti la sua esperienza del linguaggio, in tempi abbastanza recenti, ha subito una progressiva restrizione di orizzonti espressivi con l'avvento del computer e della comunicazione sui social che si serve di formule già date, comuni a tutti, omologate dal consumo, tese all'informazione e alla raccolta di dati piuttosto che a stimolare scelte espressive personali e connotate. Il linguaggio diventa dunque una specie di vessillo di egualitarismo in un mondo divenuto già uguale nell'uso di macchine, televisione, telefonini, computer, oggetti vari, mentre la carica creativa del linguaggio/parola viene progressivamente offuscata per la perdita, anch'essa progressiva, dell'interlocutore "altro". Il quale anch'esso ha perso, a sua volta, la propria singolarità ed identità espressiva, la propria personale "alterità". Il linguaggio risulta, in tal modo, sconfitto proprio sul terreno dell'umano, essendo divenuto fine a se stesso, autoreferenziale, per avere azzerato quella distanza di alterità che proprio la novità e singolarità della parola possono riempire. A

⁴ JORGE LUIS BORGES, *Oral*, Roma, Editori Riuniti, 1981.

causa dunque di questo processo di omologazione del linguaggio l'orizzonte del poetico e del letterario si restringe sempre più. Mentre, nella scuola, nell'insostituibile spazio dialogico maestro/allievo, attraverso un rinnovato esercizio di lettura, avviene un importante evento: la scoperta della letteratura, come ampio, nuovo orizzonte di visibilità del mondo, la letteratura che come ancora dice Calvino può "insegnare" poche cose ma "insostituibili":⁵

"il modo di guardare il prossimo e se stessi, di porre in relazione fatti personali e fatti generali, di attribuire valore a piccole cose o grandi, di considerare i propri limiti e vizi e gli altrui, di trovare le proporzioni della vita e il posto dell'amore in essa e la sua forza e il suo ritmo e il posto della morte, il modo di pensarci o non pensarci: la letteratura può insegnare la durezza, la pietà, la tristezza, l'ironia, l'umorismo e tante altre cose necessarie e difficili. Il resto lo si vada a imparare altrove, dalla scienza, dalla storia, dalla vita, come noi tutti dobbiamo continuamente andare a impararlo".⁶

A contatto con la letteratura dunque, l'allievo scopre qualcosa di nuovo, venendo al contempo nella conoscenza di un uso della lingua stupefacente, nel fraseggio, nelle sonorità che emergono, nei ritmi stessi del discorso, dei richiami strani. Non si tratta di un puro linguaggio referenziale o d'intrattenimento, come quello abituale e quotidiano, ma segretamente, d'improvviso spunta una rivelazione, un'esigenza di senso ulteriore, provocata anche dal tessuto formale, dall'impianto costruttivo del discorso. Il quale coinvolge sia il maestro che l'interiorità dell'allievo in un'unica e reciproca fruizione. E a questo punto può farsi avanti la scoperta di una libertà possibile che lo scrittore, il poeta, esibisce e sceglie di esercitare, ma della quale anche l'allievo potrà disporre quando vorrà deciderlo: la libertà di scelta della propria lingua, la disponibilità delle parole, il dominio personale di un eventuale vocabolario appartengono alla persona umana. Non è poco raggiungere tale consapevolezza per gli studenti di oggi imprigionati spesso in un linguaggio banale e ripetitivo, fatto di formule stereotipate che vengono scambiate dall'uno all'altro nell'illusione di una comunicazione egualitaria, globale e planetaria! Gli allievi invece, proprio a scuola, possono venire affascinati dal nuovo e si dispongono anche ad

⁵ I. CALVINO, *Saggi*, cit.

⁶ I. CALVINO, *Saggi*, cit.

apprendere elementi ulteriori di conoscenza connessi con l'esercizio della lettura ormai messo in campo, che è capace anche di rivelare il misterioso prodursi della scrittura, il costruirsi del discorso. E, a poco a poco, si acquisiscono le famose "competenze", per capire meglio, per capire di più quanto il discorso letterario non sia casuale e aleatorio, ma piuttosto funzionale ed intimamente connesso con una richiesta o proposta di senso. che provocatoriamente può fare emergere proprio la domanda implicita sul "senso" del "senso". E non sembri questo un gioco di parole nel nostro mondo giovanile attuale nel quale attraverso la stampa veniamo quotidianamente informati che si producono scelte e comportamenti apparentemente privi di senso! Ecco che invece la letteratura può diventare veicolo di formazione attraverso lo studio e l'analisi congiunta di maestri ed allievi, una letteratura che insegnando quelle cose "poche" ma "insostituibili" evocate da Calvino, fa spazio alla rivelazione dell'umano. Sul quale, anche se non sembra, siamo sempre più destinati ad interrogarci in questa nostra epoca di macchine e di intelligenza artificiale che ci spingono a temere la perdita di una identità umana. C'è da chiedersi infatti se, liberato per un attimo dalla tecnologia, dalla tirannia del denaro e delle cose, dalle ossessioni della sicurezza e della paura, dalla pubblicità e dagli sprechi, dalle ingiustizie e dagli eccessi di informazioni e "fake news", l'umano *tout-court* sopravviverà e si potrà incontrare ancora da qualche parte, avrà coscienza di sé e potrà ancora esprimersi!

Giuseppe Ungaretti, soldato semplice al fronte nella immensa tragedia della prima guerra mondiale, al suo compagno Ettore Serra (che sarà in seguito il destinatario del suo primo libro di poesie) confessava che il suo "unico ristoro [per] progredire umanamente" nella incommensurabile angoscia della tragedia bellica, era quello "di cercarmi e di trovarmi in qualche parola". Dunque: la ricerca della parola per "progredire umanamente", un invito, quasi una indicazione programmatica ancora attualissima, in un'epoca di crisi, anche del linguaggio, di smarrimento per l'uomo che si dibatte nello spaesamento schizofrenico prodotto da una illimitata "ὄβρις" scientifica e tecnologica, per un verso, ed un senso di impotenza di fronte all'ipotesi della scomparsa e della cancellazione, per l'altro. Nello splendido saggio dal titolo

Linguaggio e silenzio,⁷ il grande intellettuale da poco scomparso George Steiner si pone la seguente domanda:

”Stiamo forse uscendo da un’epoca storica di predominio verbale – il periodo classico dell’espressione letteraria – per entrare in una fase di linguaggio decaduto, di forme “post-linguistiche”, e forse di silenzio parziale?”

Egli non dà una risposta a tale domanda ma, subito a seguire, scrive un altro libro dal suggestivo titolo *Grammatiche della creazione*,⁸ nel quale presenta una formidabile rilettura del patrimonio letterario non solo occidentale, conducendo una indagine penetrantissima sulla dimensione creativa della parola letteraria e sul suo misterioso legame trascendentale con quelli che egli definisce ”i doni del silenzio”.

“Premuto contro il suolo dell’essere, l’orecchio interno del pensatore o del poeta [...] sembra percepire il silenzio carico che precede il primo lampo della forma incipiente. Il vociare della società comunicativa, del gregarismo, le grida continue, di giorno e di notte, che dominano adesso, rendono più fragile un ascolto del genere. Siamo sempre meno allenati ad ascoltarci essere, mentre questo potrebbe rappresentare il prerequisito essenziale del creativo.”

La serrata analisi di Steiner sul mondo moderno e post-moderno lo porta a riconoscere l’importanza delle forze inventive della nostra epoca ma non gli impedisce di sottolineare ed evidenziare fortemente e suggestivamente, la differenza fra invenzione e creazione, rammarricandosi del fatto che oggi, «le partizioni fra quel che è creato e quel che è inventato hanno perso di definizione», mentre andrebbe recuperato il senso del creativo in noi stessi attraverso la concentrazione interiore e la disposizione alla ricerca di ciò che è ancora ignoto e che, come esattamente egli dice, «preme sul confine dell’empiricamente evidente».

E dunque, dall’intenso dialogo fra maestro ed allievo, noi pensiamo che possa sortire anche proprio la scoperta dell’io creativo presente in ciascuno, bisogna che il maestro lo creda veramente possibile e stimoli socraticamente l’allievo in tal senso nel momento in cui entrambi (maestro ed allievo) si impegnano a far emergere dalla lettura i segni dell’operazione creativa altrui, dei poeti e degli scrittori. Essi - ci ricorda ancora Borges - tesi come tutti nella ricerca di potenziare l’uomo, non hanno inventato strumenti di estensione del corpo come ad es.il

⁷ G. STEINER, *Linguaggio e silenzio*, Milano, Garzanti, 2001.

⁸ G. STEINER, *Grammatiche della creazione*, Milano Garzanti, 2003.

microscopio e il telescopio per la vista o il telefono per la voce o la spada per il braccio, ma hanno creato il libro che è “estensione della memoria e dell’immaginazione”. E può essere dunque proprio la lettura congiunta di maestri ed allievi a rivelare nella letteratura, nella poesia e nell’arte il valore prezioso di tale estensione della memoria e dell’immaginazione nelle forme molto speciali della creatività letteraria e artistica. Queste forme coinvolgono tempo e spazio custodendo il ricordo e rendendo presente l’assenza (“per una ghirlandetta / ch’io vidi, mi farà/ sospirare ogni fiore”),⁹ conducendo i giovani lettori verso un ‘oltre’ da esplorare che l’evento poetico iconicamente esibisce, con veri e propri segni, parole, suoni, immagini metaforiche, ritmi, che possono essere rintracciati e indicati. Pertanto è proprio nell’indagine letteraria che maestri ed allievi possono crescere ed accrescersi culturalmente e umanamente. E tale “indagine” letteraria per gli allievi può assumere quasi il sapore dell’indagine poliziesca perché dovrà essere condotta a partire da autentici “indizi” testuali, lessicali, morfologici, sintattici, ritmici che ci indicano la novità e specificità di quell’autore, in che cosa egli è andato oltre la sua stessa epoca, per quali vie il nuovo si è fatto strada nella sua mente creativa: il compito del maestro è proprio questo, allertare l’allievo per metterlo in grado, a poco a poco, di riconoscere il confine fra il già detto e il nuovo. Penetrando nel segreto dell’officina di ogni scrittore o poeta o artista che aggiunge qualcosa di suo al grande discorso generale della letteratura, o dell’arte, cerchiamo quel supplemento di senso che possa condurci oltre il *bla bla bla* della vita quotidiana scandita dalla martellante pubblicità, pubblicistica politica e dall’aggiornamento televisivo, che quotidianamente ci tiene informati sullo spread, sui consumi, sulla crescita, sulla crisi presentata essenzialmente come crisi economica. Ebbene, forse potrà risultare utile scoprire ad es. che quasi già due secoli fa, nel 1828, il nostro grande Leopardi che, come sottolinea Gilberto Lonardi, ha gettato “sguardi penetranti” proprio sulla modernità,¹⁰ in arrivo, dei moderni italiani a lui contemporanei, stretti fra la tirannia del “computare” danaro, l’avvento della massa (“questa leggiadrissima parola moderna” com’egli dice), e l’unica cultura di massa possibile, quella dei giornali (“i quali uccidendo ogni altra letteratura

⁹ DANTE ALIGHIERI, *Rime*, a cura di G. Contini, Torino, Einaudi 1995.

¹⁰ G. LONARDI, *Saggio sugli usi di Leopardi dall’800 ad oggi*, Firenze, Sansoni, 1990.

e ogni altro studio, massimamente grave e spiacevole, sono maestri e luce dell'età Presente”),¹¹ questo Leopardi in una lettera all'amico Pietro Giordani, esprime il proprio rammarico per un clima civile soffocato da politica, economia, e statistica, incapace di comprendere il valore e l'utilità delle umane lettere.

Infine mi comincia a stomacare il superbo disprezzo che qui si professa di ogni bello e di ogni letteratura: massimamente che non mi entra poi nel cervello che la sommità del sapere umano stia nel sapere la politica e la statistica. Anzi, considerando filosoficamente l'inutilità quasi perfetta degli studi fatti dall'età di Solone in poi per ottenere la perfezione degli stati civili e la felicità dei popoli, mi viene un poco da ridere per questi furori di calcoli e di arzigogoli politici e legislativi; e umilmente domando se la felicità dei popoli si può dare senza la felicità degli individui. I quali sono condannati all'infelicità dalla natura, e non dagli uomini, né dal caso: e per conforto di questa infelicità inevitabile mi pare che vagliano sopra ogni cosa gli studi del bello, gli affetti, le immaginazioni, le illusioni. Così avviene che il dilettevole mi pare utile sopra tutti gli utili, e la letteratura utile più veramente e certamente di tutte queste discipline secchissime.¹²

A circa due secoli di distanza, oggi forse meglio di allora, possiamo cogliere la forza intuitiva del pensiero leopardiano e la capacità di vedere i rischi che si sarebbero presentati nella modernità avanzante secondo i parametri di quelle “discipline secchissime” che proprio in quanto espresse dal poeta con la metafora della secchezza prefiguravano l'ipotesi di un contesto privato di elementi vitali, e ridotto, o riducibile, ad un metaforico “deserto”. Oggi che viviamo quasi avviluppati nelle attuali “discipline secchissime” dell'organizzazione politica di una democrazia che qualcuno ha definito “totalitaria”, e nelle discipline altrettanto “secchissime” di un costante e asfissiante calcolo economico, che ci si presenta come l'unica sponda possibile per un approdo alla felicità, in un clima nel quale il discorso performativo della pubblicistica politica e il discorso informativo dei mezzi di comunicazione nutrono l'ossessione economica con i miti del danaro, della crescita, dei consumi, degli algoritmi che guidano la nostra vita, come non sentire attuali le parole di Leopardi? Esse evocano spazi vitali di gioia per

¹¹ G. LEOPARDI, *Dialogo di Tristano e di un amico*, in *Operette morali*, in *Tutte le poesie e tutte le prose*, a cura di Lucio Felici, Grandi Tascabili, Economici, Roma, Newton, 1997.

¹² G. LEOPARDI, *Epistolario*, in *Tutte le poesie e tutte le prose*, cit.

l'uomo proprio in quei territori che risultano oggi più disattesi e sacrificati: i saperi umanistici, le letterature, tutto l'orizzonte del poetico e dell'artistico. Quei territori nei quali si può ancora incontrare l'uomo come protagonista di storia, l'uomo che vive, che soffre, che affronta delle prove, che vince o che è sconfitto ma che lotta fra il bene e il male, un uomo insomma col quale il lettore può confrontarsi, e approfondire la sua conoscenza della vita stessa nello specchio della letteratura. Chi non ha vissuto l'angoscia dell'esilio se ha letto Dante ("Lo scendere e il salir per le altrui scale") o Quasimodo ("Più nessuno mi porterà nel Sud"),¹³ o chi non ha potuto intravedere il "guazzabuglio del cuore umano" se ha letto Manzoni, o la tragedia della guerra se ha letto Tolstoj, o l'angoscia e l'umiliazione della deportazione e della violenza se ha letto *Se questo è un uomo* di Primo Levi. Appunto, "se questo è un uomo": la lettura può porre ancora questa domanda al lettore, mettere sul tappeto una ipotesi di problematicità, provocare una consapevolezza, una presa di coscienza. E proprio per questo il lettore occupa un posto prezioso e rimane, anche ad es. per Calvino, superiore allo scrittore, essendo l'unica figura veramente irrinunciabile che dà senso a tutta la letteratura del mondo.

Se questo è vero, quanto è importante quel luogo speciale nel quale si possono creare i lettori, cioè la scuola? E quanto è fondamentale quel maestro che mostra la strada della scoperta del piacere di leggere? Che indica quello scrittore, quel poeta, quel libro che contiene parole che hanno superato il tempo per giungere fino a noi, per essere vive anche oggi?!

L'abbiamo appena visto con Leopardi, possiamo in proposito ascoltare anche Pirandello, il quale, già nel *Taccuino di Bonn*¹⁴ – che risale agli anni 1889-1893 – con apprensione, aveva scritto: «Che cosa oggi può importare alla gente della poesia, che anela a vivere nell'avvenire, oggi, che la gente non ha neppure tempo di vivere il presente tanto la vita si è fatta varia e diversa?»

È evidente qui l'inquietudine di Pirandello (anch'egli infatti, come Todorov, avverte che la letteratura è "in pericolo"), ma è altrettanto chiara la sua espressa convinzione che "la poesia anela a vivere nell'av-

¹³ SALVATORE QUASIMODO, *Poesie e discorsi sulla poesia*, Milano, Mondadori 1972.

¹⁴ LUIGI PIRANDELLO, *Taccuino di Bonn. Saggi poesie e scritti vari*, Milano, Mondadori, 1960.

venire". Anche noi possiamo essere convinti di ciò alla luce della permanenza, per tanti secoli, delle parole dei poeti antichi e moderni. Dunque: non possiamo rinunciare a custodire nella scuola tale ipotesi di permanenza, affidandola ai nostri giovani allievi/lettori che sapremo formare. Loro certamente ne saranno i custodi, perché, comunque vada, l'avvenire sono loro, e, forse, in qualche caso di grazia, anche loro potranno diventare creatori di nuova poesia.

Perciò voglio concludere citando alcuni suggestivi versi di un giovane poeta, quasi un allievo, Luca Dell'Omo,¹⁵ che scrive:

Mi sono chiuso nella notte
con questo libro
cucito addosso come
un giustacuore.

E con la suggestione della figura di questo giovane "custode" della poesia, potremmo riprendere il filo del titolo generale del nostro incontro chiedendoci cosa possiamo "costruire" con la conoscenza letteraria e artistica: forse la riappropriazione di un'immagine umana dell'uomo, e quindi forse, la credibile ipotesi di un uomo "umano" ancora "possibile", di un uomo libero di scegliere le sue parole. Parole parziali, d'accordo, limitate nel tempo e nello spazio, ma parole in ogni caso pronunziate e che l'uomo può ancora pronunziare e voler pronunziare per rivolgersi all'altro, e comunque parole da conservare per stupire e stupirsi, che possano dargli gioia aiutandolo a vivere l'imprevedibile condizione della sorpresa quotidiana, che non può essere impedita da nessuna macchina prefabbricata. L'uomo vitale insomma, il "viator", "il pellegrino della vita non calcolabile": l'originario Adamo.

Bibliografia

- ALIGHIERI DANTE, *Rime*, a cura di Gianfranco Contini, Torino, Einaudi, 1995.
- BORGES JOSÉ LOUIS, *Oral*, Roma Editori Riuniti, 1981.
- CALVINO ITALO, *Saggi (1945-1985)*, Milano, Mondadori, 1995.
- DELL'OMO LUCA, *Fiore Azzurro*, Grottammare, Stamperia dell'arancio, 2003.

¹⁵ LUCA DELL'OMO, *Fiore azzurro*, Grottammare, Stamperia dell'arancio, 2003.

- LEOPARDI GIACOMO, *Operette morali ed Epistolario*, in *Tutte le poesie e tutte le prose*, a cura di Lucio Felici, Grandi Tascabili economici, Roma, Newton, 1997.
- LEVI PRIMO, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2014.
- LONARDI GILBERTO, *Leopardismo, Saggio sugli usi di Leopardi dall'Ottocento ad oggi*, Sansoni, Firenze, 1990.
- PIRANDELLO LUIGI, *Taccuino di Bonn, Saggi poesie e scritti vari*, Milano, Mondadori, 1960.
- QUASIMODO SALVATORE, *Poesie e Discorsi sulla poesia*, Milano Mondadori, 1972.
- STEINER GEORGE, *Grammatiche della creazione*, Milano, Garzanti, 2003.
- STEINER GEORGE, *La lezione dei maestri*, Milano Garzanti, 2004.
- STEINER GEORGE, *Linguaggio e silenzio*, Milano, Garzanti, 2001.
- TODOROV TZVETAN, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.
- UNGARETTI GIUSEPPE, *Il porto sepolto*, Stabilimento tipografico friulano, Udine, 1916.

La didattica digitale nelle discipline umanistiche *Digital teaching in Humanities*

Sara Deodati

LUMSA Università, Roma

Il dibattito sull'Intelligenza Artificiale è ormai l'orizzonte disteso davanti a tutti noi che ci occupiamo a vario titolo di formazione e apprendimento, dai problemi connessi all'utilizzo doloso di chatGPT nella consegna di compiti in classe o degli elaborati nei concorsi ai pericoli del nozionismo fine a se stesso: a parere di molti, l'eccessiva reperibilità delle informazioni sta paradossalmente diventando un ostacolo, più che una risorsa. Ovviamente non è così, e il nostro ruolo sta proprio nel ripensare a un insegnamento-apprendimento che non sia più verbocentrico ma efficace, funzionale e – *ça va sans dire* – significativo.

Avere a che fare con gli adolescenti oggi è una sfida impari per noi insegnanti, che ogni anno diventiamo più vecchi ma ci troviamo davanti ragazze e ragazzi che hanno sempre, eternamente, quindici anni: all'inizio della nostra carriera scolastica ci sentivamo loro fratelli maggiori, ne comprendevamo i sentimenti e condividevamo un linguaggio, un orizzonte comune. Ora il nostro linguaggio, i nostri sentimenti sembrano preistorici e inadeguati: non padroneggiamo lo slang, non frequentiamo gli stessi *social* e non ne comprendiamo le dinamiche. Insomma, siamo diventati dinosauri e pensavamo di restare *forever young*. Poco male, non volevamo essere loro amici, ma piuttosto le loro guide, i loro maestri, le persone a cui ispirarsi, da ricordare una volta adulti per farsi forza nei momenti di difficoltà come qualcuno che ha creduto in loro quando ancora non lo facevano da soli.

Eppure non ci riusciamo. Eppure siamo in difficoltà, annaspiano, e questo sentimento di inadeguatezza spesso vira in astio, in rifiuto, in critica gratuita. Quante volte nelle sale professori di tutte le scuole in cui ho insegnato ho sentito borbottare o lanciare invettive contro

questi giovani d'oggi che passano il tempo a guardare se stessi nelle foto o nei video sul telefono! Hanno tra le mani dispositivi da migliaia di euro e poi non sanno inviare una mail o aprire un file! Fare ricerca per loro significa copiare

i temi da internet o scaricare app fotografiche che risolvono le equazioni semplicemente inquadrandole! A che serve allora la tecnologia?.

L'onestà intellettuale ci impone però di guardare a noi stessi prima di criticare qualcun altro. E quando e se lo facciamo, non vediamo in noi la medesima indolenza, la stessa pigrizia, l'invincibile desiderio di restare nella nostra comfort zone? La pandemia di COVID-19 ci ha mostrato i nostri limiti. Le scuole hanno scelto in fretta e furia piattaforme per la didattica a distanza, alcune molto valide. Quanti docenti hanno colto l'occasione per mettersi in gioco e imparare a offrire una didattica creativa ed efficace, multimediale nel verso senso del termine? E quanti invece si sono limitati ad accendere la webcam e leggere e commentare il canto della *Divina Commedia* allo stesso identico modo in cui lo facciamo dal 1859? E quanti dopo la pandemia, rientrati in classe, non hanno mai acceso la super tecnologica LIM che i vari PNRR hanno messo a disposizione delle nostre scuole? È vero, ai docenti non è richiesta alcuna preparazione in questo campo quando entrano nel mondo della scuola. I corsi di formazione *in itinere* sono generici e inefficaci, i fondi scarsi: alcuni hanno la curiosità e la passione per questo tipo di approccio e lo fanno da autodidatti, ma perché si elevi a sistema occorre iniziare un profondo processo di innovazione. MIDORO suggerisce l'adozione di una strategia graduale che coinvolga inizialmente i docenti 'pionieri', coloro che per primi adottano l'innovazione e che sono disponibili ad affrontare le difficoltà e i rischi di pratiche innovative, costituendo una comunità di pratica. Tutto questo naturalmente non demandandolo alla buona volontà o al tempo libero e privato degli insegnanti virtuosi, spesso sacrificato, ma formalizzandolo con una serie di misure quali la definizione di uno stato legale di docente pioniere, concedendo più tempo a questi docenti per attività come la progettazione di ambienti di apprendimento, il supporto ad altri docenti e lo sviluppo professionale, dando un riconoscimento economico, fornendo gratuitamente apparecchiature e accesso a Internet e così via. L'introduzione di nuove tecnologie avviene, vale la pena ribadirlo, con interventi di formazione insufficienti e spesso inutili, perché virati solo sulla formazione tecnologica, senza affrontare la metodologia e i contenuti. Per riformare la scuola, se vogliamo farlo, la formazione dei docenti non basterà: occorre far sì che la scuola diventi un ambiente che stimoli queste pratiche, che diventi un contesto in cui a lavorare in

questo modo non sia solo una piccola minoranza, una élite di pionieri. In una comunità di insegnanti c'è sempre il rischio che i più attivi si interrogino sull'utilità dei propri sforzi, e che a lungo andare la loro motivazione cali, perché al posto degli opportuni riconoscimenti c'è una sostanziale indifferenza, se non addirittura una certa dose di ostilità. Il *learning design* deve diventare abitudine: la condivisione di buone pratiche, di tecniche ed esperienze didattiche innovative, di risorse didattiche efficaci e aperte, ossia riusabili e modificabili, deve essere incentivata e riconosciuta economicamente e socialmente, proprio come avviene in ambito scientifico, con progetti di ricerca e convegni.

Nel nostro piccolo, intanto, potremmo semplicemente farci venir voglia di didattica digitale. Lungi da me essere fautrice di semplificazione: fare didattica multimediale non significa usare i media senza curarsi dei contenuti, non c'è alcun attentato alla cultura e ai saperi. Semplicemente, dobbiamo imparare – e insegnare – a distinguere le perle e a evitare le sirene nel *mare magnum* di contenuti gratuiti in rete utilizzabili per l'apprendimento, le *Open Educational Resources* (OER): «Open Educational Resources (OER) are materials used to support education that may be freely accessed, reused, modified, and shared» (UNESCO, 2012).

Di didattica digitale si parla dalla fine degli anni Novanta, dall'avvento di Internet. Eppure, come ho già avuto modo di osservare, poco è cambiato nelle nostre scuole, e ce ne ben accorgiamo ora che l'Intelligenza Artificiale è un partner con cui il mondo della ricerca e del lavoro ha già iniziato a collaborare: noi docenti ne siamo spaventati, soggiogati, temiamo che la nostra cifra di esseri umani venga meno, sacrificando la scintilla creativa e il libero pensiero sull'altare delle aride divinità del calcolo computazionale. Eppure, se la AI è un'ipertecnologia della mente, dovrebbe ben rifocalizzarci sull'anima dell'interazione didattica, come suggerisce Alberto Garniga.

Il potenziamento della nostra capacità di fare didattica digitale ci è sempre più richiesto, da più parti: per esempio il progetto di cui il DM 65/2023 emana le «Istruzioni Operative sulle azioni di potenziamento delle competenze STEM e multilinguistiche» è finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU e attuato sulla base di opzioni di costo semplificate (OCS), ma non è l'unico. I già citati fondi PNRR vanno sempre di più in questa direzione, fin dai tempi delle tre *Grand Challenges*

individuate dalla rete di eccellenza STELLAR, finanziata dalla Comunità Europea nell'ambito del VII programma quadro, che aveva lavorato alla definizione di una *road map* per la ricerca e alla realizzazione di strumenti per il superamento della frammentazione nel settore del Technology Enhanced Learning. Non si tratta, però, solo di imparare la tecnologia, ma di metterla al servizio delle discipline, per far acquisire non solo competenze ma anche conoscenze. Come hanno ben messo in luce Vittorio MIDORO e Donatella PERSICO: «Lo studio personale, inteso come costruzione della propria identità attraverso l'interazione con se stessi (riflessione, interpretazione, metacognizione, collegamenti alla propria esperienza, uso di proprie metafore, decisioni, ecc.) non perde significato né importanza, ma grazie alle potenzialità di partecipazione e condivisione del web 2.0 gli ambienti di apprendimento si arricchiscono di una nuova dimensione sociale».

Un'istruzione di qualità richiede applicazione, sacrifici, richiede di fare i compiti a casa, come avverte Giovanni Reale: «Un Paese che vuole costruire futuro deve fare in modo che la scuola non perda il suo ruolo di costruttrice di rapporti umani e di quella forza produttiva che è l'intelligenza dell'uomo, che costruisce le macchine e le usa, ne idea e ne costruisce altre (...). Come diceva Marco Aurelio, "al mattino, quando ti svegli e ti senti stanco, devi dire: mi alzo per compiere il mio mestiere di uomo". E allora dobbiamo chiederci con sincerità: ma l'uomo ipertecnologico come se la cava nel mestiere ultimativo che è quello di essere vero uomo? Oggi a chi è affidato il compito di costruire gli uomini di domani? Alle macchine?».

Ovviamente, è affidato a noi. Soprattutto a noi insegnanti.

Integrare le TIC nella didattica è sempre più necessario per colmare il divario generazionale tra noi dinosauri e gli eterni quindicenni, alle prese con la costruzione della loro identità personale ma anche digitale: hanno accesso a una mole enorme di informazioni e conoscenza ma non sanno padroneggiarla. Nel migliore dei casi restano sulla superficie, in un limbo di ignoranza e passività; nel peggiore ne vengono plagiati, diventano vittime di fake news o adescatori di ogni genere: questo vale anche per noi adulti, naturalmente. Non ha senso quindi bandire telefoni cellulari, staccare internet e fare lezione 'come abbiamo sempre fatto': non ha senso e soprattutto non è utile a nessuno, non è educativo, non è pedagogico. Come scrive Joe Casini, economista

e divulgatore, «nelle scuole italiane l'informatica ancora oggi è spesso una materia facoltativa, e comunque prevede una formazione tecnica ma non culturale. Prevede l'utilizzo di strumenti dei quali però non si incoraggia la comprensione più profonda e il loro inserimento nella nostra società. Così come "imparare a utilizzare un social network" vuol dire molto più che inviare una richiesta di amicizia o aggiornare il proprio status, allo stesso modo strumenti come ChatGPT richiedono una nuova capacità immaginativa e di comprensione».

Saper utilizzare queste risorse è cruciale, come è stato messo in evidenza dall'Agenda Digitale per l'Europa (EC, 2010), uno dei sette "pilastri" della strategia di Europa 2020. E non possiamo ignorare il tasso di abbandono scolastico o i deficit messi in luce da studi internazionali come quelli OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*), IEA TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) o PIRLS (*Progress in Reading Literacy Study*), che mostrano, in modo quantitativo, i problemi rilevanti che la scuola si trova a dover affrontare quando si va oltre la richiesta di conoscenza fattuale e si richiedono capacità di risoluzione di problemi, interpretazione di testi, ragionamento logico.

Il digitale però rappresenta un modello del tutto nuovo, con un linguaggio, un'estetica, e un'epistème propria e diversa da quella tradizionale e normale nel contesto scuola. Come è stato già messo in evidenza nell'Osservatorio sulle Povertà Educative da Pietro Savastio, Ricercatore della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli:

Nei fatti molta didattica trasmissiva e unilaterale ha continuato a svolgersi con le stesse modalità, solo mediata da piattaforme che potremmo definire di propagazione dell'immagine del professore a distanza. Allora, più che di un blocco monolitico di didattica digitale occorrerebbe discutere più generalmente di didattiche digitali, rimandando immediatamente alla pluralità di strumenti e apprendimenti possibili (...). È in gioco una concezione della tecnologia come *medium* per ottenere processi formativi stabiliti e specifici. La società che abbiamo in mente, gli individui che abbiamo in mente, sono ciò a cui, dati i mezzi a disposizione, tentiamo di approssimare la realtà educativa. Avere chiaro allora che il digitale entra in questo scenario come un fattore di produzione potenziale di dinamiche di crescita e apprendimento stabilisce già una funzione specifica: **è il digitale che deve servire la scuola, non è la scuola a dover servire il digitale**. Se dunque intendiamo produrre emancipazione, competenze trasversali, pensiero critico e complesso, capacità di problematizzare e risolvere, allora occorre valutare quale ruolo possa giocare lo strumento digitale in relazione a queste finalità educative. A tal fine è necessario tenere a

mente usi e imposizioni delle piattaforme a disposizione, in una concezione in cui il design dello strumento conta e non è affatto neutro: incentiva e facilita alcune dinamiche didattiche, impedendone o complicandone altre.

Le tecnologie digitali, di per sé, non risolvono nulla: non basta appendere una LIM in ogni classe o creare aule ipertecnologiche con tablet e libero accesso alla rete per attivare e trasformare un processo di apprendimento, potenziandolo e amplificandolo. Non funziona così. Per passare dai proclami alla realtà, dal marketing alla didattica, occorre tener presente quanto ricorda Carlo Perrotta, che

«le dinamiche psicologiche non mutano (...) Meccanismi come memoria e sviluppo cognitivo si articolano nell'era digitale in maniera non dissimile da come si articolavano in epoche "pre-digitali". Questo è un aspetto da stabilire *a priori*, a meno che non si sia disposti a concedere credibilità scientifica alla "teoria" secondo la quale le tecnologie digitali abbiano alterato le dinamiche di apprendimento degli individui nati a partire dagli anni Novanta (i cosiddetti "neomillennials" o "digital natives")».

Perrotta cita un'indagine condotta tra gli insegnanti del Regno Unito, la cui percezione era che l'utilizzo delle tecnologie digitali fosse particolarmente d'aiuto nel caso di discenti "difficili", secondo un pregiudizio per cui i discenti difficili venivano da ambienti non privilegiati e non avvezzi a forme d'istruzione accademica ed erano perciò più portati verso approcci più pratici e tecnici, sottintendendo che potessero fare a meno di apprendere in maniera approfondita i contenuti. Da un punto di vista sociologico è grave, ma frequente, che si confonda il conservatorismo dell'approccio didattico con il conservatorismo sociale: già Gramsci aveva criticato la riforma Gentile degli anni Venti, con la creazione di indirizzi tecnici e professionalizzanti destinati a chi non "poteva permettersi" di ricevere un'educazione liceale o financo universitaria. Queste tendenze tornano, a ondate, nella scuola italiana, anche nell'età contemporanea. La *digital literacy*, invece, è ormai premessa indispensabile per ogni tipo e livello di apprendimento, e soprattutto va al di là delle parcellizzazioni disciplinari. Quindi, non avremo discenti accademici e discenti tecnologici, così come non avremo materie accademiche e materie tecnologiche *tout court*.

I contenuti digitali per la scuola allora «non potranno più essere blocchi, unità didattiche o testi, da "studiare", ma dovranno divenire "supporti", "oggetti didattici" per la costruzione di competenze disciplinari. I contenuti disciplinari, perciò, dovranno uscire dalla logica

sequenziale del manuale, che affronta in modalità cronologica o tematica un “programma” predeterminato, un manuale, cioè, dove il codice di comunicazione prevalente è quello alfabetico. I *digital contents* per l'apprendimento dovranno essere organizzati secondo il modello del “data-base”», e ovviamente anche l'editoria scolastica dovrà ripensare se stessa in termini non più trattatistici ma interattivi, sviluppando interfacce funzionali non più verbocentriche e sequenziali ma basate su raccolte di contenuti che vadano dai video alle immagini, dall'infografica alla simulazione e così via.

Insomma, non si tratta di entrare nella selva oscura in realtà aumentata puntando lo smartphone per chiedere ai QR-code stampati sulle anime di raccontare la propria storia facendo partire un video o un podcast: si tratta di studiare e approfondire usando non solo i libri e il cervello ma anche gli strumenti digitali, come del resto si fa da anni negli ambienti di ricerca, anche umanistici. Pensiamo alla didattica delle lingue, a come la multimedialità sia ben più efficace delle regole di grammatica da imparare a memoria, o a strumenti come le concordanze o le lemmatizzazioni informatiche, *booster* eccezionali per chi voglia saperne di più sulla diffusione e l'uso di una certa parola in un certo periodo in una certa accezione in un certo contesto: un lavoro che prima si faceva cartoncino dopo cartoncino, biblioteca inaccessibile dopo biblioteca inaccessibile. Ora la ricognizione è veloce, certificata, a prova di omissione o smarrimento.

Chi scrive si è occupata di lemmatizzazione informatica di Padri della Chiesa grecofoni per il progetto GREgORI, un progetto di grande interesse linguistico e scientifico, in collaborazione con l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgio), volto a fornire materiali all'avanguardia per gli studiosi del greco antico e della Patristica, fruibili dal pubblico attraverso una collana di volumi e cd-rom interattivi, il *Thesaurus Patrum Graecorum* (T.P.G.). Il *Thesaurus*, a sua volta parte del *Corpus Christianorum*, è una collezione di concordanze lemmatizzate tramite l'ausilio di un software specifico che attribuisce una proposta di lemma (o più di una, se un medesimo termine si presta a diverse possibilità di analisi) alle parole del testo riconosciute dal dizionario. Nella fase successiva a questo trattamento automatico, l'intervento di un filologo opera manualmente la eventuale convalida delle proposte di lemma fornite e provvede infine al trattamento delle parole non ri-

conosciute dal programma. Non c'è alcuna sostituzione della macchina all'uomo, ma la macchina aiuta l'uomo: l'esercizio di lemmatizzazione non gioca alcun ruolo nello stabilire il testo. Gli editori conservano, in tutti i casi trattati, la responsabilità del testo di riferimento e, tutt'al più, una concordanza contribuisce a risolvere alcuni problemi come, per esempio, la difficoltà di leggere i segni diacritici (accenti, spiriti) e la punteggiatura in edizioni molto vecchie e mal stampate, o una rappresentazione lessicografica non soddisfacente delle variazioni di accento, delle elisioni e delle contrazioni di forme tipiche del greco. Non c'è alcun effetto di straniamento nel vedere il greco antico, o bizantino, uscire dagli incunaboli e approdare sullo schermo: pergamene e monitor sono il mezzo, non l'oggetto. E i monitor permettono di lavorare efficacemente: in questo caso, per esempio, l'interfaccia di lemmatizzazione offre un ambiente di lavoro concepito per visualizzare le forme da lemmatizzare e le ambiguità lessicali da ridurre. I dati prodotti sono poi recuperabili anche per altre applicazioni. L'interfaccia del modulo di lemmatizzazione è costituita da tre parti (Figura 1): (A) quadro delle informazioni lessicali e dei pulsanti di comando; (B) quadro delle forme da trattare; (C) quadro dei grafici.

Selezionando una forma in B (qui la forma θεοῦ della sesta linea), la frase è mostrata in carattere grassetto, le informazioni lessicali che le sono collegate appaiono in A (θεόω.V; θεός.N+Com) e i grafici della frase sono forniti in C1 e C2. Se la forma non ha lemma, una funzione permette di attribuirgliene uno. Se la forma ha ricevuto più proposte di lemma, è sufficiente convalidare la proposta conforme al contesto nel quale essa appare. Questa operazione può anche essere effettuata per soppressione manuale delle "scatole" non conformi, nel grafico posto in C1.

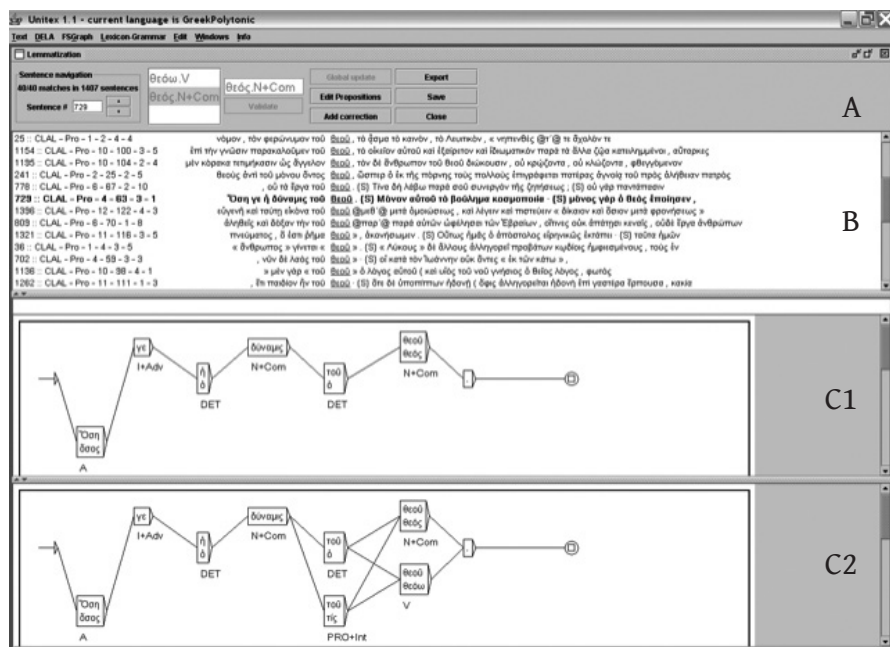


Figura 1 L'interfaccia di lemmatizzazione

In C2, l'interfaccia produce sia un grafico fisso, che conserva lo stato iniziale del testo, sia un grafico ottenuto con l'applicazione di regole di disambiguamento. Una volta compiuto il lavoro, una funzione permette di esportare tutte i dati lessicali nel programma di edizione degli strumenti lessicali proposti nei volumi del TPG (concordanze, indici di frequenza e contrari, liste lemmi-forme o forme-lemmi, ecc.).

Si tratta di un lavoro arido, meccanico? O siamo invece di fronte a strumenti molto preziosi che possono offrire un grande contributo alla qualità degli studi? Il mio esempio viene dalla filologia greca ma può essere utilizzato da storici, filosofi, teologi... Qualche anno fa sono state pubblicate delle interessanti riflessioni in questo senso nel *Quaderno di informatica umanistica* dell'Università di Lecce.¹ Al termine del suo contributo, Franco A. Meschini scrive:

¹ F.A. MESCHINI – R. DE GIUSEPPE – D. DE LEO – F. PUCCINI – M. SAVINI, *Quaderno di informatica umanistica - Materiali del Laboratorio di Informatica applicata al testo filosofico* (a.a.2003/2004) e del *Laboratorio di Informatica Umanistica* (a.a. 2004/2005), CdL in *Filosofia: Scienze Umane e Morali*, Lecce 2005.

L'analisi quantitativa dei testi, quella condotta cioè attraverso lo spoglio di un testo per mezzo di un programma informatico non vuole essere l'unico tipo di analisi, ma essa è senz'altro un potente strumento al servizio dell'interpretazione e permette da un lato di verificare (*a posteriori*) ipotesi interpretative formulate per altre vie (è questa l'informatica delle banche di dati), dall'altro (*a priori*), e in ciò sta il vero punto di forza dell'informatica applicata ai testi (informatica ermeneutica), di indirizzare l'interpretazione stessa. È quanto affermava con grande autorevolezza e sulla base di un'esperienza che non ha l'eguale R. Busa, concludendo il suo intervento al convegno in memoria di Paul Dibon, tenuto a Napoli il 17-18 maggio del 1996: «l'informatica delle banche di dati (che io chiamo documentaristica) va ben distinta da quella ermeneutica. Con la prima cerco informazioni che so esserci. Con la seconda mi avvio a cercare quanto ancora non so».²

Come possiamo allora rifocalizzarci sull'anima dell'interazione didattica, come si chiedeva Garniga? Mettendo al centro il discente come l'Umanesimo aveva messo al centro l'uomo: egli, o ella, diventa così membro della comunità educante e non è più un «cliente del supermercato della conoscenza». Può personalizzare il suo ambiente di studio, ad esempio «usando i blog come diari personali, i wiki come spazio privato di gestione dei contenuti, Delicious o Symbaloo come archivi di bookmark personali, Flickr e Youtube come archivi multimediali, ecc. E, se vuole, può condividere parte di questo suo mondo personale con gli altri anche nei social network».³ Gli ambienti di apprendimento sociali portano alla costruzione di nuova conoscenza basata sulla partecipazione, sulla condivisione, sulla personalizzazione e sulla produzione. Va da sé che in questo panorama il docente non è più il mediatore tra il contenuto e l'allievo ma diventa il facilitatore di cui già si parlava nella *Peer Education* o nella *Knowledge Building Community* (KBC), un modello teorico sviluppato già nel 1999 da Scardamalia e Bereiter dell'*Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) dell'Università di Toronto, che rivoluzionava la visione della scuola, proponendone appunto la trasformazione da istituzione che promuove l'apprendimento a comunità che crea conoscenza. Il docente, non più chiamato a seguire un modello

² ROBERTO BUSA, *La terminologia come interfaccia espressivo tra pensanti unici e pensanti molti*, in *Il vocabolario della République des Lettres. Terminologia filosofica e storia della filosofia. Problemi di metodo*, Atti del convegno internazionale in memoriam di Paul Dibon, Napoli, 17-18 maggio 1996, a cura di FATTORI, Firenze, Olschki 1997.

³ MIDORO – PERSICO, *Albori*, op. cit., p. 9.

standardizzato, potrà promuovere una didattica collaborativa e flessibile e sarà la guida e il progettista dell'ambiente in cui ogni studente imparerà da sé e dagli altri secondo le sue modalità e strategie, autogestendo e personalizzando il proprio apprendimento, accrescendo le proprie capacità grazie al supporto, ai mezzi e alle indicazioni fornite.⁴

Che metodo possiamo usare per arrivare a questo risultato? Un percorso collaborativo di applicazione, nell'ottica appunto di una didattica attiva di tipo STEAM, che si distingue dalla didattica attiva "classica" per un rovesciamento del processo: mentre nella classica si parte dalla *Lectio* (spiegazione, trasmissione, esecuzione) per arrivare al *Task* (problema/sfida, investigazione, esercitazione di ruoli) e produrre un *Project* (prodotto, prototipazione, creatività), nella didattica STEAM la base di partenza è il *Task* e il punto d'arrivo è la *Lectio*. Garniga⁵ spiega l'approccio STEAM alla didattica con un esempio tratto dalla Storia, in particolare attraverso la figura di Napoleone. In questo rovesciamento di processo, non esordiremo più dicendo: «Oggi parliamo di Napoleone» ma ne problematizzeremo un aspetto, o più di uno, per esempio: «Napoleone è paragonabile a un dittatore odierno?». E non useremo noi la tecnologia a sostituzione del libro di testo, ma inviteremo gli studenti a utilizzare *Tools* per arrivare a soluzioni, magari non prendendo appunti ma ricavando una tesi dalla sperimentazione di quell'attività, gestendosi per arrivare al risultato visibile e dimostrare quanto sosterranno.

È ovvio che non si debba abiurare la didattica trasmissiva: l'approccio STEAM la affianca, non la sostituisce. Ma anche la didattica trasmissiva può ben trarre profitto dall'AI, per esempio chiedendo a ChatPDF di fare una sintesi del contenuto di un libro e di preparare un test con alcune risposte multiple, altre vero/falso e altre ancora a risposta aperta, fornendo indicazioni per le risposte corrette, oppure ponendo a ChatGPT un *prompt* di pianificazione di un Modulo didattico. Oppure ancora, unendo le due modalità didattiche, chiedendo a ChatGPT un *Lesson plan* basato su metodologia *Task-based learning*. No, non stiamo barando facendo lavorare il computer al posto nostro: queste

⁴ Come da indicazioni di Eurydice 2011, indagine svolta dalla Commissione Europea: Eurydice Italia – Eurydice – Sistemi educativi e politiche in Europa (indire.it).

⁵ Ivi.

sono pratiche che abbiamo sempre utilizzato, usando libri di testo altre scuole, creando e condividendo unità didattiche con i nostri colleghi... i nostri armadietti a scuola sono pieni di tracce di lezioni e di esercitazioni, mappe concettuali, articoli; i nostri computer personali sono pieni di lezioni pronte per essere proiettate sulla LIM, pdf, presentazioni in *powerpoint*. Tutti noi abbiamo un *portfolio* di questo genere: può ben diventare un *e-portfolio*, da aggiornare e condividere con i colleghi e gli studenti, anno dopo anno. Come ipotizzava già dieci anni fa Paolo Maria Ferri, docente presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca: «Questo archivio oggi con i sistemi di *storage cloud* non è più relegato alla casa dell'insegnante e alle fotocopie che consegna ai suoi studenti. Questo materiale se implementato all'interno di un sistema di archiviazione remota, meglio se nel *Virtual Learning Environment* della scuola, o dell'editore, può diventare una base dati disponibile e condivisibile con i colleghi, gli studenti e i genitori. Del resto esistono già strumenti e piattaforme del Web 2.0 che permettono già di condividere e diffondere contenuti *educational*, ad esempio, *Wikispaces 1*, *Slideshare 2*, o *Youtube Edu 3* solo per citarne alcuni».⁶

Le *Humanities*, dunque, possono ben trarre giovamento dal digitale: quando le nostre alunne e i nostri alunni alzano gli occhi al cielo se proponiamo *d'emblée* la lettura di un classico, quando sbuffano tirando fuori i *Promessi Sposi* dallo zaino, non hanno torto. Come pretendere che una generazione cresciuta in un intreccio transmediale di narrazioni “a costellazione”, dalle serie tv ai videogiochi, si entusiasmi al sentirci declamare «Quel ramo del lago di Como...» magari nel tepore di certe mattine di primavera, quando anche un calabrone che batte contro il vetro della finestra è più interessante della voce monocorde della pur solerte professoressa? Lo raccontava già Giovanni Mosca in *Ricordi di scuola*, un secolo fa. Ma questo non deve farci arrendere, perché Manzoni è ancora attualissimo, e l'impresa di farlo leggere è ardua ma non impossibile. Se guardiamo all'*entertainment* senza pregiudizi, ci accorgiamo che ad affascinare gli spettatori sono le stesse, identiche emozioni che affasciano i lettori, ci accorgiamo che gli *Avengers* sono un poema epico con lo stesso schema dei personaggi di Omero e gli stessi intrecci, le stesse

⁶ P. FERRI, *I contenuti digitali per l'apprendimento. Digital content for learning*, in MIDORO – PERSICO (a cura di) *Pedagogia*, op. cit., p. 49.

agnizioni della commedia di Plauto; il *Trono di Spade* mostra gli stessi intrighi di Shakespeare, le medesime tragedie e catarsi.

E d'altra parte, parlare per immagini non è sempre stato il metodo più coinvolgente per proporre la lettura dei classici, o la lettura *tout court*, a chi leggere non poteva o non sapeva? Pensiamo alla potenza narrativa del ciclo degli affreschi di Giotto per raccontare la vita di Gesù, al successo nell'Italia non ancora ben alfabetizzata degli sceneggiati alla radio o in tv, prima ancora degli adattamenti cinematografici, dei rimaneggiamenti, delle *graphic novel* e delle parodie a cui siamo abituati adesso. *Nihil sub sole novi*, dunque. E a volte queste sperimentazioni su nuovi media hanno riportato alla luce storie che forse sarebbero rimaste confinate a piccole nicchie di appassionati: un esempio su tutti è l'adattamento a fumetti di una pietra miliare della storia del cinema, *Metropolis* (1927). Un titolo che forse ai più giovani non avrebbe detto niente se Francesco Artibani e Paolo Mottura non avessero rispettivamente sceneggiato e illustrato un bellissimo e raffinato omaggio a questo capolavoro del cinema muto in occasione del 90° anniversario dell'uscita del film, nel 2017. Non era certo facile trasformare Topolino, Minnie, Pippo e Gambadilegno nei protagonisti di una storia ambientata in un forse non troppo immaginario 2026, in una grande meTOPoli futuristica dominata da ricchi industriali. Eppure la potenza visiva e l'avvincente riduzione – tutt'altro che riduttiva – ne hanno fatto un capolavoro nel capolavoro, e forse qualche lettore di Topolino si è avvicinato al cinema d'autore e allo sci-fi (senza *Metropolis* forse non sarebbero mai esistiti *Guerre stellari* o *Blade Runner*) come si è avvicinato alla lettura dei grandi classici grazie alla Parodie Disney, ormai un vero e proprio filone letterario che va da *Moby Dick* a *Orgoglio e pregiudizio* passando per *Ventimila leghe sotto i mari*, storie ancora godibilissime perché uniscono elementi classici dell'avventura (come un protagonista mosso da coraggio e determinazione) a un'innovativa attenzione per la tecnologia e il progresso. Jules Verne era un visionario che ha immaginato tante cose diventate realtà con il tempo, la televisione per esempio. E certo i sentimenti di Jane Austen non sono mai tramontati, così come la sfida contro se stessi del Capitano Achab. Sicuramente molti adulti hanno riletto, o letto per la prima volta, una di queste opere dopo aver fruito della versione a fumetti, e la stessa cosa è successa a tante ragazze e ragazzi dell'età dei nostri studenti.

Ed ecco che allora potremmo usare lo stesso trampolino di lancio: non per scimmiettare in classe un film o un fumetto, non ne abbiamo le competenze né la creatività; ma l'analisi dei personaggi, la capacità di inventare uno spin-off a partire da qualche aspetto non approfondito dall'autore ma di cui abbiamo piena padronanza perché abbiamo letto a fondo quel testo, e sappiamo cosa può essere verosimile e cosa no, questo possiamo farlo.

Le storie che gli studenti conoscono, le serie TV preferite, i fumetti, i film, i libri che hanno letto, sono narrazioni con elementi comuni che possono essere riconosciuti e ben interpretati nel quadro di qualsiasi altro intreccio o *fabula*. L'*engagement* fatto di anticipazioni, interruzioni sul più bello, passaggi attraverso punti chiave che ci tengono incollati allo schermo e ci fanno venire voglia di un'altra puntata possono essere ravvisati in tutte le narrazioni, dalle gesta di Gilgamesh di cinquemila anni fa all'ultimo podcast pubblicato – anzi, *rilasciato* per dirla con un orrendo calco molto di moda – cinque minuti fa.

Certo, si fa prima a guardare una serie su Netflix che a leggere l'*Amleto*, magari in lingua originale, però la lettura immersiva, lineare, non 'a costellazione' ma 'a continuazione' (definizioni mie), stimola meglio la concentrazione e dunque l'empatia e dunque il pensiero democratico.⁷

Ed è a quello che dobbiamo e vogliamo tornare, *n'importe quoi et comment*. Noi vogliamo leggere, e far leggere, approfondire questioni, esercitare il diritto all'analisi e alla critica letteraria e non letteraria, insegnare a immedesimarci nell'altro, che sia il protagonista di un romanzo o il nostro compagno di classe: solo così potremo davvero "sfornare" i cittadini di domani. Non confondiamo dunque, vale la pena ripeterlo, il mezzo con il fine, lo strumento con il contenuto. Difendiamo a spada tratta l'ambito umanistico, che una politica spesso miope relega a mera comparsa sullo sfondo lasciando la ribalta ai cosiddetti saperi professionalizzanti: non è vero che il mercato chiede tecnici specializzati e non è vero che i tecnici specializzati debbano saper fare solo una cosa. Quello sì che sarebbe scambiare l'uomo per una macchina che esegue un compito alla volta, per quanto complesso. Lo diceva già Gramsci:

⁷ Cfr. ROBERTA FRANCESCHETTI ed ELISA SALAMINI, *I Malavoglia: da romanzo a videogioco*, in *Didattica digitale dell'italiano nella scuola secondaria*, Pearson - <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-digitale/malavoglia-romanzo-videogioco.html#>.

Non si impara il latino e il greco per parlare queste lingue, per fare i camerieri o gli interpreti o che so io. Si imparano per conoscere la civiltà dei due popoli, la cui vita si pone come base della cultura mondiale. La lingua latina o greca si impara secondo grammatica, un po' meccanicamente: ma c'è molta esagerazione nell'accusa di meccanicità e di aridità. (...) Uno studioso di trenta-quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore filate, se da bambino non avesse «coattivamente», per «coercizione meccanica» assunto le abitudini psicofisiche conformi? Se si vogliono allevare anche degli studiosi, occorre incominciare di lì e occorre premere su tutti per avere quelle migliaia, o centinaia, o anche solo dozzine di studiosi di gran nerbo, di cui ogni civiltà ha bisogno (...) Il latino non si studia per imparare il latino, si studia per abituare i ragazzi a studiare, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere ma che continuamente si ricompone in vita. Negli otto anni di latino si studia tutta la lingua, da Fedro ad Ennio e a Lattanzio: un fenomeno storico è analizzato dalle sue origini alla sua morte nel tempo. Si studia la grammatica di un tempo, il vocabolario di un periodo determinato, di un autore determinato, e poi si scopre che la grammatica di Fedro non è quella di Cicerone, non è quella di Plauto ecc., che uno stesso nesso di suoni non ha lo stesso significato nei diversi tempi, nei diversi scrittori (...). Si studia la storia letteraria, la storia dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta degli uomini che parlavano quella lingua. È questo complesso organico che determina l'educazione del giovinetto, il fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell'itinerario, con quelle tappe.⁸

L'adolescenza è l'età migliore per sviluppare le competenze dell'area umanistica, e se la filosofia o le lingue "morte" sembrano astruse, allora lo sono anche l'analisi matematica, la fisica: non sono esse stesse astrazioni quasi inaccettabili all'occhio di un adolescente? Eppure costituiscono la *forma mentis* dell'uomo maturo. «È uno spreco di energie impegnare la mente di un liceale con materie come economia o ingegneria, che sono adatte all'età adulta (...). Economia e finanza hanno senso verso i 30 anni, quando bisogna prendere le prime decisioni finanziarie». Non lo dico io, ma qualcuno al di sopra di ogni sospetto, Luca Desiata, laureato in Ingegneria meccanica alla Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa e manager, ora divulgatore dell'importanza del latino nei licei di tutt'Italia⁹ e promotore di alcune iniziative degne di

⁸ ANTONIO GRAMSCI, *Quaderni del Carcere*, a c. di V. Gerratana, 4 (XIII), Milano, Einaudi, 1977, p. 500.

⁹ https://www.corriere.it/scuola/medie/23_maggio_07/scuola-manager-che-gira-licei-vi-spiego-come-avere-successo-vita-il-latino-35715594-e0fe-11ed-bdd6-81589fd3a237.shtml?refresh_ce

attenzione, come la redazione in lingua latina dei verbali dei Consigli d'Amministrazione delle multinazionali.

Di spunti e strategie è pieno il web: io stessa vi cerco ispirazione e spesso trovo cose che mi piacerebbe aver inventato, se solo non fossi stata (finora) così legata alla 'vecchia scuola'. E le accolgo con piacere e curiosità nelle mie lezioni al Liceo ma anche all'Università, nel corso di Linguistica Generale: a titolo di esempio, per l'alfabeto fonetico si trovano tante validissime risorse "accademiche", interfacce che riproducono il suono cliccando sul simbolo IPA o propongono esercizi con autocorrezione,¹⁰ ma ci sono anche tanti siti¹¹ e canali YouTube¹² o account Instagram¹³ che propongono video e meme divertenti senza nulla togliere alla scientificità o alla correttezza del contenuto. Semplicemente, lo alleggeriscono, lo rendono appetibile, meno polveroso. E non ci trovo nulla di male.

Bibliografia

- BOTTINO, ROSA MARIA, *Libri di testo digitali e nuove tecnologie a scuola. Digital books and new technologies at school*, in V. Midoro - Persico (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, 2013.
- BOTTINO, ROSA MARIA, DONATELLA PERSICO, FRANCESCA POZZI, *Fare rete per affrontare le sfide della ricerca sul "Technology Enhanced Learning"*, 2012. (F125 (core.ac.uk)).
- BUSA, ROBERTO, *La terminologia come interfaccia espressivo tra pensanti unici e pensanti molti*, in *Il vocabolario della République des Lettres. Terminologia filosofica e storia della filosofia. Problemi di metodo*, Atti del convegno internazionale in memoriam di Paul Dibon, Napoli, 17-18 maggio 1996, a cura di M. Fattori, Firenze, Olschki 1997, pp. 29-40.
- CASINI, JOE, *ChatGPT, la nuova frontiera della formazione personalizzata*

¹⁰ Come <https://www.lfsag.unito.it/ipa/index.html>, oppure <https://www.paul-meier.com/ipacharts/>, e infine <https://www.mulino.it/aulaweb/risorse/09579/stud/eserc15.htm>

¹¹ <https://sillylinguistics.com/ipa-basics-voicing/>

¹² https://www.youtube.com/watch?v=dABO_DCIdpM

¹³ https://www.instagram.com/tv/Ce80_krIe8_/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D

nelle scuole, ChatGPT, la nuova frontiera della formazione personalizzata nelle scuole - Joe Casini.

- DEODATI, SARA, *Thesaurus Clementis Alexandrini* («Corpus Christianorum - Thesaurus Patrum Graecorum», XXIV), Universitas Catholica Lovaniensis, Turnhout, Brepols Publishers 2009.
- DEODATI, SARA – KINDT, BASTIEN, *La lemmatisation automatisée des sources en grec ancien: Présentation de ressources linguistiques et d'outils de traitement*, in «Proceedings of the XXII Euralex International Congress», II, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2006, pp. 1137-1143.
- FERRI, PAOLO M., *I contenuti digitali per l'apprendimento. Digital content for learning*, in Midoro-Persico (a cura di) *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni 2013.
- FRANCESCHETTI, ROBERTA – SALAMINI, ELISA, *Didattica digitale dell'italiano nella scuola secondaria*, Pearson - <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-digitale/malavoglia-romanzo-videogioco.html#>
- MESCHINI, FRANCO A. - DE GIUSEPPE, R. - DE LEO, D. - PUCCINI, F. - SAVINI, M., *Quaderno di informatica umanistica - Materiali del Laboratorio di Informatica applicata al testo filosofico* (a.a.2003/2004) e del *Laboratorio di Informatica Umanistica* (a.a. 2004/2005), CdL in *Filosofia: Scienze Umane e Morali*, Lecce 2005.
- MIDORO, VITTORIO, *Insegnanti per la scuola nell'era digitale. Future school teachers in the digital society*, in Midoro – Persico (a cura di) *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni 2013, pp. 118-133.
- MIDORO, VITTORIO – PERSICO, DONATELLA (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni, 2013.
- PARISI, DANIELA, *Simulazioni. La realtà rifatta nel computer*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- PERROTTA, CARLO, *Imparare con la tecnologia o imparare la tecnologia? Learning through technology or learning the technology?*, in MIDORO – PERSICO (a cura di) *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò Edizioni 2013, pp. 103-107.
- REALE, GIOVANNI, *Salviamo la scuola nell'era digitale*, «Avvenire» 2 maggio 2013, <https://www.avvenire.it/agora/pagine/reale-sul-web-vincono-i-classici>.

**La relazione dinamica tra insegnanti
e studenti in John Henry Newman**
*The dynamic relationship between teachers
and students in John Henry Newman*

Angelo Bottone
Università di Dublino

John Henry Newman è senza dubbio il più importante teologo di lingua inglese dell'Ottocento. Fu maestro di spiritualità, celebre predicatore, apologeta del Cattolicesimo nell'Inghilterra vittoriana, poeta, scrittore di romanzi e di saggi filosofici ma soprattutto un educatore. Nei suoi diari, annotò: «Dall'inizio alla fine, l'istruzione, nel senso della parola, è stata il mio ambito»¹. Visse ed operò per metà della vita ad Oxford, il cuore della cultura inglese, e dopo la conversione, fu coinvolto in diversi progetti educativi. In particolare, vanno ricordati la fondazione e direzione di due progetti educativi: l'Università Cattolica d'Irlanda, inaugurata a Dublino negli anni Cinquanta del diciannovesimo secolo, e la Scuola dell'Oratorio, aperta a Birmingham qualche anno più tardi.² La sua visione, profondamente radicata nelle esperienze e nelle riflessioni pedagogiche, ha lasciato un segno indelebile nel campo dell'istruzione superiore, enfatizzando il valore dell'influenza personale e della formazione del carattere oltre l'acquisizione di conoscenze. Questo intervento si propone di esaminare la dinamica tra insegnanti e studenti, focalizzandosi in modo specifico sull'importanza cruciale attribuita da Newman al tutoraggio e all'esperienza di vita condivisa all'interno del collegio.

¹ Annotazione nel diario, 21 gennaio 1863. John Henry NEWMAN, *Autobiographical writings*, Sheed & Ward, Londra 1956, p. 259.

² La storia di queste due istituzioni è stata ricostruita in dettaglio dallo storico dell'istruzione oxoniense Paul Shrimpton in due volumi fondamentali per comprendere l'importanza di Newman nella pedagogia inglese. Vedi PAUL SHRIMPTON, *The 'making of men'. The idea and reality of Newman's university in Oxford and Cambridge*, Gracewing, Leominster 2014; e PAUL SHRIMPTON, *A Catholic Eton? Newman's Oratory School*, Gracewing, Leominster 2005.

È opportuno iniziare questa trattazione delineando i principi fondamentali della filosofia educativa del cardinale inglese. Le esperienze di Newman, dai suoi primi studi all'influenza del contesto ecclesiale e accademico, dalla partecipazione al movimento di Oxford alla conversione al cattolicesimo, fino al suo ruolo di educatore e rettore universitario, confluiscono nella sua filosofia educativa. La sua visione di educazione liberale, presentata magistralmente ne *L'Idea di Università*, considera la ricerca della verità e lo sviluppo armonico delle facoltà umane come fine ultimo dell'istruzione, ponendosi in contrasto con le tendenze utilitaristiche e specialistiche dell'istruzione superiore del suo tempo, delineando un'idea di apprendimento che valorizza la formazione del carattere e la capacità di giudizio critico ispirata da autori classici quali Aristotele e Cicerone.³

La filosofia educativa di John Henry Newman si focalizza sull'istruzione liberale, proponendo una visione controcorrente rispetto alle tendenze dell'epoca nel mondo anglosassone. Nel XIX secolo, l'istruzione stava diventando sempre più utilitaristica e specializzata, dominata dalla nascente ideologia industriale che promuoveva l'istruzione tecnica e professionale come mezzo per ottenere il successo economico e sociale. Newman, tuttavia, sostiene un ideale educativo più profondo, che valorizza la cura dell'intelletto e l'apprendimento come fini in se stessi. Anche se presentati a Dublino ad un pubblico irlandese, i discorsi che poi confluirono ne *L'Idea di Università* vanno compresi all'interno del dibattito sulla riforma dell'insegnamento universitario avvenuto in Inghilterra nei decenni precedenti. Newman affronta i problemi discussi negli stessi anni da Wilhelm Von Humboldt in Germania, Ernest Renan in Francia, Antonio Labriola in Italia, ossia il rapporto tra le diverse discipline, il bisogno di equilibrio tra materie nuove e tradizionali, una

³ Per approfondimenti sulla filosofia dell'educazione in Newman si vedano COLIN BARR, *Paul Cullen, John Henry Newman, and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*, Gracewing, Leominster 2003; ARTHUR DWIGHT CULLER, *The Imperial Intellect. A Study of Cardinal Newman's Educational Ideal*, Yale University Press, New Haven 1955; FERGAL MCGRATH, *Newman's University. Idea and Reality*, Browne & Nolan, Dublino 1951; PAUL SHRIMPTON, *The 'making of men'. The idea and reality of Newman's university in Oxford and Cambridge*, Gracewing, Leominster 2014; ANGELO BOTTONE, *L'abito mentale filosofico. Retorica e persona negli Scritti Dublinesi*, Edizioni Studium, Roma 2010.

riflessione critica sul senso della conoscenza.⁴ Nel Regno Unito, il dibattito si era acceso agli inizi del secolo quando la *Edinburgh Review* aveva attaccato il curriculum degli studi dell'università di Oxford denunciando l'inutilità dei classici per la vita pratica. La posizione di Oxford venne difesa da alcuni membri dell'Oriel College, del quale Newman stesso faceva parte. Costoro alle critiche degli utilitaristi rispondevano che il greco ed il latino erano preziosi depositi di storia e di filosofia. Newman, che era stato in parte coinvolto in questa controversia, riprese queste sue posizioni ne *L'Idea di Università* (scritta negli anni Cinquanta dell'Ottocento ma pubblicata in forma definitiva nel 1873), affermando che compito dell'università è la formazione della mente e questa può realizzarsi molto bene grazie allo studio dei classici. L'insistenza sullo studio delle lingue, sia contemporanee che classiche, rientra in un progetto che privilegia la formazione della personalità piuttosto che l'utile perseguito dai redattori della *Edinburgh Review* sulla scia di Locke.⁵

Secondo Newman, il fine ultimo di un'istruzione liberale è l'eccellenza intellettuale, il che significa una comprensione olistica della verità, una capacità di coltivare relazioni tra varie discipline e un apprezzamento per la conoscenza teorica. L'educazione liberale di Newman si distingue quindi dal modello di istruzione tecnico-professionale proposto da filosofi come Jeremy Bentham e dal movimento utilitarista. L'utilitarismo vedeva l'istruzione principalmente come strumento per raggiungere obiettivi pratici e tangibili, per soddisfare le esigenze di un'economia industriale in crescita. In contrasto, Newman vedeva l'istruzione come un processo di formazione umana più completo, inteso a promuovere la virtù, sia intellettuali che morali, e a permettere così all'individuo di realizzare il proprio potenziale. Newman, nel criticare l'utilitarismo, non nega che ciò che è utile debba essere ricercato ma replica che ciò che ha il proprio fine in se stesso ha anche un'utilità in sé. Egli mostra che dove c'è un buona mente seguirà anche l'utilità, poiché un intelletto superiore è non solo apprezzabile in sé ma anche diffonde le proprie qualità nel mondo che lo circonda.

⁴ Cfr. ARMANDO RIGOBELLO (ed.), *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX sec.*, Edizioni Studium, Roma 1977.

⁵ Vedi FERGAL MCGRATH, *The consecration of learning, lectures on Newman's Idea of a university*, Fordham University Press, New York 1962, pp. 4-5.

La sua tesi è che «per quanto l'utile non sia sempre buono, il bene è sempre utile».⁶

Mentre l'ideologia industriale chiedeva un'istruzione che si conformasse ai bisogni del mercato, Newman insiste sul fatto che l'istruzione dovesse essere guidata da un più alto scopo intellettuale ed etico, sostenendo che i vantaggi pratici, quali la preparazione professionale, dovessero essere considerati come benefici secondari, non come scopi primari dell'istruzione superiore. L'apprendimento non dovrebbe essere vincolato da obiettivi economici o professionali, ma piuttosto orientato verso la ricerca della verità e la saggezza. Newman enfatizza anche il ruolo della teologia nell'educazione, discostandosi da altre filosofie educative del suo tempo che erano più secolarizzate e laiche. Egli riteneva che la teologia fosse un campo di studio fondamentale per comprendere pienamente la condizione umana e per formare una visione integrata dell'universo del sapere. Mentre altri contemporanei guardavano alla religione e alla teologia come elementi ormai superati o separati dalla sfera accademica, Newman le vedeva come essenziali per una vera educazione liberale.

Dico, quindi, che se un'università è di natura un luogo di istruzione dove si professa la conoscenza universale e se in una certa università, così chiamata, la materia della religione è esclusa, una delle due conclusioni è inevitabile: o che l'ambito della religione è privo di valore per la vera conoscenza o, altrimenti, che in tale università una branca speciale ed importante della conoscenza è omessa.⁷

In un'epoca in cui l'istruzione professionale iniziava a dominare il panorama universitario, Newman si sforzava di mantenere vivo il modello classico di università, un luogo di formazione universale, dove gli studenti sono esposti a una vasta gamma di discipline. Questa educazione liberale, secondo Newman, equipaggiava gli studenti non solo con conoscenze, ma anche con la capacità di pensare in modo critico e autonomo. Dall'analisi della filosofia educativa di Newman emerge chiaramente una visione che valorizza l'unità del sapere e l'armonizzazione delle diverse discipline in un tutto coesivo. Si contrappone alla

⁶ Cfr. JOHN HENRY NEWMAN, *L'idea di Università*, a cura di Angelo Bottone, Edizioni Studium, Roma 2005, p. 158. Da qui in poi il volume verrà indicato come *Idea*.

⁷ *Idea*, p. 33.

segmentazione e alla specializzazione che caratterizzavano le tendenze educative del suo tempo, proponendo un modello di istruzione che non solo informa, ma anche forma l'individuo nella sua totalità.

Dopo aver presentato sommariamente i principi cardine della filosofia educativa di Newman, è necessario approfondire la relazione dinamica tra insegnante e studente, con un'attenzione particolare al contesto dei collegi e, più specificatamente, attraverso il prisma del sistema di tutoraggio promosso dal pensatore inglese. Senza la disciplina morale e religiosa dei collegi e l'influenza personale dei tutor, una università fornisce ai propri studenti solo una preparazione intellettuale ma non una piena realizzazione umana. Partendo da questa premessa Newman difende un sistema di collegi e tutor che aiuti i professori a raggiungere i loro fini.

Il sistema dei professori realizza l'idea in senso stretto di un'università ed è sufficiente per il suo *essere* ma non è sufficiente per il suo *benessere*. I collegi costituiscono l'*integrità* di un'università.⁸

La carriera accademica di Newman ad Oxford, iniziata come studente del Trinity College e poi proseguita come docente e tutor presso il l'Oriel College, è stata fondamentale per la formazione delle sue idee sull'educazione. Newman criticava l'approccio educativo imperante, che riteneva troppo focalizzato su lezioni frontali e trascurando pertanto l'interazione personale tra studenti e docenti. La sua esperienza come tutor gli permise di esplorare e implementare un modello di insegnamento più intimo, basato su incontri regolari tra tutor e studente, discussioni approfondite e un impegno personale nello sviluppo intellettuale e morale degli allievi. Lo storico della pedagogia Paul Shrimpton ha messo ben in luce l'elemento fortemente personale che ha guidato la riflessione newmaniana su questo tema.⁹ Tutto nasce da una forte delusione nei confronti del sistema vigente ad Oxford in quegli anni. Il giovane Newman imputò i risultati insoddisfacenti da lui ottenuti negli esami finali alla mancanza di supporto accademico. Il

⁸ JOHN HENRY NEWMAN, *Origine e sviluppo dell'Università* in *Scritti sull'Università*, a cura di Michele Marchetto. Bompiani, Milano 2008, p. 1301. Da qui in poi il volume verrà indicato come *Origine*.

⁹ PAUL SHRIMPTON, *Newman and the Idea of a Tutor*, in PAUL SHRIMPTON (ed.) *Lead Kindly Light. Essays for Ian Ker*, Gracewing, Leominster 2022, pp. 265-284.

tentativo di implementare un nuovo sistema lo portò a scontrarsi con le autorità universitarie. Per comprendere meglio questo fondamentale momento della sua riflessione è bene soffermarci sugli anni formativi.

Quando Newman iniziò i suoi studi al Trinity College, nel 1816, gli studenti erano assegnati a dei tutor collegiali, ma il sistema era inefficace a causa della vasta gamma di materie che un singolo tutor doveva coprire e della presenza di studenti poco motivati e preparati. Questo ambiente accademico non forniva il supporto necessario agli studenti più seri e ambiziosi, come il giovane John Henry. All'epoca, ogni college funzionava come una piccola università e i tutor facevano lezione. Gli studenti dovevano seguire le *college lectures* per 2 o 3 ore al giorno, durante le quali il tutor supervisionava un gruppo di 15 studenti nella traduzione di testi in latino e greco, aggiungendo spiegazioni grammaticali, storiche o filosofiche. Era un sistema inefficiente, in quanto i tutor dovevano affrontare troppe materie e il ritmo rallentava a causa degli studenti che si trovavano più indietro o che erano più pigri. Per questo si era sviluppato un sistema parallelo non ufficiale in cui gli studenti seri assumevano tutor privati per lezioni individuali o in piccoli gruppi. Gli studenti pigri ma ricchi li ingaggiavano all'ultimo momento per salvare l'esame. Newman prese in considerazione un tutor privato ma, dopo un breve periodo, vi rinunciò a motivo dei costi elevati. Questa scelta si rivelò fatale per la sua carriera accademica. Nel suo terzo anno, Newman lavorò eccessivamente, senza una guida adeguata, fino al collasso durante gli esami finali. Invece di conseguire il primo posto come previsto, o almeno sperato, ottenne solo una sufficienza negli studi classici e fallì in matematica. Newman attribuì questo insuccesso alla mancanza di orientamento tutoriale che lo lasciò quasi completamente affidato a se stesso nella preparazione per gli esami. Un supporto accademico individuale per tutti gli studenti era all'epoca una idea nuova a Oxford.

La delusione di Newman nei confronti del sistema educativo di Oxford non riguardava solo la sua esperienza personale; rifletteva una critica più ampia verso un sistema che non riusciva a nutrire adeguatamente il potenziale intellettuale e morale degli studenti. Questa riflessione lo portò a valorizzare profondamente il ruolo del tutor, non solo come guida accademica ma anche come figura di supporto morale e spirituale per gli studenti. Newman credeva che un buon tutor dovesse

essere in grado di agire *in loco parentis*, fornendo un'educazione che coprisse non solo l'intelletto ma anche il carattere dell'individuo. Questa convinzione lo guidò nelle sue future riforme educative, dove cercò di creare un ambiente in cui i tutor potessero avere un impatto significativo sullo sviluppo sia accademico che personale degli studenti.

Nonostante i risultati accademici deludenti, Newman fu ammesso tramite concorso al prestigioso Oriel College. Qui, nel 1826, fu nominato tutor, un ruolo che interpretò con un approccio innovativo e profondamente radicato nella sua concezione dell'educazione come formazione integrale della persona. Contrariamente alla prassi comune che vedeva i tutor principalmente come supervisori disciplinari, Newman si dedicò attivamente al progresso intellettuale e morale dei suoi studenti. Egli offrì loro non solo guida accademica, ma anche supporto morale e spirituale, aspirando a instaurare con loro un rapporto basato sulla fiducia reciproca e sull'influenza personale. Con loro egli mangiava, passeggiava. Li accompagnava nelle letture, si curava della loro vita spirituale. La metodologia tutoriale adottata da Newman si distingueva per l'attenzione personalizzata agli studenti, l'incoraggiamento della loro curiosità intellettuale e la promozione di un approccio critico allo studio. Egli riteneva fondamentale stimolare gli studenti a pensare autonomamente, ad approfondire le materie di studio e a sviluppare una capacità di giudizio critico, elementi che considerava essenziali per la loro formazione intellettuale e personale.

Tuttavia, questa visione innovativa del ruolo del tutor incontrò resistenze all'interno dell'istituzione. La controversia più significativa si verificò con Edward Hawkins, Provost dell'Oriel College, il quale manteneva un'interpretazione più tradizionale e conservatrice del ruolo accademico e disciplinare dei tutor. Il disaccordo tra Newman e Hawkins emerse pienamente nel 1829, quando Newman, seguito da alcuni suoi colleghi, introdusse una serie di riforme nel sistema di tutoraggio che miravano a rafforzare l'interazione personale e intellettuale tra tutor e studenti. Si trattava di una cura pastorale, ispirata anche da un senso religioso della responsabilità nei confronti dei giovani allievi. Queste iniziative si scontrarono con la resistenza dell'amministrazione del college, che vedeva con sospetto tali cambiamenti. La disputa tra Newman e Hawkins riguardava non solo le metodologie educative ma anche questioni più ampie relative all'autorità, alla responsabilità pa-

storale e all'orientamento morale dell'istruzione universitaria. Questo conflitto evidenziò la profonda convinzione di Newman nell'importanza del tutoraggio personale come mezzo per lo sviluppo intellettuale e morale degli studenti, un principio che avrebbe continuato a guidare il suo lavoro nella fondazione e nella gestione della Università Cattolica d'Irlanda. Il conflitto culminò nel 1831, quando Hawkins prese la decisione di revocare a Newman e ad altri tutor simpatizzanti le loro responsabilità di tutoraggio, in risposta a ciò che percepiva come una minaccia all'autorità tradizionale del Provost e alla struttura gerarchica del College. Questa decisione non solo pose fine all'esperienza di Newman come tutor all'Oriel, ma segnò anche un momento di riflessione critica sulle pratiche educative e sul ruolo dell'educazione universitaria nella formazione degli individui. La controversia tra Newman e il Provost dell'Oriel College riflette la tensione tra due visioni dell'educazione: una più tradizionale, incentrata sulla disciplina e sulla trasmissione del sapere in modo autoritario, e una più progressista, focalizzata sulla formazione integrale dello studente, sull'interazione diretta e sulla guida personalizzata. Questo episodio della vita di Newman non solo illuminò le sue convinzioni pedagogiche, ma anticipò anche le sue future riforme educative, che avrebbero cercato di realizzare un ideale di educazione universitaria più umano e personale.

Quando Newman fu invitato a diventare il primo rettore della Università Cattolica d'Irlanda nel 1854, ebbe l'opportunità di applicare ed estendere le sue idee educative in un nuovo contesto. Convinto dell'importanza cruciale del tutoraggio personale, Newman cercò di implementare un sistema simile a quello che aveva difeso ad Oxford venti anni prima. Tuttavia, le sfide erano significative, data la mancanza di una tradizione universitaria consolidata tra i cattolici irlandesi e le risorse limitate a disposizione. A differenza del periodo oxoniense, l'esperimento dublinese è accompagnato da un corpus di scritti nei quali le pratiche educative vennero teorizzate e presentate al pubblico. Newman, affronta la questione della dinamica tra studente e docente trattando non solo il tutoraggio ma, in termini più generali, l'organizzazione stessa dell'università.

Newman affronta questo tema non tanto nel più famoso lavoro basato sulle conferenze propedeutiche alla fondazione dell'Università Cattolica, che poi furono pubblicate con il titolo *L'Idea di Università*, ma

piuttosto in una serie di articoli pubblicati sulla *University Gazette*, la rivista del nuovo ateneo. Si tratta di venti pezzi, dedicati alla storia università a partire dall'antica Grecia, poi raccolti e pubblicati nel 1856 con il titolo *Office and Work of Universities*. Furono rinominati *Rise and Progress of Universities* (Origine e progresso delle università) nell'edizione del 1872, e successivamente collocati nel terzo volume degli *Historical Sketches*.¹⁰

I due aspetti fondamentali del vivere universitario per Newman sono la disciplina e l'influenza personale. Questi due aspetti si manifestano rispettivamente nella vita comune all'interno del collegio e nella persona dell'insegnante.

Un'università concretizza l'essenza del progresso, un collegio quello della stabilità; uno è la vela e l'altro la zavorra; ognuno è sufficiente in sé per il perseguimento, l'estensione e la trasmissione della conoscenza; ognuno è utile all'altro. L'università è per il mondo e il collegio per la nazione. L'università è per il professore ed il collegio per il tutor; l'università è per il discorso filosofico, il sermone eloquente o la disputa ben combattuta; il collegio è per la lezione catechetica [...] Poiché l'università è l'elemento di progresso, tralascerà di ottemperare al proprio fondamento man mano che procede; il collegio, per le sue tendenze conservatrici, sarà sicuro di andare indietro, poiché non va avanti. Sembrerebbe che se l'università fosse collocata e vissuta nei college sarebbe una istituzione perfetta in quanto possiede eccellenze di genere opposto.¹¹

L'istruzione universitaria per Newman deriva chiaramente dall'equilibrio di disciplina e influenza.

Il 'principio universitario' quindi è l'*influenza personale* che si espande mentre il 'principio collegiale' è la *disciplina* che concentra; il primo definisce, il secondo completa. E nell'università prosperosa entrambi i principi lavorano idealmente insieme in armonioso accordo.¹²

¹⁰ Cfr. JOHN HENRY NEWMAN, *Origine e sviluppo dell'Università* in *Scritti sull'Università*, a cura di Michele Marchetto. Bompiani, Milano 2008.

¹¹ *Origine*, p. 1387.

¹² MARY KATHERINE TILLMAN, *Introduzione* a JOHN HENRY NEWMAN, *Rise and Progress of Universities*, Gracewing, Leominster 2001, p. XLIX.

Newman mostra come nel corso dei secoli, a partire dalle scuole di Atene, passando per le università medievali fino a quelle a lui contemporanee, si sono succeduti sistemi diversi di educazione superiore, nei quali disciplina e influenza personale sono sempre stati presenti, a volte armonicamente, altre volte dialetticamente. I due capitoli «Colleges the Corrective of Universities» (Collegi, correttivi delle università) e «Abuses of the Colleges» (Abusi dei collegi) dedicati all'università di Oxford, ad esempio, presentano questa antica istituzione proprio come una prova evidente dell'abuso del sistema dei collegi, dove la ricerca è stata sacrificata in nome delle tradizioni interne.

I collegi, lasciati a se stessi, nel corso dell'ultimo secolo divennero vergognosamente pigri ed inattivi. Non erano più luoghi dell'istruzione ma, per la maggior parte, meri club, sinecure e ospizi, dove gli inquilini non facevano altro che divertirsi.¹³

C'è stato un abuso dei privilegi concessi a questi corpi accademici che pian piano si sono allontanati dalla missione dell'università perdendo così, secondo l'opinione di Newman, il loro stesso motivo d'essere. Newman considera i collegi come la continuazione delle antiche scuole monastiche che precedettero il sorgere delle università medievali.

Un articolo in particolare, dal titolo «Professors and Tutors» (Professori e tutor), è dedicato espressamente alla questione dell'organizzazione dell'università. Al modello fondato sui collegi, cioè un'università residenziale dove gli studenti sono guidati da tutor che provvedono alla cura dei loro studi, viene opposto il modello tedesco di università che mette al centro il professore e la lezione. Newman propende per un sistema misto dove si affianchino la vita collegiale e le lezioni dei professori; se infatti la lezione rappresenta l'essere dell'università, il collegio è il suo benessere; il collegio è l'integrità dell'università. I collegi «non hanno la pretesa di essere l'essenza di un'università ma sono la conservazione di quell'essenza».¹⁴ Questa distinzione è radicata nella filosofia aristotelica che distingue l'essenza dall'integrità di un'istituzione. Newman, nel suo discorso, propone un ideale di istruzione superiore che vede l'università e i collegi non come entità separate, ma come componenti interdipendenti di un unico sistema educativo,

¹³ *Origine*, p. 1397.

¹⁴ *Origine*, p. 1313.

ognuno con il suo ruolo specifico ma complementare nell'assicurare sia l'essenza che l'integrità dell'istruzione. Mary Katherine Tillman, commentando questi passi nell'Introduzione alla riedizione di *Origine e progresso delle università*, afferma:

I principi generali di qualsiasi studio possono essere appresi a casa sui libri ma il dettaglio, il colore, il tono che porta un'idea alla vita possono solo essere colti da chi già li vive. Nessun libro può rendere le sottili domande e le difficoltà incontrate, lo spirito particolare e le peculiarità delicate di un argomento nello stesso modo in cui può venire dalla simpatia di una mente con l'altra, attraverso gli occhi, l'accento, il modo, l'espressione casuale e gli sbocchi inattesi di una conversazione familiare.¹⁵

Per Newman, l'essenza di un'università risiede nella comunicazione della conoscenza, che si realizza attraverso il sistema professorale, i docenti e gli studenti. Questa visione rispecchia l'idea aristotelica secondo cui l'essenza di un oggetto o di un'istituzione è ciò che è necessario per la sua natura.¹⁶ Tuttavia, Newman sottolinea che questa essenza, sebbene cruciale, è necessaria ma non sufficiente per garantire il benessere dell'università. Qui interviene il concetto di integrità, che Newman associa alla presenza di leggi, regole, ordine, e soprattutto alla religione, da cui deriva la legge e che trova espressione nel sistema collegiale. L'integrità, quindi, secondo Newman, è quel dono aggiunto alla natura dell'università che ne facilita il funzionamento armonico e realizza pienamente il suo scopo. L'argomentazione di Newman si estende alla relazione tra università e Chiesa, sostenendo che, sebbene un'università possa teoricamente funzionare indipendentemente dalla Chiesa, in pratica essa non può realizzare appieno il suo scopo senza il sostegno della Chiesa. La Chiesa, attraverso il sistema collegiale, diventa lo strumento diretto e speciale per il raggiungimento degli obiettivi sacri dell'università. In questo modo, i collegi non sono semplicemente residenze per studenti, ma luoghi dove si realizzano

¹⁵ MARY KATHERINE TILLMAN, *Introduzione* a JOHN HENRY NEWMAN, *Rise and Progress of Universities*, Gracewing, Leominster 2001, pp. XLI-XLII.

¹⁶ Sull'influenza di Aristotele sulla filosofia dell'educazione di Newman vedi ANGELO BOTTONE, *L'abito mentale filosofico. Retorica e persona negli Scritti Dublinesii*, Edizioni Studium, Roma 2010, pp. 49-73.

gli obiettivi morali e religiosi dell'istruzione, contribuendo così all'integrità dell'università.

Questa visione si contrappone agli esempi contemporanei citati da Newman di «università nude e pure» e «collegi nudi e puri», dove l'assenza di un'integrazione tra le due componenti evidenzia la mancanza di integrità e, di conseguenza, una realizzazione incompleta del loro scopo educativo.¹⁷ L'esempio delle università sul continente europeo e in Scozia dimostra la necessità dei collegi per completare l'università, mentre Oxford e Cambridge presentano il modello, seppure imperfetto, di integrazione. Newman, quindi, non solo propone un modello ideale di istruzione superiore, ma critica anche le istituzioni del suo tempo per la loro incapacità di incarnare questo ideale. La sua argomentazione sottolinea l'importanza di un sistema educativo che coniughi l'essenza e l'integrità, attraverso la stretta collaborazione tra università e collegi. In sintesi, Newman concepisce l'università ideale come un'istituzione radicata nell'interdipendenza tra il sistema professorale e il sistema collegiale, dove l'essenza dell'università è completata e arricchita dall'integrità conferitale dalla presenza di leggi, regole, ordine e valori religiosi.

I venti saggi che compongono *Origine e progresso delle università*, oltre a esplorare le disposizioni per la vita studentesca, evidenziano la necessità di un equilibrio tra restrizione e libertà nella governance universitaria, e analizzano le rivalità, ostilità e disordini derivanti dalla miscela cosmopolita di studenti. Attraverso queste descrizioni storiche, Newman mira a sensibilizzare i lettori, molti dei quali privi di esperienza universitaria, riguardo i pericoli a cui gli studenti sono esposti, quali le prove che mettono alla prova la loro dedizione all'apprendimento e il controllo di sé, gli effetti di una mancanza di routine, l'assenza di un contesto familiare e l'impatto su menti non completamente formate. Newman delinea anche i pericoli per gli insegnanti, che possono essere sopraffatti dal proprio successo e dall'intossicazione degli applausi, senza dimenticare le aberrazioni del ragionamento e l'orgoglio intellettuale. Questi sono visti come conseguenze del sistema professorale.

Il pensatore inglese sostiene che, sebbene la sete di conoscenza e l'opportunità di soddisfarla costituiscano la vera vita di un'università,

¹⁷ Cfr. *Origine*, p. 3187.

queste non sono sufficienti per permettere all'istituzione di raggiungere il suo scopo ultimo. La soluzione ai pericoli presentati dall'università è la creazione all'interno di essa di comunità simili a quelle domestiche, in grado di offrire sostegno, disciplina e un contesto virtuoso simile a quello familiare. Queste piccole comunità, o collegi, dovrebbero agire come un rifugio sicuro per gli studenti, promuovendo la regolarità, il rispetto reciproco e offrendo una protezione dalle tentazioni esterne.¹⁸

Il collegio ideale viene descritto come un nucleo familiare, che richiede e coinvolge la stessa disciplina virtuosa e paterna propria di una famiglia; un ambiente domestico in cui insegnanti e studenti vivono insieme come una famiglia unica. Questo ambiente domestico-collegiale diventa un luogo dove gli studenti possono affrontare le difficoltà della vita, imparare a gestire le tentazioni e continuare il loro percorso di apprendimento in un contesto protetto e formativo. Tutto questo avviene sotto la guida sapiente del tutor, che è sì un insegnante ma nel senso più ampio dell'espressione. Secondo Newman durante gli anni della formazione sono determinanti le relazioni umane che si vengono a creare tra gli studenti e tra questi e i docenti. Il tutor in qualche modo è una figura intermedia perché partecipa alla vita in comune, condivide gli spazi ed i tempi del collegio e nello stesso tempo è egli stesso un insegnante, in quanto cura la crescita intellettuale di quanti gli sono affidati.

Newman sottolinea che il collegio, almeno nella forma ideale da lui pensata, assume le caratteristiche del focolare familiare e diventa «il tempio dei nostri affetti migliori, il seno dei nostri ricordi più appassionati, un incanto per la nostra vita futura, un sostegno per la mente e l'anima stanche del mondo, dovunque siamo gettati, finché giunge la fine».¹⁹ Insomma, la visione di Newman sul ruolo storico e sull'importanza della residenza universitaria si fonda sulla convinzione che i collegi continuino e amplifichino quanto avviene in famiglia, ovvero una formazione profonda che contribuisce allo sbocciare della persona umana, offrendo un contesto educativo che va oltre la semplice trasmissione della conoscenza per abbracciare lo sviluppo integrale dell'individuo.

¹⁸ Cfr. PAUL SHRIMPTON, *The 'making of men'. The idea and reality of Newman's university in Oxford and Cambridge*, Gracewing, Leominster 2014.

¹⁹ *Origine*, p. 1361.

La pratica residenziale nel contesto universitario, come esplorata da Newman attraverso la sua esperienza e le sue riflessioni, rivela una profonda comprensione del ruolo formativo che l'ambiente universitario può e dovrebbe avere nella vita degli studenti. La sua critica all'educazione collegiale di Oxford, che aveva vissuto da studente, sottolinea la mancanza di un'influenza personale dei docenti sugli studenti, un elemento che Newman considerava cruciale. Egli descrive questa carenza come un «inverno artico» che porta a un'università fredda e meccanica, priva di calore umano e di vero impegno. Nel contesto dell'Università Cattolica d'Irlanda, Newman ha cercato di superare queste carenze istituendo case collegiali che non solo si occupassero dell'avanzamento morale e intellettuale degli studenti, ma che promuovessero anche una vita comunitaria basata su principi religiosi e corretti comportamenti. Questo modello prevedeva una stretta relazione tra studenti e autorità accademiche, con l'intento di creare un ambiente che favorisse lo sviluppo integrale della persona.²⁰ Il principio guida di Newman era che i giovani sono più ricettivi alla persuasione e all'influenza di un rapporto personale e affettivo, piuttosto che alla coercizione. Egli riteneva fondamentale per l'università cogliere l'opportunità unica di preparare gli studenti alla vita adulta, facilitando il passaggio dalla restrizione alla libertà in modo responsabile e consapevole. Questa visione si contrapponeva alle pratiche educative più autoritarie e meccaniche, proponendo un approccio che considerava gli studenti non come soggetti da controllare, ma come individui da formare e accompagnare nel loro percorso di crescita.

Fergal McGrath sostiene che: «Essendo convinto del valore primario dell'influenza personale nelle relazioni tra insegnante ed alunni, non c'è da sorprendersi se troviamo che, sin dall'inizio, l'inclinazione di Newman è nel sottolineare questa influenza piuttosto che la disciplina formale. In ciò, come si vedrà, le sue considerazioni sono più liberali almeno di quelle di alcuni suoi soci clericali».²¹

²⁰ Cfr. PAUL SHRIMPTON, *The 'making of men'. The idea and reality of Newman's university in Oxford and Cambridge*, Gracewing, Leominster 2014.

²¹ FERGAL MCGRATH, *Newman's University. Idea and Reality*. Browne & Nolan, Dublino 1951, p. 337.

Newman enfatizzava l'importanza della vita residenziale come spazio di formazione profonda, un luogo dove gli studenti potessero non solo apprendere dal punto di vista accademico, ma anche sviluppare virtù morali e sociali. Il concetto di «alma mater» è centrale nella sua visione, dove l'università assume un ruolo materno nel guidare gli studenti attraverso la verità, ispirando affetto e promuovendo un senso di dovere. L'idea di creare case collegiali e residenze autorizzate rifletteva il suo impegno a fornire un ambiente che supportasse questo ideale formativo. Tuttavia, Newman si è trovato di fronte a sfide nel realizzare pienamente questo modello, in particolare nel contesto dell'Università Cattolica di Dublino dove molti studenti non risiedevano nelle case collegiali. Questo portò alla creazione di categorie di studenti esterni che, pur non vivendo nelle strutture universitarie, erano considerati parte integrante della comunità accademica. La sua preoccupazione per la supervisione e l'inclusione di questi studenti riflette la sua convinzione che l'educazione universitaria dovrebbe essere un'esperienza olistica che va oltre l'insegnamento in aula. In conclusione, la pratica residenziale nell'educazione universitaria, secondo Newman, non è semplicemente una questione di alloggio, ma un elemento chiave nel processo formativo degli studenti. Il suo approccio innovativo e profondamente umanistico sottolinea l'importanza di un ambiente educativo che abbracci pienamente lo sviluppo morale, intellettuale e spirituale degli studenti, offrendo loro le basi per diventare individui responsabili, riflessivi e impegnati nel mondo.

Nella sua visione sull'educazione universitaria, Newman pone particolare enfasi sulla dinamica tra il ruolo professorale e quello tutoriale. L'università, secondo Newman, funge da principale contesto per le lezioni tenute dai professori, mentre i collegi (o i loro equivalenti) offrono un ambiente ideale per la formazione, applicabile tanto alle materie secolari quanto a quelle religiose. Questa distinzione evidenzia la convinzione di Newman che l'educazione impartita tramite lezioni debba essere integrata da un'attenzione personale e diretta allo studente, qualcosa che solo il sistema tutoriale può offrire efficacemente. Riprendendo la battaglia iniziata - e forse persa - ad Oxford, in questi scritti dublinesi il pensatore inglese ha modo di sviluppare le sue intuizioni dando loro un fondamento storico, nei venti articoli della *University Gazette*, ma fornendo anche un esempio concreto nell'esperienza della nuova Università Cattolica d'Irlanda.

Newman sostiene che, mentre il collegio fornisce una disciplina generale e funge da «seconda casa» per lo studente, è attraverso la supervisione tutoriale che lo studente ottiene un beneficio maggiore, completando l'istruzione ricevuta nelle lezioni. È proprio in questo momento dell'azione educativa che la dinamica docente/discente è più viva e feconda. Il tutor agisce come stimolo costante alla diligenza dello studente, assicurando che il suo percorso di apprendimento sia ben monitorato e che i suoi progressi siano valutati accuratamente. Il tutor diventa, quindi, non solo un insegnante, ma un vero e proprio punto di riferimento intellettuale e personale per lo studente. Nella sua esperienza dublinese, Newman dedicò grande attenzione alla scelta dei tutor, che dovevano essere persone esperte, solitamente convertiti al Cattolicesimo provenienti da Oxford, dove non potevano più insegnare a causa delle restrizioni del tempo. Questi tutor avevano il compito non solo di preparare gli studenti per le lezioni e gli esami, ma anche di condividere con loro momenti di svago e di vita quotidiana, guadagnandone così la fiducia. Lo stesso rettore, ossia Newman, condivideva una casa con alcuni di loro. Questa prossimità permetteva ai tutor di esercitare un'influenza positiva sugli studenti, conoscendo aspetti della loro vita che altrimenti resterebbero nascosti. Dalla lettura delle lettere di Newman emergono molti dettagli di questa cura personalizzata che esercitava nei confronti dei suoi giovani.²²

Il sistema tutoriale da lui sviluppato a Dublino mirava a personalizzare l'istruzione, adattandosi alle esigenze di ciascuno studente, sia per quelli più dotati e studiosi sia per quelli con minor amore per l'apprendimento o con abitudini di studio meno sviluppate. I tutor dovevano selezionare i materiali di lettura, raccomandare lezioni, e aiutare gli studenti nella preparazione degli esami, fornendo un supporto costante e una guida intellettuale. Newman concepiva il ruolo del tutor come cruciale non solo per il progresso accademico, ma anche per lo sviluppo morale e spirituale dello studente. Attraverso il dialogo e la discussione, il tutor diventava un amico e, potenzialmente, una guida per la vita dello studente, affrontando insieme questioni complesse e

²² Cfr. J. H. NEWMAN, *The Letters and Diaries of John Henry Newman*, 32 vols. A cura di Charles Stephen Dessain e Vincent Ferrer Blehl, S. J. Londra: Thomas Nelson And Sons, 1961-2009.

dilemmi filosofici o di fede. Questa relazione intima tra mente e mente, secondo il porporato inglese, poteva portare a un vero progresso cristiano, sfruttando anche gli studi secolari come occasione per l'avanzamento spirituale.²³

Newman evidenzia l'importanza di un'unione tra influenza intellettuale e morale nel ruolo del tutor, contrastando la separazione tra formazione religiosa e sviluppo delle capacità razionali e immaginative che caratterizza l'epoca. L'insegnamento privato e personale, non solo quello professorale, diventa quindi il fulcro dell'influenza reale all'interno dell'università. Benché il sistema di Newman potesse sembrare costoso e poco pratico in un'epoca focalizzata sulla produttività, egli riteneva che l'utilizzo di studenti appena laureati, anziché di accademici più anziani, potesse rendere il sistema sostenibile ed efficace.

In sintesi, il modello proposto da Newman sottolinea la necessità di un approccio educativo olistico che integri l'insegnamento accademico con una guida personale e attenta, riconoscendo il ruolo indispensabile del tutor nell'istruzione universitaria per il benessere complessivo e lo sviluppo degli studenti. Questo modello instaura una dinamica fra studente e docente che raramente troviamo in altri teorici dell'insegnamento universitario.

Oggi, in un'epoca in cui l'educazione tende ad essere sempre più massificata e focalizzata sulle competenze tecniche, il modello di Newman ci ricorda l'importanza dell'insegnamento personalizzato e della relazione educativa come mezzo per promuovere non solo l'apprendimento intellettuale ma anche la crescita personale e spirituale. La sua visione del tutoraggio come elemento centrale dell'esperienza universitaria rappresenta un ideale educativo che continua a sfidare e ispirare insegnanti e studenti in tutto il mondo. In termini di pedagogia, l'enfasi di Newman sull'interazione diretta e personale tra studenti e docenti si trova nel cuore di molti approcci pedagogici contemporanei. La pratica del «Socratic seminar» e della «discussion-based learning» in aule di piccole dimensioni è radicata nella convinzione newmaniana che l'istruzione debba essere dialogica e che il vero apprendimento avvenga attraverso un processo di scoperta condivisa e riflessione critica.

²³ Cfr. PAUL SHRIMPTON, *Newman and the Idea of a Tutor*, in PAUL SHRIMPTON (ed.) *Lead Kindly Light. Essays for Ian Ker*, Gracewing, Leominster 2022, pp. 265-284.

Il dibattito contemporaneo sull'educazione liberale in contesti globalizzati e digitalizzati riflette ancora le tensioni esplorate da Newman. In un'era di crescente specializzazione e pressione per dimostrare la «praticità» dell'istruzione superiore, i sostenitori di un'educazione liberale si riferiscono spesso agli scritti di Newman per difendere il valore intrinseco dello studio delle arti liberali.

Nella continua esplorazione di un equilibrio tra le richieste del mondo moderno e l'aspirazione a un'istruzione olistica, le idee di Newman rappresentano ancora un faro per coloro che vedono nell'educazione una vocazione che trascende i semplici obiettivi pragmatici o professionali. La persistenza e la vitalità del suo pensiero attestano l'impronta indelebile che ha lasciato sul paesaggio dell'istruzione superiore e sulla concezione più ampia dell'apprendimento come viaggio intellettuale e spirituale senza tempo.

Bibliografia

- BARR C., *Paul Cullen, John Henry Newman, and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*, Gracewing, Leominster 2003.
- BOTTONE A., *L'abito mentale filosofico. Retorica e persona negli Scritti Dublinesi*, Edizioni Studium, Roma 2010.
- CULLER A. D., *The Imperial Intellect. A Study of Cardinal Newman's Educational Ideal*, Yale University Press, New Haven 1955.
- GRAHAM, G. *The Institution of Intellectual Values*. Imprint Academic, Exeter 2005.
- KER I., *John Henry Newman. A Biography*, Oxford University Press, Oxford 1988.
- MACINTYRE A., *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham 2009.
- MCGRATH F., *Newman's University. Idea and Reality*. Browne & Nolan, Dublino 1951.
- NEWMAN J. H., *Autobiographical Writings*. A cura di Henry Tristram. Londra e New York: Sheed and Ward, 1956.
- -----, *L'idea di Università*, a cura di Angelo Bottone, Edizioni Studium, Roma 2005.

- -----, *Origine e sviluppo dell'Università in Scritti sull'Università*, a cura di Michele Marchetto. Bompiani, Milano 2008.
- -----, *The Letters and Diaries of John Henry Newman*, 32 vols. A cura di Charles Stephen Dessain e Vincent Ferrer Blehl, S. J., Thomas Nelson And Sons, Londra 1961-2009.
- RIGOBELLO A. (ed.), *L'unità del sapere. La questione universitaria nella filosofia del XIX sec.*, Edizioni Studium, Roma 1977.
- SHRIMPTON P., *A Catholic Eton? Newman's Oratory School*, Gracewing, Leominster 2005.
- -----, *Lead Kindly Light. Essays for Ian Ker*, Gracewing, Leominster 2022.
- -----, *The 'making of men'. The idea and reality of Newman's university in Oxford and Cambridge*, Gracewing, Leominster 2014.
- TIERNEY M. (ed.) *A Tribute to Newman: Essays on Aspects of His life and Thought*, Browne and Nolan, Dublino 1945.

Area 11a
Ingegneria e POC

**Telemedicina e autismo:
tra limiti e nuove opportunità**

Stefano Vicari

Ordinario di Neuropsichiatria Infantile Università Cattolica, Roma

Primario UOC Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza

Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma

Coordinatore Scientifico Centro di Ricerca

Fondazione Piccola Opera Charitas, Giulianova

Quando si parla di Disturbo dello Spettro Autistico (ASD) è importante sottolineare la complessità di questo disturbo e come esso influisca sulla vita delle persone coinvolte, così come sul benessere delle loro famiglie. La comunicazione sociale e l'interazione sono spesso compromesse, determinando difficoltà nella comprensione e nell'uso della comunicazione sia verbale che non verbale. Inoltre, sono comuni comportamenti ripetitivi e interessi intensi su argomenti specifici, insieme a una tendenza a seguire routine e rituali rigidi. L'impatto sull'individuo con ASD e sulla sua qualità di vita non può essere sottovalutato. Le sfide nella comunicazione sociale e i comportamenti ripetitivi possono influire significativamente sulla vita quotidiana e sulle relazioni interpersonali. Affrontare queste sfide richiede un approccio multidisciplinare, che spazia da interventi comportamentali a terapie incentrate sul linguaggio, comprendendo interventi di supporto alle famiglie coinvolte. I dati statistici presentati mostrano la prevalenza globale dell'ASD, con cifre specifiche per gli Stati Uniti e l'Italia. I bambini con ASD spesso sperimentano difficoltà nel comprendere e partecipare attivamente alle dinamiche sociali quotidiane. Questa sfida si traduce in un ostacolo significativo per la formazione di relazioni stabili, elementi fondamentali per la crescita emotiva e psicosociale. Inoltre, i modelli comportamentali ristretti, ripetitivi e stereotipati possono variare da interessi intensi su specifici argomenti a routine rigide e rituali che caratterizzano la vita quotidiana dei bambini colpiti. Tale rigidità comportamentale può rendere difficile l'adattamento a nuove situazioni e limitare le opportunità di partecipazione attiva alla vita quotidiana. L'aspetto più toccante di questa realtà è l'impairment, il

deterioramento della qualità della vita, non solo per il bambino ma per l'intera famiglia. Le sfide quotidiane legate a questa condizione possono generare un impatto significativo sul benessere emotivo, sociale ed economico della famiglia, richiedendo risorse e supporto dedicati. È fondamentale che la nostra comunità si unisca per affrontare questo problema in modo compassionevole ed empatico. Dobbiamo garantire risorse adeguate per la diagnosi precoce, interventi terapeutici mirati e un sostegno significativo alle famiglie coinvolte. Solo attraverso la consapevolezza, l'educazione e l'azione concreta possiamo creare un ambiente inclusivo e solidale per tutti i membri della nostra comunità. Insieme possiamo fare la differenza, fornendo supporto a coloro che ne hanno più bisogno e contribuendo a costruire una società che abbraccia la diversità e promuove il benessere di tutti.

La realtà dei Disturbi del neurosviluppo: diagnosi, sfide e prospettive per un futuro inclusivo

Numeri recenti ci forniscono uno sguardo critico su questa realtà che coinvolge individui in tutto il mondo (Ziedan et al., 2022; Maenner et al., 2023; Scattoni et al., 2023). Globalmente, la prevalenza di tali disturbi è del 1%, corrispondente a una persona su 100. Tuttavia, è cruciale notare che la presenza di disabilità intellettiva (DI) è significativa, toccando il 33% di coloro che sono affetti da tali condizioni. Questo sottolinea la necessità di approcci terapeutici e di sostegno specifici per coloro che vivono con una doppia sfida. Negli Stati Uniti, la situazione è ancor più marcata, con una prevalenza del 2,76%, equivalente a una persona su 32. È particolarmente preoccupante notare che il 37,9% di coloro che rientrano in questa categoria presenta anche una disabilità intellettiva. Le differenze di genere, con un rapporto tra maschi e femmine di 3,8, aggiungono ulteriori sfaccettature alle complessità di questa realtà. In Italia, la prevalenza si attesta al 1,34%, con una persona su 77 affetta da disturbi dello sviluppo neurologico. Ancora una volta, il rapporto tra maschi e femmine, fissato a 4,4, suggerisce differenze significative nelle esperienze di genere legate a tali condizioni. Questi dati mettono in luce una realtà globale che richiede una risposta globale. La necessità di risorse, consapevolezza e sostegno diventa imperativa. Dobbiamo lavorare insieme come comunità internazionale per garantire che coloro che vivono con disturbi del neurosviluppo riceva-

no l'attenzione e il supporto adeguati. L'inclusione, la comprensione e l'empatia devono guidare le nostre azioni mentre ci impegniamo a costruire un mondo che rispetta e supporta la diversità di ogni individuo. La diagnosi di tali disturbi è un processo complesso, che richiede una valutazione attenta e accurata. Una diagnosi definitiva relativa ai disturbi del neurosviluppo è possibile intorno ai 3 anni di età. Tuttavia, è altrettanto fondamentale riconoscere che i primi segnali di sospetto possono emergere già tra i 18 e i 24 mesi di vita. Una delle caratteristiche distintive di questi disturbi è la loro tendenza a persistere nel tempo, assumendo spesso una connotazione clinica. È interessante notare che, nonostante questa cronicità, esiste una probabilità, seppur modesta, di “uscire” dalla diagnosi, stimata attorno al 7%. Questo sottolinea la complessità e la variabilità delle esperienze di coloro che vivono con tali condizioni, offrendo anche una prospettiva di speranza per il miglioramento nel tempo. Per quanto riguarda l'aspetto clinico, la valutazione è suddivisa in diverse fasi. Il primo livello di analisi coinvolge l'audiometria e l'array CGH, che forniscono una panoramica iniziale e cruciale delle funzioni uditive e dei possibili aspetti genetici coinvolti. In fasi successive, vengono eseguiti test metabolici, EEG e risonanza magnetica, rappresentando una seconda fase più approfondita per comprendere meglio la complessità del quadro neurologico. Questa approfondita valutazione è essenziale per una diagnosi accurata e per la pianificazione di interventi e trattamenti mirati. L'obiettivo è offrire il massimo supporto possibile per l'individuo affetto, fornendo una base solida per un intervento precoce e mirato che possa migliorare la qualità della vita. È presente una questione cruciale che ha implicazioni profonde sulla salute e il benessere delle persone: il divario globale nell'accesso ai servizi per i disturbi del neurosviluppo. Un divario che riflette disuguaglianze spaziali e geografiche, limitando l'accesso alle risorse necessarie in molte parti del mondo. È innegabile che attualmente i servizi per i disturbi del neurosviluppo siano concentrati in poche aree geografiche privilegiate, prevalentemente nei paesi industrializzati e nelle regioni settentrionali dell'Italia. Questa disuguaglianza geografica crea ulteriori barriere per coloro che vivono in zone remote, costringendoli a viaggiare considerevolmente per accedere a diagnosi e trattamenti adeguati. Le conseguenze di questa concentrazione sono molteplici e profonde. I ritardi nella diagnosi e nel tratta-

mento diventano una realtà, con un impatto negativo sulla prognosi e sulla qualità della vita dei pazienti. La mancanza di continuità nella cura è un problema serio, compromettendo gli sforzi per garantire un percorso terapeutico completo. I costi eccessivi legati a spostamenti frequenti e trattamenti specializzati rendono l'accesso a diagnosi e cure una sfida per molte persone. Questa situazione crea un circolo vizioso, in cui chi ha meno risorse è anche quello che ha limitato accesso a servizi di qualità. Il divario nell'accesso a diagnosi e cure implica una crescente richiesta di servizi di intervento ed educativi. È urgente affrontare questa disparità e lavorare per garantire un accesso equo e universale a risorse di alta qualità per tutti. È giunto il momento di mettere in discussione queste disuguaglianze e di impegnarci a livello globale per colmare il divario nei servizi per i disturbi del neurosviluppo. Siamo chiamati a creare soluzioni inclusive che superino le barriere geografiche, garantendo che ogni individuo, indipendentemente dalla sua posizione geografica, abbia accesso a diagnosi tempestive, trattamenti efficaci e cure continuative. Questa è una sfida complessa, ma con un impegno condiviso possiamo aprire la strada verso un futuro in cui l'accesso ai servizi per i disturbi del neurosviluppo sia un diritto fondamentale, non limitato da confini geografici o risorse finanziarie.

L'impatto della pandemia da Covid-19 sui sistemi di cura tradizionali e la telemedicina

La pandemia ha imposto una serie di limitazioni significative ai sistemi di cura tradizionali, imponendo restrizioni che hanno reso particolarmente difficile garantire un normale svolgimento di attività diagnostiche e terapeutiche. La distanza di sicurezza, necessaria per contenere la diffusione del virus, ha avuto impatti notevoli, specialmente in un ambito in cui il contatto ravvicinato è spesso essenziale. I dispositivi di sicurezza, come l'uso generalizzato delle mascherine, che hanno dimostrato la loro efficacia nella protezione dalla trasmissione del virus, hanno, d'altro canto, introdotto nuove sfide nella pratica clinica. La necessità di contatto ravvicinato, che è spesso inevitabile per una diagnosi accurata e per l'applicazione di trattamenti mirati, è stata messa in discussione dalle misure di sicurezza imposte dalla pandemia. Questo ha comportato adattamenti significativi nelle modalità di interazione tra professionisti della salute e pazienti, con l'obiettivo

di garantire sicurezza senza compromettere la qualità dell'assistenza. Inoltre, i dispositivi di sicurezza come mascherine possono creare ostacoli nel processo di comunicazione e interazione sociale, elementi fondamentali per comprendere appieno i sintomi, le esigenze e le risposte dei pazienti affetti da disturbi del neurosviluppo. La comunicazione non verbale, spesso rilevante in questo contesto, può risultare limitata o distorta, rendendo più complessa la fase diagnostica e il monitoraggio dei progressi. In questo periodo di sfide senza precedenti, è cruciale che la comunità medica e scientifica affronti in modo proattivo le implicazioni della pandemia sui disturbi del neurosviluppo, cercando soluzioni innovative e adattabili per garantire che i pazienti ricevano la migliore cura possibile. Nasce la necessità di ripensare i modelli dei servizi e i metodi di cura per affrontare le sfide presentate dal disturbo dello spettro autistico (ASD), soprattutto in considerazione dei tempi attuali in cui l'innovazione tecnologica può giocare un ruolo fondamentale nel migliorare l'accesso e l'efficacia delle cure. La telemedicina non solo migliora l'accessibilità, ma può anche ridurre i ritardi nella diagnosi e nel trattamento, garantendo una continuità di cura più efficace. L'uso di strumenti digitali avanzati può contribuire a una valutazione più accurata delle esigenze specifiche di ciascun individuo con ASD, consentendo un intervento personalizzato e mirato. La telemedicina, inoltre, può affrontare le sfide introdotte dalla pandemia da Covid-19. Le restrizioni alla distanza di sicurezza e l'uso diffuso di dispositivi di sicurezza, come le mascherine, hanno reso più difficile il contatto ravvicinato necessario per diagnosi e trattamenti tradizionali. La telemedicina supera queste barriere, consentendo interazioni sicure e significative tra professionisti della salute e pazienti. In conclusione, consideriamo l'innovazione tecnologica, in particolare attraverso la telemedicina, come parte integrante della trasformazione dei servizi per l'ASD. Solo attraverso l'adozione di nuovi modelli di cura possiamo garantire che tutti coloro che vivono con l'ASD ricevano l'attenzione personalizzata e la cura di cui hanno bisogno, ovunque si trovino. In un'epoca in cui la tecnologia avanza rapidamente, la telemedicina emerge come un elemento chiave nel fornire servizi sanitari a distanza, rivoluzionando il modo in cui accediamo alle cure mediche. La telemedicina è un insieme di tecniche mediche ed informatiche progettate per consentire la fornitura di servizi sanitari senza la necessità di un contatto

fisico tra medico e paziente. Esistono diverse modalità attraverso le quali la telemedicina può essere implementata. Innanzitutto, abbiamo la telemedicina “televisiva”, che permette visite tra il medico curante e il paziente attraverso sistemi di video-conferenza. Questa modalità consente interazioni faccia a faccia, seppur virtuali, offrendo una connessione diretta tra il paziente e il professionista della salute, senza la necessità di spostarsi fisicamente. Un altro aspetto della telemedicina è rappresentato dal video consulto medico, che coinvolge consultazioni tra due medici o operatori sanitari. Questo approccio favorisce la condivisione di conoscenze e pareri professionali, consentendo una valutazione più approfondita dei casi clinici. Infine, è importante sottolineare l'importanza della teleriabilitazione, che consiste nell'erogazione di servizi riabilitativi attraverso le reti di telecomunicazione ed internet. Questo modello è particolarmente significativo per coloro che necessitano di interventi riabilitativi, permettendo loro di accedere a servizi di qualità senza dover viaggiare o affrontare ulteriori difficoltà logistiche. In un mondo sempre più connesso, la telemedicina si presenta come uno strumento chiave per superare le barriere geografiche, migliorare l'accessibilità ai servizi sanitari e offrire un'assistenza più efficiente e personalizzata. È il futuro della medicina che abbiamo la possibilità di plasmare oggi. In un mondo sempre più tecnologico, stiamo assistendo a una trasformazione nei modi in cui identifichiamo, monitoriamo e gestiamo tali disturbi, portando a nuovi sviluppi che possono fare la differenza nella vita di coloro che sono coinvolti. Uno dei progressi significativi da evidenziare riguarda lo screening a distanza per l'ASD. Grazie all'utilizzo di strumenti digitali e questionari online, è possibile condurre screening precoci e accurati senza la necessità di incontri fisici. Questa modalità consente una rilevazione precoce dei potenziali segnali di ASD, permettendo interventi tempestivi ed efficaci. Le televisite rappresentano un altro aspetto chiave di questa trasformazione. Attraverso l'utilizzo di videoconferenze, gli specialisti possono condurre visite a distanza, interagendo direttamente con i pazienti e le loro famiglie. Questa modalità di consulenza offre l'opportunità di superare le barriere geografiche, garantendo un accesso più ampio alle risorse specializzate. Parallelamente, l'acquisizione di informazioni da remoto sta diventando sempre più comune. App specifiche, video registrati e questionari online consentono ai professionisti

della salute di ottenere dati dettagliati sui pazienti senza richiedere la loro presenza fisica. Questo approccio non solo semplifica il processo di valutazione, ma anche agevola la raccolta di informazioni nel contesto naturale del paziente. Queste esperienze rappresentano una svolta significativa nel modo in cui affrontiamo l'ASD. Grazie all'integrazione di soluzioni tecnologiche, stiamo riducendo le barriere all'accesso, migliorando la tempestività delle diagnosi e fornendo supporto continuo alle persone coinvolte.

Terapie online: la nuova frontiera del trattamento terapeutico

Negli ultimi anni, diversi studi hanno esplorato con successo diverse modalità di trattamento che sfruttano la tecnologia per raggiungere pazienti e famiglie in modi innovativi. Uno degli aspetti chiave è il trattamento da remoto, un approccio che ha dimostrato di essere efficace in molte circostanze. Studi condotti da Johnson et al. (2019), Carter et al. (2011), e Bearss et al. (2018) hanno evidenziato come le terapie online possano essere altrettanto efficaci delle sessioni in persona. Questo ha aperto nuove possibilità, permettendo ai pazienti di ricevere trattamenti specializzati comodamente da casa propria. In particolare, l'implementazione di programmi di parent training e trattamenti mediati dai genitori da remoto hanno dimostrato di avere un impatto positivo. Ricerche condotte da Vismara et al. (2018) e Green et al. (2010) indicano che coinvolgere attivamente i genitori nel processo di trattamento può migliorare notevolmente gli esiti per i bambini con disturbi dello spettro autistico (ASD). Questo non solo fornisce un supporto continuo, ma anche un'opportunità per genitori e famiglie di essere più coinvolti e partecipare nel percorso terapeutico. Inoltre, trattamenti diretti alle persone con ASD sono stati adattati in modalità online, offrendo soluzioni personalizzate e accessibili. Questa flessibilità ha dimostrato di essere particolarmente preziosa, soprattutto nelle situazioni in cui la distanza geografica o le restrizioni di viaggio potrebbero rappresentare una sfida. Studi condotti da Colombo et al. (2022), Sabzevari et al. (2023), e Parson et al. (2017) hanno evidenziato come questi forum virtuali possano creare connessioni significative e fornire un importante sostegno emotivo. Numerose evidenze preliminari ci forniscono una prospettiva incoraggiante sui benefici che possono derivare da queste modalità innovative di trattamento. Innanzitutto, le terapie online hanno dimostrato di

favorire in modo significativo la conoscenza relativa al tema dell'Autismo. Gli studi indicano che i genitori, attraverso la partecipazione attiva a programmi online, acquisiscono una comprensione più approfondita delle sfide e delle esigenze specifiche dei loro figli con disturbo dello spettro autistico (ASD). Questo aumento della consapevolezza è cruciale per la costruzione di una solida base di supporto all'interno delle famiglie. Un altro aspetto chiave è il coinvolgimento attivo dei genitori nell'intervento terapeutico. Le terapie da remoto offrono un'opportunità senza precedenti per coinvolgere direttamente i genitori nei programmi di trattamento dei loro figli. La loro partecipazione ha mostrato, inoltre, risultati più positivi in termini di efficacia terapeutica, poiché genitori informati e coinvolti possono applicare in modo più efficace le strategie suggerite anche nelle attività quotidiane. Oltre a ciò, si è riscontrato un impatto positivo anche sul comportamento e sulle abilità sociali dei bambini con ASD che partecipano a trattamenti da remoto. Indubbiamente, le evidenze preliminari sull'efficacia delle terapie da remoto nell'autismo sono promettenti; non solo ampliano la conoscenza sull'ASD e coinvolgono i genitori in modo attivo, ma hanno dimostrato di influenzare positivamente il comportamento e le abilità sociali dei bambini coinvolti. Questi risultati sono un segnale positivo per il futuro delle terapie online nel trattamento dell'autismo. Mentre esploriamo questa nuova frontiera terapeutica, è essenziale considerare che, al momento attuale, le evidenze sulla sua efficacia sono ancora limitate e presentano alcune sfide. In primo luogo, dobbiamo notare che il numero di Randomized Controlled Trials (RCTs), cioè studi clinici controllati e randomizzati, è ancora relativamente basso. Questo ridotto numero di studi sperimentali può influenzare la solidità delle conclusioni che possiamo trarre sull'efficacia delle terapie da remoto. È fondamentale continuare ad investire sulla ricerca e condurre ulteriori studi ben progettati per ottenere dati più solidi. Un altro aspetto da considerare è la limitata disponibilità di misure standardizzate. La valutazione dell'efficacia di un trattamento richiede strumenti di misurazione affidabili e validi. Al momento, esiste una carenza di misure standardizzate specifiche per valutare in modo completo e accurato i risultati delle terapie da remoto nell'autismo. L'identificazione e l'implementazione di tali misure rappresentano una priorità al fine di migliorare la qualità delle prove disponibili. In conclusione, è fon-

damentale mantenere un approccio critico e cautelativo quando valutiamo l'efficacia delle terapie da remoto nell'autismo. Sebbene ci siano segnali promettenti, dobbiamo affrontare la realtà delle evidenze ancora limitate, caratterizzate da un numero ridotto di RCTs e dalla necessità di sviluppare misure standardizzate più approfondite. Il nostro costante impegno nella ricerca è essenziale per sviluppare un quadro chiaro e basato su evidenze. I risultati di una survey che ha esplorato i trattamenti seguiti da 87 bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD) durante la pandemia, ha fornito un'interessante prospettiva sull'esperienza di queste famiglie durante questo periodo di sfide senza precedenti. I dati raccolti indicano che, tra i vari trattamenti seguiti, quello con risultati peggiori risultava essere il trattamento logopedico online, mentre molti altri aspetti del supporto terapeutico da remoto potrebbero aver avuto riscontri positivi. Allo stesso tempo, è importante sottolineare che la preferenza per i trattamenti in presenza è emersa in modo significativo. Questo suggerisce che, nonostante gli sforzi per adattarsi alle modalità online, vi è un chiaro desiderio da parte delle famiglie di ritornare a interazioni terapeutiche più dirette e faccia a faccia. Questi risultati ci spingono a riflettere sulle sfide specifiche che possono emergere in diversi contesti terapeutici e sottolineano l'importanza di adattare le strategie di intervento alle esigenze specifiche di ciascun individuo con ASD. Nel perseguire soluzioni innovative per affrontare le sfide della pandemia, dobbiamo assicurarci di mantenere un approccio centrato sul paziente e rispettare le preferenze e le esigenze individuali.

Famiglie che affrontano la sfida di crescere un bambino con disturbo dello spettro autistico

Attraverso una serie di cinque focus group, coinvolgendo complessivamente diciassette famiglie, abbiamo avuto l'opportunità di ascoltare direttamente le loro esperienze e le loro esigenze. Emergono chiaramente alcuni punti chiave che richiedono la nostra attenzione e azione. Innanzitutto, c'è un forte bisogno di interventi online multipli. Le famiglie ritengono che questo approccio possa essere più flessibile e adattabile alle loro esigenze specifiche, garantendo al contempo un accesso più immediato alle risorse di cui hanno bisogno. Un'altra area critica è l'accesso rapido alle informazioni relative all'ASD. Le famiglie

sentono la necessità di accedere a risorse informative in modo tempestivo, in modo da comprendere meglio le sfide che stanno affrontando e guidare al meglio il percorso di cura per i propri figli. Allo stesso modo, il desiderio di un accesso diretto alle cure è emerso come una priorità. Le famiglie chiedono soluzioni che semplifichino il processo di ottenere i servizi di cui hanno bisogno, senza ostacoli e ritardi ingiustificati. Inoltre, è stato evidenziato il bisogno di assistenza nel trovare servizi specializzati locali. Infine, è stato sottolineato l'importante ruolo di un ambiente sicuro per il confronto con altri genitori. La condivisione di esperienze e la costruzione di una rete di supporto sono aspetti fondamentali per le famiglie che affrontano sfide simili. Questi feedback diretti ci offrono preziose indicazioni su come possiamo migliorare il sostegno alle famiglie coinvolte nella cura di bambini con ASD. È nostro dovere rispondere a queste esigenze, garantendo che le risorse e i servizi siano accessibili, tempestivi e in linea con le aspettative e le richieste delle famiglie che supportiamo.

La piattaforma In Place Smart Car: iniziativa a cura dei servizi di cura primaria pediatrica

È una piattaforma digitale per acquisizione di informazioni cliniche e per erogazione di sessioni terapeutiche da remoto con Realtà Virtuale per persone con ASD. È il primo progetto italiano che ha coinvolto i servizi di cura primaria pediatrica in una fase iniziale, focalizzandosi sull'importanza dello screening precoce e sul follow-up attento, aprendo la strada a interventi precoci e mirati. La fase iniziale di questo progetto ha visto l'implementazione di uno screening precoce mediante un applicativo web dedicato. Questo strumento include un test di screening per il disturbo dello spettro autistico (M-chat), digitalizzato per una maggiore efficacia e precisione nelle valutazioni. L'aspetto cruciale del progetto è il follow-up attivo. Non si tratta solo di uno screening isolato, ma di un impegno continuo per monitorare lo sviluppo dei bambini e intervenire prontamente qualora siano necessarie ulteriori valutazioni o trattamenti. Questo modello di assistenza integrata rappresenta un progresso significativo nella gestione dei disturbi dello spettro autistico, ponendo l'accento sulla tempestività e sulla personalizzazione delle cure. Inoltre, l'applicativo web offre un'interfaccia intuitiva e user-friendly, facilitando l'interazione tra i

genitori e i professionisti della cura. Questo approccio collaborativo è fondamentale per la costruzione di un rapporto di fiducia e per garantire che le famiglie siano coinvolte in modo attivo nel percorso di cura dei propri figli. In conclusione, questo progetto italiano segna un passo avanti nella gestione dei disturbi del neurosviluppo, mettendo in evidenza l'importanza dello screening precoce, del follow-up attivo e della collaborazione tra i vari attori coinvolti nella cura dei bambini con ASD. È un esempio tangibile di come l'innovazione e l'impegno possano migliorare significativamente la qualità della vita dei bambini e delle loro famiglie. I risultati e le esperienze di un importante programma di screening che ha coinvolto 20 pediatri nell'arco di quasi due anni, da gennaio 2018 a novembre 2019. Questo progetto ha permesso di implementare la strategia di screening in due fasi chiave: la prima visita a 18 mesi, seguita da un follow-up a 36 mesi. Durante questo periodo, i pediatri coinvolti hanno eseguito ben 963 screening, sottolineando l'impegno e la dedizione dedicati a questo programma. Questo sforzo collettivo è stato fondamentale per identificare tempestivamente i bambini che potrebbero manifestare segnali di ASD, consentendo così un intervento rapido e personalizzato. La scelta di iniziare lo screening già a 18 mesi rappresenta un approccio proattivo e innovativo. Spesso, la diagnosi precoce è cruciale per garantire che i bambini con ASD ricevano l'assistenza di cui hanno bisogno nella fase iniziale dello sviluppo. Attraverso il follow-up a 36 mesi, è stato possibile monitorare l'evoluzione di coloro che avevano mostrato segnali sospetti, garantendo un intervento tempestivo e mirato. L'impegno di questi pediatri è stato essenziale per il successo di questo programma. Hanno dimostrato la loro dedizione nel fornire cure di alta qualità e nel contribuire alla salute e al benessere dei bambini della nostra comunità. L'importanza dello screening precoce per i disturbi dello spettro autistico non può essere sottolineata abbastanza, e questo progetto rappresenta un esempio positivo di come l'azione preventiva possa fare la differenza nella vita di tanti bambini.

Questo progetto, sviluppato durante la seconda fase della pandemia in Italia, ha preso in considerazione la necessità di garantire continuità nelle attività di screening e trattamento nonostante le restrizioni e le limitazioni. Il cuore di questo progetto è stato l'implementazione di procedure di screening e trattamento completamente gestite a distan-

za, attraverso l'utilizzo di soluzioni tecnologiche avanzate e della telemedicina. Questa iniziativa è stata progettata con l'obiettivo di assicurare che i bambini avessero accesso a servizi essenziali soprattutto durante un periodo così delicato come la pandemia da COVID-19. Lo screening remoto è stato effettuato attraverso un'applicazione web, che ha consentito ai genitori di partecipare a valutazioni digitalizzate per rilevare possibili segnali di disturbi dello spettro autistico (ASD). Questo approccio ha dimostrato una buona efficacia nel garantire una diagnosi precoce e nel facilitare l'accesso tempestivo a trattamenti mirati, il tutto nel rispetto delle misure di sicurezza e distanziamento sociale. Parallelamente, il trattamento da remoto è stato implementato con successo, coinvolgendo genitori e bambini in percorsi personalizzati di riabilitazione e supporto. L'utilizzo di strumenti tecnologici ha agevolato la comunicazione costante tra i professionisti della salute e le famiglie, garantendo una gestione ottimale dei casi e una risposta tempestiva alle esigenze individuali. Questo progetto è un esempio tangibile di come l'innovazione e la flessibilità possano adattarsi a circostanze straordinarie, consentendo l'erogazione di servizi essenziali in momenti critici. È un progetto finanziato congiuntamente dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e dall'AGID (Agenzia per l'Italia Digitale), che rappresenta un passo significativo verso l'innovazione nel campo della salute e dell'assistenza alle persone con disturbi dello spettro autistico (ASD). Il nostro progetto si concentra sulla creazione di una piattaforma digitale avanzata che serve due importanti scopi. In primo luogo, la piattaforma funge da strumento per l'acquisizione di informazioni cliniche cruciali per valutare e monitorare lo sviluppo e le esigenze individuali delle persone con ASD. In secondo luogo, e altrettanto importante, la piattaforma permette l'erogazione di sessioni terapeutiche da remoto, con l'innovativo utilizzo della Realtà Virtuale (VR). La nostra piattaforma digitale rappresenta una soluzione integrata che affronta le sfide dell'accesso a diagnosi e cure specializzate. Attraverso l'uso della Realtà Virtuale, riusciamo a offrire sessioni terapeutiche coinvolgenti e personalizzate, sfruttando gli avanzati scenari virtuali per stimolare l'interazione sociale e fornire supporto adattivo alle esigenze specifiche di ciascun individuo con ASD. La digitalizzazione delle informazioni cliniche, gestita in modo sicuro e conforme alle normative sulla privacy, ci consente di creare una

panoramica dettagliata del progresso e delle sfide di ciascun paziente. Questo non solo facilita le decisioni cliniche informate, ma rende anche più efficiente la collaborazione tra professionisti della salute, educatori e famiglie. L'impiego della Realtà Virtuale nelle sessioni terapeutiche è un elemento distintivo del nostro progetto. Questa tecnologia offre un ambiente virtuale controllato e personalizzabile, permettendo agli operatori sanitari di progettare interventi terapeutici mirati, che tengano conto delle esigenze specifiche di ciascun individuo con ASD. La piattaforma digitale sviluppata sarà il cuore di questo progetto, gestendo informazioni cliniche provenienti dai centri assistenziali e diagnostici della regione. Un elemento chiave della piattaforma è l'accesso da parte dei diversi operatori del settore a sessioni terapeutiche e psicoeducative personalizzate. Questo accesso facilitato consente ai terapeuti di adattare le sessioni alle esigenze specifiche di ciascun individuo con disturbo dello spettro autistico (ASD), assicurando un approccio altamente personalizzato. Una caratteristica distintiva della piattaforma è la possibilità per il terapeuta di ricevere da remoto gli esiti del trattamento, consentendo un monitoraggio costante. Attraverso analisi delle espressioni facciali, indici di stress tramite algoritmi di colorazione del viso e valutazione delle risposte comportamentali, il terapeuta può regolare e personalizzare ulteriormente le sessioni, massimizzando l'efficacia del trattamento. Il progetto non si ferma alle frontiere regionali; al contrario, prevede numerosi progetti di cooperazione internazionale e nazionale. Una delle iniziative coinvolge la formazione degli operatori a distanza, utilizzando televisite e teleconferenze. Un esempio di successo in questo ambito è il modello implementato in Messico e in Giordania, che ha dimostrato l'efficacia della formazione a distanza nell'affrontare i disturbi dello spettro autistico. Il progetto prende in considerazione anche le regioni remote italiane, come la Sardegna, offrendo una piattaforma dedicata a trattamenti da remoto. In sintesi, la piattaforma "In Place Smart Care" rappresenta un passo avanti significativo, consentendo continuità terapeutica, monitoraggio costante della terapia e condivisione di una cartella clinica attraverso il cloud. Le funzionalità avanzate, come la lavagna condivisa, il contatto video con il terapeuta, gli esercizi interattivi e l'editor condiviso, rendono la terapia a distanza il più possibile simile a quella in presenza, garantendo un coinvolgimento efficace del paziente. Gli

elementi di pregio, tra cui la flessibilità e l'adattabilità, contribuiscono a semplificare il percorso assistenziale e a ottimizzare tempi e risorse. In conclusione, IN PLACE rappresenta un passo significativo verso l'integrazione della teleriabilitazione nelle pratiche cliniche consolidate, oltrechè per la collaborazione internazionale e la necessità di migliorare l'accesso alle cure, riducendo i tempi di spostamento e i costi. Rappresenta, indubbiamente, un passo avanti significativo nella ricerca di soluzioni sostenibili per la diagnosi e il trattamento dell'ASD, contribuendo in modo tangibile a migliorare la qualità della vita dei pazienti e delle loro famiglie.

Bibliografia

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-5 TASK FORCE. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. 5th ed. American Psychiatric Publishing, Inc.; 2013. Doi: 10.1176/appi.books.9780890425596.
- BEARSS K, BURRELL TL, CHALLA SA, POSTORINO V, GILLESPIE SE, CROOKS C, SCAHILL L. *Feasibility of Parent Training via Telehealth for Children with Autism Spectrum Disorder and Disruptive Behavior: A Demonstration Pilot*. J Autism Dev Disord. 2018 Apr;48(4):1020-1030. doi: 10.1007/s10803-017-3363-2. PMID: 29170938.
- CARTER AS, MESSINGER DS, STONE WL, CELIMLI S, NAHMIA AS, YODER P. *A randomized controlled trial of Hanen's 'More Than Words' in toddlers with early autism symptoms*. J Child Psychol Psychiatry. 2011 Jul;52(7):741-52. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02395.x. Epub 2011 Mar 22. PMID: 21418212; PMCID: PMC4783130.
- COLOMBO P, BUO N, BUSTI CECCARELLI S, MOLteni M. *Integrating a New Online Platform in Primary Care for Early Detection, Referral, and Intervention in Autism Spectrum Disorder: The First Italian Pivotal Project*. Brain Sci. 2022 Feb 12;12(2):256. doi: 10.3390/brainsci12020256. PMID: 35204020; PMCID: PMC8869863.
- CORTESE S, SOLMI M, MICHELINI G, BELLATO A, BLANNER C, CANOZZI A, EUDAVE L, FARHAT LC, HØJLUND M, KÖHLER-FORSBERG O, LEFFA DT, ROHDE C, DE PABLO GS, VITA G, WESSELHOEFT R, MARTIN J, BAUMEISTER S, BOZHILOVA NS, CARLISI CO, LENO VC, FLORIS DL, HOLZ NE, KRAAIJENVANGER EJ, SACU S, VAINIERI I, OSTUZZI G, BARBUI C, CORRELL CU. *Candidate diagnostic biomarkers for neurodevelopmental disorders in children and adolescents*:

- a systematic review. *World Psychiatry*. 2023 Feb;22(1):129-149. doi: 10.1002/wps.21037. PMID: 36640395; PMCID: PMC9840506.
- GREEN J, CHARMAN T, MCCONACHIE H, ALDRED C, SLONIMS V, HOWLIN P, LE COUTEUR A, LEADBITTER K, HUDRY K, BYFORD S, BARRETT B, TEMPLE K, MACDONALD W, PICKLES A; PACT CONSORTIUM. *Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial*. *LANCET*. 2010 JUN 19;375(9732):2152-60. doi: 10.1016/S0140-6736(10)60587-9. Epub 2010 MAY 20. PMID: 20494434; PMCID: PMC2890859.
 - HERMASZEWSKA S, SIN J. *End-user perspectives on the development of an online intervention for parents of children on the autism spectrum*. *Autism*. 2021 Jul;25(5):1234-1245. doi: 10.1177/1362361320984895. Epub 2021 Jan 11. PMID: 33423522; PMCID: PMC8264643.
 - JOHNSON G, KERSLAKE R, CROOK S. *Delivering allied health services to regional and remote participants on the autism spectrum via video-conferencing technology: lessons learned*. *Rural Remote Health*. 2019 Sep;19(3):5358. doi: 10.22605/RRH5358. Epub 2019 Sep 2. PMID: 31474113.
 - LAI SK, COSTIGAN SA, MORGAN PJ, LUBANS DR, STODDEN DF, SALMON J, BARNETT LM. *Do school-based interventions focusing on physical activity, fitness, or fundamental movement skill competency produce a sustained impact in these outcomes in children and adolescents? A systematic review of follow-up studies*. *Sports Med*. 2014 Jan;44(1):67-79. doi: 10.1007/s40279-013-0099-9. PMID: 24122775.
 - MAENNER MJ, WARREN Z, WILLIAMS AR, AMOAKOHE E, BAKIAN AV, BILDER DA, DURKIN MS, FITZGERALD RT, FURNIER SM, HUGHES MM, LADD-ACOSTA CM, MCARTHUR D, PAS ET, SALINAS A, VEHORN A, WILLIAMS S, ESLER A, GRZYBOWSKI A, HALL-LANDE J, NGUYEN RHN, PIERCE K, ZAHORODNY W, HUDSON A, HALLAS L, MANCILLA KC, PATRICK M, SHENOUDA J, SIDWELL K, DiRIENZO M, GUTIERREZ J, SPIVEY MH, LOPEZ M, PETTYGROVE S, SCHWENK YD, WASHINGTON A, SHAW KA. *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020*. *MMWR Surveill Summ*. 2023 Mar 24;72(2):1-14. doi: 10.15585/mmwr.ss7202a1. PMID: 36952288; PMCID: PMC10042614.

- NARZISI A. *Phase 2 and Later of COVID-19 Lockdown: Is it Possible to Perform Remote Diagnosis and Intervention for Autism Spectrum Disorder? An Online-Mediated Approach.* J Clin Med. 2020 Jun 13;9(6):1850. doi: 10.3390/jcm9061850. PMID: 32545809; PMCID: PMC7357157.
- NAZNEEN N, ROZGA A, SMITH CJ, OBERLEITNER R, ABOWD GD, ARRIAGA RI. *A Novel System for Supporting Autism Diagnosis Using Home Videos: Iterative Development and Evaluation of System Design.* JMIR Mhealth Uhealth. 2015 Jun 17;3(2):e68. doi: 10.2196/mhealth.4393. PMID: 26085230; PMCID: PMC4526946.
- PARSONS D, CORDIER R, VAZ S, LEE HC. *Parent-Mediated Intervention Training Delivered Remotely for Children With Autism Spectrum Disorder Living Outside of Urban Areas: Systematic Review.* J Med Internet Res. 2017 Aug 14;19(8):e198. doi: 10.2196/jmir.6651. PMID: 28807892; PMCID: PMC5575423.
- SABZEVARI F, AMELIRAD O, MORADI Z, HABIBI M. *Artificial intelligence evaluation of COVID-19 restrictions and speech therapy effects on the autistic children's behavior.* Sci Rep. 2023 Mar 15;13(1):4312. doi: 10.1038/s41598-022-25902-y. PMID: 36922527; PMCID: PMC10016168.
- SCATTONI ML, FATTA LM, MICAI M, SALI ME, BELLOMO M, SALVITTI T, FULCERI F, CASTELLANO A, MOLteni M, GAMBINO G, POSADA M, ROMANO G, PUOPOLO M. *Autism spectrum disorder prevalence in Italy: a nationwide study promoted by the Ministry of Health.* Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 2023 Oct 28;17(1):125. doi: 10.1186/s13034-023-00673-0. PMID: 37898807; PMCID: PMC10613370.
- SUTANTIO JD, PUSPONEGORO HD, SEKARTINI R. *Validity of Telemedicine for Diagnosing Autism Spectrum Disorder: Protocol-Guided Video Recording Evaluation.* Telemed J E Health. 2021 Apr;27(4):427-431. doi: 10.1089/tmj.2020.0035. Epub 2020 May 7. PMID: 32380899.
- VISMARA LA, MCCORMICK CEB, WAGNER AL, MONLUX K, NADHAN A, YOUNG GS. *Telehealth parent training in the early start Denver model: Results from a randomized controlled study. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.* 2018;33(2):67-79. doi: 10.1177/1088357616651064
- ZEIDAN J, FOMBONNE E, SCORAH J, IBRAHIM A, DURKIN MS, SAXENA S, YUSUF A, SHIH A, ELSABBAGH M. *Global prevalence of autism: A systematic review update.* Autism Res. 2022 May;15(5):778-790. doi: 10.1002/aur.2696. Epub 2022 Mar 3. PMID: 35238171; PMCID: PMC9310578.

**Dalla ricerca alla pratica clinica:
percorsi di integrazione dell'Intelligenza Artificiale in Medicina**

Emanuele Frontoni

Professore Ordinario di Informatica dell'Università di Macerata
& Co-Director del Vision, Robotics & Artificial Intelligence Lab

L'intelligenza artificiale (AI) sta rivoluzionando il campo della sanità, supportando e facilitando le attività di diagnosi e cura da parte dei professionisti sanitari. In questo capitolo, esploreremo i principali scenari applicativi da un punto di vista tecnologico e discuteremo della necessità di nuovi modelli di gestione a supporto di una *governance* dell'AI per la salute dell'uomo, con particolare riferimento allo scenario nazionale.

Mentre il mondo attorno a noi muta rapidamente, l'invecchiamento delle popolazioni e le crisi sanitarie pubbliche aumentano il carico di lavoro dei prestatori di servizi sanitari, compromettendo la sicurezza del paziente e incidendo negativamente sulla loro soddisfazione. Esiste un potenziale inesplorato per la tecnologia moderna nell'innovare il sistema sanitario, migliorando produttività, efficienza delle cure e soddisfazione del paziente. L'AI è una tecnologia che offre una concreta opportunità alle organizzazioni mediche per erogare cure di migliore qualità, ma apre la discussione in molti ambiti del processo che porterà alla sua applicabilità su larga scala.

Di seguito rifletteremo sulle tante potenzialità applicative e tecnologiche, evidenziando una necessità di *governance* pubblica del mondo dell'AI, sia in riferimento ai modelli di gestione, che rispetto alle questioni etiche ed alle competenze presenti negli spazi della salute.

L'Intelligenza Artificiale e la Salute dell'Uomo: i trend applicativi

L'IA viene utilizzata, o è in fase di sperimentazione, per diversi scopi nel settore sanitario e della ricerca, tra cui la gestione delle patologie croniche, la rilevazione delle malattie, la fornitura di servizi sanitari e la scoperta di nuovi farmaci. Questa nuova tecnologia del digitale permette ai medici e ad altri professionisti del settore non solo di automatizzare i propri compiti routinari, ma anche di avere un supporto nelle

loro decisioni, affrontare più rapidamente problemi clinici complessi o migliorare la conoscenza del paziente.

Miglioramento delle decisioni cliniche - Attraverso l'uso dell'AI, i sistemi diventano più accurati grazie alla loro capacità di comprendere i dati di addestramento, consentendo così di ottenere approfondimenti senza precedenti su variabilità del trattamento, diagnostica e risultati dei pazienti.

Un supporto al dialogo medico-paziente - I *chatbot*, servizi alimentati da IA e da metodi di processamento del linguaggio naturale (*Natural Language Processing* - NLP), consentono ai pazienti di porre domande relative alla loro salute o guidarli nel gestire il problema con un supporto per gli operatori sanitari nella produzione di risposte e indicazioni, riducendo il carico su esperti sanitari e permettendogli di concentrarsi su altri casi cruciali. La rapida evoluzione degli LLM in questo ambito ci permette oggi di utilizzare sistemi evoluti di supporto al dialogo con una qualità ed empatia non presenti nello stato dell'arte solo un anno fa.

Chirurgie robotiche abilitate dall'AI - L'AI e i robot collaborativi hanno rivoluzionato le procedure chirurgiche, fornendo assistenza durante interventi che richiedono velocità, precisione, controllo e flessibilità. La modellazione 3D a supporto della diagnosi per immagini sta permettendo una migliore pianificazione degli interventi e nuovi metodi di formazione del personale sanitario.

Predizione delle malattie o delle complicanze - Tecniche di IA vengono utilizzate per predire malattie croniche basandosi sui dati degli EHR del paziente disponibili, promuovendo un intervento precoce e un processo decisionale più rapido. Ad esempio nella diabetologia italiana sono in fase di sviluppo approcci di predizione delle complicanze che dimostrano livelli di accuratezza altissimi, con un impatto sulla qualità e nella personalizzazione delle cure senza precedenti.

Monitoraggio della Salute attraverso *Wearable* Abilitati dall'IA - I dispositivi indossabili, potenziati dall'IA, possono essere strumenti efficaci per fornire istruzioni virtuali ai pazienti e collegarli, se necessario, a esperti sanitari in tempo reale. I dati provenienti da questi dispositivi sono anche utilizzati per dare *feedback* in tempo reale volti a migliorare le abitudini dell'utente all'interno di una visione di prevenzione.

Analisi Automatica per Immagini Radiografiche - Grazie a *big data* e tecnologie di *deep learning*, si possono estrarre informazioni utili da

immagini complesse, come quelle derivanti da TAC e RMN. Classificare e segmentare immagini sono delle prerogative tipiche dei sistemi di visione artificiale e costituiscono un utile supporto alla diagnosi per immagini, ormai ampiamente sperimentato e utilizzato in tanti settori specifici.

Riduzione del Carico di Utilizzo degli EHR - Gli EHR hanno giocato un ruolo cardine nell'evoluzione digitale della sanità. Tuttavia, con l'IA, è possibile creare interfacce più intuitive e automatizzare alcuni compiti routinari che richiedono molto tempo agli utenti. Si pensi ad esempio alla codifica dei problemi, alle annotazioni vocali o a metodi di completamento automatico o di miglioramento della qualità dei dati raccolti con il supporto di approcci di *machine learning*.

Ricerca e Sviluppo dei Farmaci - L'IA sta rivoluzionando anche la ricerca e lo sviluppo dei farmaci. Può essere utilizzata per analizzare grandi set di dati genetici e clinici per identificare nuovi *target* farmacologici, prevedere la risposta al trattamento e individuare potenziali effetti collaterali. Gli algoritmi possono anche assistere nella progettazione di nuovi farmaci, ad esempio prevedendo la struttura e le proprietà dei composti chimici. Ciò può accelerare il processo di scoperta dei farmaci e aumentare la probabilità di successo.

Questi sono solo alcuni dei modi in cui l'IA sta trasformando il settore sanitario e sono moltissimi i campi della salute e del benessere dell'uomo che saranno sempre più supportati da algoritmi, all'interno di una virtuosa collaborazione uomo-macchina.

L'Intelligenza Artificiale e la Salute dell'Uomo: i trend tecnologici

Anche dal punto di vista tecnologico sono in corso dei rapidi mutamenti che ci permettono di guardare con fiducia all'applicazione dell'AI anche in settori dove questo non era prevedibile fino a pochi mesi fa. I limiti che stanno per essere rapidamente superati nello scenario della ricerca e dell'innovazione tecnologica del settore sono soprattutto legati a quegli scenari in cui c'è poca disponibilità di dati o in cui l'aggregazione degli stessi costituisce un ostacolo a volte insuperabile.

L'AI per la generazione di *dataset* sintetici - La creazione di *dataset* sintetici è un ambito promettente dell'IA nel settore sanitario. Le sfide associate ai dati clinici, come la *privacy* e la conformità alle normative, spesso ostacolano la ricerca e lo sviluppo. Generare dati sintetici,

che mantengono le caratteristiche statistiche dei dati originali senza compromettere la privacy del paziente, potrebbe essere una soluzione. L'AI può creare dati sintetici utilizzando tecniche di apprendimento profondo tipiche del nuovo mondo dell'AI Generativa che apprendono le distribuzioni dei dati reali e generano nuovi dati che condividono proprietà statistiche simili. Questi dati possono essere utilizzati per addestrare modelli di AI senza accedere a dati sensibili dei pazienti.

Il *Federated Learning* (FL) a supporto dell'utilizzo di dati decentralizzati - Questo approccio sta emergendo come una tecnologia chiave nel settore sanitario, offrendo una nuova prospettiva su come i dati possono essere utilizzati per sviluppare modelli di AI efficaci, senza compromettere la privacy e la sicurezza dei dati del paziente. Nella sanità, il FL è applicato per migliorare i modelli predittivi e gli algoritmi di decisione supportati dall'AI, consentendo l'apprendimento condiviso da dati distribuiti su diverse istituzioni, senza la necessità di centralizzare le informazioni.

Interpretabilità e Spiegabilità - La trasparenza nell'IA in sanità si basa su due pilastri: interpretabilità e spiegabilità. Mentre la prima si focalizza sulla capacità di comprendere e fidarsi dei processi decisionali della macchina, la seconda si occupa di rendere chiari e comprensibili i risultati ottenuti ai clinici e ai pazienti. Recentemente, metodologie come LIME (*Local Interpretable Model-agnostic Explanations*) e SHAP (*SHapley Additive exPlanations*) sono diventate popolari per la loro capacità di fornire spiegazioni locali per le previsioni di un modello, illustrando come ciascuna variabile influenzi specifiche decisioni dell'AI. Dal punto di vista visuale, la generazione di mappe di calore e diagrammi di attenzione ha guadagnato attenzione con nuovi metodi molto efficaci per gli obiettivi citati in precedenza. Queste tecniche visualizzano quali aree di un'immagine, ad esempio, sono state rilevanti per la decisione di un modello, aiutando i clinici a comprendere la base delle predizioni dell'AI e ad accertare la correttezza dei risultati.

Anche in questo caso il nostro elenco non è esaustivo, ma vuole evidenziare una continua ricerca nel settore che guarda alle sfide ancora aperte nel settore della salute come uno degli ambiti di maggiore interesse della comunità internazionale dell'AI.

L'Intelligenza Artificiale e la Salute dell'Uomo: gli aspetti etici

Per garantire che l'utilizzo dei metodi di AI nel settore sanitario sia conforme agli *standard* etici, è necessario implementare procedure di verifica robuste. Qui di seguito descriviamo alcune delle considerazioni chiave che debbono necessariamente divenire parte integrante di tutti gli approcci applicativi e tecnologici sopra descritti.

Trasparenza - La trasparenza è fondamentale quando si utilizzano metodi di ML nel settore sanitario. Questo significa che gli algoritmi utilizzati devono essere spiegati in modo che i pazienti, i professionisti sanitari e altre parti interessate possano capire come vengono prese le decisioni. Questo può includere la spiegazione delle caratteristiche che l'algoritmo considera, come queste influenzano le decisioni e quali misure sono state prese per minimizzare eventuali *bias*.

Rispetto della Privacy - Quando si utilizzano dati sanitari per l'apprendimento automatico, è essenziale che vengano rispettati i diritti alla *privacy* dei pazienti. Questo significa che tutte le informazioni identificabili devono essere adeguatamente anonimizzate prima di essere utilizzate e che le procedure di sicurezza dei dati siano all'avanguardia per prevenire eventuali violazioni dei dati.

Equità - Gli algoritmi di ML devono essere progettati e testati per assicurarsi che non favoriscano o penalizzino in modo ingiusto determinati gruppi. Questo richiede l'uso di tecniche di *auditing* dell'algoritmo per rilevare e correggere eventuali *bias* nelle decisioni.

Responsabilità - Deve essere chiara la responsabilità per le decisioni prese da un algoritmo. Questo include il diritto di ricontrollare e contestare le decisioni prese dall'AI. Inoltre, dovrebbero esistere chiare linee di responsabilità per la manutenzione e l'aggiornamento degli algoritmi, nonché per l'individuazione e la risoluzione di eventuali problemi. Per garantire la conformità etica, può essere utile avere un organo di revisione etica che supervisioni l'uso della ML nel settore sanitario. Questo organo può essere incaricato di esaminare e approvare i nuovi algoritmi prima che vengano implementati, di eseguire controlli periodici per garantire la conformità e di affrontare eventuali preoccupazioni o reclami etici.

Garantire la conformità etica nell'uso dei metodi di ML nel settore sanitario è un compito complesso che richiede un approccio olistico e una costante vigilanza. Tuttavia, con le giuste politiche e procedure in

atto, è possibile utilizzare questi potenti strumenti in modo sicuro e nel pieno rispetto delle nuove norme e certificazioni che arriveranno velocemente a regolamentare il settore a partire dell'AI Act e delle Linee Guida della Commissione Europea.

La necessità di una piattaforma di governance nazionale dell'AI

Oggi lo scenario nazionale, facendo riferimento a tutti gli ambiti discussi sin qui, è ancora molto frammentato e poco organizzato. Esiste un primo tentativo di Agenas di guidare la sperimentazione di una piattaforma di governance dell'AI in sanità e vedremo i primi risultati durante il prossimo anno. Tuttavia, la complessità degli algoritmi e la sensibilità dei dati sanitari sottolineano l'importanza di instaurare un sistema di governance adeguato. Questo sistema dovrebbe assicurare non solo l'efficacia degli algoritmi in termini clinici e tecnici, ma anche la loro conformità alle normative vigenti e, soprattutto, la loro etica, evitando bias e discriminazioni.

Quali saranno i principali aspetti necessari ad una azione di *governance* digitale di tanti degli aspetti discussi? E quali passaggi dovrà fare un algoritmo di AI prima del suo utilizzo? Molto può essere mutuato dalla storia delle certificazioni di dispositivi e *software*, ma analizziamo nel dettaglio passaggi e i metodi necessari, a nostro avviso, per una accelerazione ordinata dell'applicazione massiva dei metodi di AI in sanità.

Una moderna applicazioni di metodi di Data Governance - Un aspetto fondamentale di una piattaforma di *governance* riguarda la gestione dei dati. È di fondamentale importanza assicurare l'accuratezza e l'alta qualità dei dati raccolti, al fine di migliorare ed ottimizzare il processo decisionale. La piattaforma deve essere in grado di gestire diversi tipi di dati e di trattarli in modi diversi per i diversi casi d'uso. Per garantire la qualità e l'accuratezza dei dati, è necessario implementare robusti processi di *Data Governance* e *Data Quality Management*. La piattaforma deve essere anche in grado di garantire la sicurezza dei dati, la protezione dei dati personali e l'aderenza al GDPR. Questo include la validazione e la verifica di misure di sicurezza fisica e digitale, nonché di processi per garantire la riservatezza, l'integrità e la disponibilità dei dati.

Un approccio di monitoraggio e verifica delle fasi di implementazione degli algoritmi di AI - Nella Prima fase, focalizzata sulla creazione

e addestramento dell'Algoritmo, emerge l'importanza fondamentale della raccolta dati. Dall'inizio, è imperativo che l'attenzione sia posta su dati che siano non solo abbondanti ma, soprattutto, rappresentativi e privi di *bias*, al fine di sviluppare algoritmi che siano giusti e equi. L'addestramento, quindi, non è semplicemente un processo tecnico, ma un impegno verso l'equità e l'accuratezza, assicurando che le previsioni dell'algoritmo si basino su fondamenta solide e rappresentative. Avanzando verso la seconda fase, ossia la validazione dell'algoritmo, occorrono lenti diverse: quella tecnica, che ne verifica il corretto funzionamento, e quella clinica, che ne valuta l'utilità e l'accuratezza nel contesto medico. L'applicazione dell'algoritmo in casi di sperimentazione e il suo monitoraggio rappresentano la terza fase, dove il nuovo metodo di AI, ormai validato, si trova ad essere testato nella realtà clinica. La convalida prospettica assicura che le sue previsioni siano precise e affidabili, mentre un monitoraggio costante permette di verificare che la sua applicazione sia coerente e efficace in scenari e popolazioni diverse. La quarta fase, centrata sulla revisione e l'ottimizzazione continua, evidenzia l'importanza della plasticità e dell'adattamento. Gli algoritmi, infatti, non sono entità statiche, ma dinamiche, che necessitano di continue verifiche e ottimizzazioni per rimanere pertinenti e accurate nel tempo.

Un archivio di *dataset* e algoritmi - In questo processo, ogni volta che un algoritmo ed il suo relativo *dataset* sarà portato verso la sperimentazione o sarà migliorato e ottimizzato, occorrerà mantenere una foto dei dati che lo hanno addestrato e dell'algoritmo, anche ai fini di profili di responsabilità e per avere un archivio di tutti i metodi ed i dataset realizzate da aziende, centri di ricerca, attori pubblici e privati.

Collaborazione pubblico privata - Uno degli aspetti cruciali di una *governance* nazionale del settore sarà la collaborazione e il partenariato con varie organizzazioni, sia nel settore sanitario che nel settore tecnologico. Questo può includere ospedali, università, società di tecnologia sanitaria, e altri *stakeholder* rilevanti. Queste collaborazioni possono portare a una migliore comprensione dei bisogni del settore sanitario, un accesso più facile ai dati e alle risorse, e l'opportunità di condividere le migliori pratiche e le lezioni apprese. La *governance* di questi processi non potrà che essere condivisa dentro un nuovo modello collaborativo e non competitivo.

Adattabilità e Scalabilità - Data la natura in continua evoluzione sia del settore sanitario che del settore tecnologico, è importante che la piattaforma di AI sia progettata con un elevato grado di adattabilità e scalabilità. Questo significa che la piattaforma di governance dovrà essere in grado di adattarsi alle esigenze in continua evoluzione degli utenti, così come alle nuove scoperte e ai progressi tecnologici. Inoltre, la piattaforma dovrebbe essere progettata in modo da poter essere facilmente scalata per gestire un maggior volume di dati o un numero maggiore di algoritmi di AI e di utenti.

Monitoraggio e Valutazione - Sarà necessario progettare e implementare un sistema di monitoraggio e valutazione per misurare l'efficacia della piattaforma e del sistema di governance nel suo complesso. Questo include la raccolta e l'analisi di dati sulle prestazioni di algoritmi di AI in ambito sanitario, il loro utilizzo da parte del personale sanitario e dei pazienti e l'impatto della piattaforma sulle cure sanitarie. Questi dati saranno utilizzati per identificare eventuali problemi, apportare migliorie e dimostrare l'efficacia e il valore di questa rivoluzione verso una collaborazione efficace tra uomo e ai.

Questi punti essenziali messi in evidenza ci permetteranno di dare un metodo a tutti gli attori di questi processi innovativi, dentro un connubio tra rapidità di evoluzione del settore e la necessaria attenzione alla tutela dei diritti di pazienti ed operatori.

Conclusione

L'AI in sanità rappresenta una frontiera densa di opportunità ma, per navigare in questo territorio con sicurezza ed efficacia, una governance solida è non solo necessaria, ma imprescindibile. L'attenzione alla creazione, validazione, applicazione e revisione continua degli algoritmi assicurerà che l'IA non solo supporti ma elevi la qualità dell'assistenza sanitaria, salvaguardando al contempo i diritti e la sicurezza dei pazienti e dei professionisti coinvolti. La strada verso un futuro in cui l'AI è integrata con successo nella sanità passa attraverso un impegno collettivo verso standard etici, pratiche trasparenti e una governance rigorosa. Abbiamo molto ancora da fare verso questa direzione.

Bibliografia

- QIU, J., LI, L., SUN, J., PENG, J., SHI, P., ZHANG, R., ... & LO, B. (2023). Large ai models in health informatics: Applications, challenges, and the future. *IEEE Journal of Biomedical and Health Informatics*.
- APELL, P., & ERIKSSON, H. (2023). Artificial intelligence (AI) healthcare technology innovations: the current state and challenges from a life science industry perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 35(2), 179-193.
- MEENIGE, N., & KOLLA, V. R. K. (2023). Exploring the Current Landscape of Artificial Intelligence in Healthcare. *International Journal of Sustainable Development in Computing Science*, 1(1).
- JUNGWIRTH, D., & HALUZA, D. (2023). Artificial intelligence and public health: an exploratory study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4541.
- ALBAHRI, A. S., DUHAIM, A. M., FADHEL, M. A., ALNOOR, A., BAQER, N. S., ALZUBAIDI, L., ... & DEVECI, M. (2023). A systematic review of trustworthy and explainable artificial intelligence in healthcare: Assessment of quality, bias risk, and data fusion. *Information Fusion*.
- TSIMA, K. (2023). The reproducibility issues that haunt health-care AI. *Nature*, 613.
- AGGARWAL, A., TAM, C. C., WU, D., LI, X., & QIAO, S. (2023). Artificial Intelligence-Based Chatbots for Promoting Health Behavioral Changes: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e40789.
- SHARMA, A., LIN, I. W., MINER, A. S., ATKINS, D. C., & ALTHOFF, T. (2023). Human-AI collaboration enables more empathic conversations in text-based peer-to-peer mental health support. *Nature Machine Intelligence*, 5(1), 46-57.

Area 11b
Disabilità

Introduzione alla sessione disabilità

Alessandra Martelli

Questa sessione vuole essere un contributo ad una tematica delicata quale quella della disabilità, con particolare riferimento alla inclusione all'interno del mondo produttivo.

L'obiettivo è guardare da un'altra prospettiva e portare una conoscenza che penetri la superficie e raggiunga le profondità e l'essenza dell'uomo.

La sessione vuole, infatti, essere un percorso di direzione di coscienza che vuole portare a far vivere una risonanza ed una consonanza all'umano. Questo perché l'uomo è totalmente realizzato nella relazione in quanto siamo fatti di vita donata che si realizza donandosi.

La vulnerabilità esterna riconosciuta diventa quindi un riconoscimento della propria interiorità con volontà di empowerment di tutti e di ciascuno. In questo modo l'essere umano viene colto nella sua unicità individuale così da potersi esprimere all'interno di una collegialità e creare autentiche relazioni. Si ha un passaggio *dall'io al noi* come frutto di un impegno di tutta la comunità in quanto passando per il *tu* si entra nella dimensione dell'*alter altrui* “*nella reciprocità dell'ascolto e della parola (dove) ciascuno diventa ospite dell'altro, cioè ciascuno riesce ad entrare nella dimora dell'altro in modo dinamico dove il tu non è extra, estraneo, ma è una dimensione costruttiva dell'essere umano, una unità, frutto d'ella reciprocità dell'incontro del prossimo, della convivialità delle differenze, nella normalità del quotidiano*”.

La sessione è inserita all'interno della mostra d'arte “Il cielo è di tutti”. La volontà è, infatti, quella di creare un pensiero vivente dove il mondo delle idee si colleghi alle percezioni così da permetterne la manifestazione.

I contributi sono organizzati seguendo l'immagine della stella, archetipo dell'uomo: su ogni punta sono raggruppati diversi attori che contribuiscono nel loro operare alla promozione di una cultura inclu-

¹ Martelli A., L'alter altrui. Per un benessere psico-socio-biologico attraverso la “Comunità educante competente”. Duende, (PG), 2022.

siva; tra una punta e l'altra un contributo artistico che evidenzia la manifestazione di questo processo di conoscenza.

Tra gli attori da coinvolgere, abbiamo ritenuto fondamentale dare voce alle buone pratiche. Per tale motivo ci saranno testimonianze di studenti/esse del progetto “UniTE include” dell’Università degli Studi di Teramo (progetto formativo finalizzato a ragazzi/e con certificazione di Scuola Secondaria di Secondo Grado), di enti e di aziende che hanno attuato processi inclusivi inserendo nell’organico persone con disabilità attraverso progettualità dedicate.

**“Il grande tema del lavoro” (FT162).
Far germogliare la vita attraverso l’opera umana**

Bruno Bignami

1. «Il grande tema è il lavoro» (FT 162)

Quando Daniele, affetto da sindrome di Down, in un incontro pubblico sul tema del lavoro per le persone con disabilità, ha voluto raccontare la propria esperienza di giovane felicissimo di aver firmato per la prima volta un contratto di lavoro a tempo indeterminato, molti presenti si sono commossi. Nella gratitudine per la Cooperativa che lo ha assunto non ha mancato di evidenziare che quel giorno la sua vita ha svoltato. Ha preso un’altra piega: è passato da dipendente in tutto a dipendente lavoratore. Una trasformazione epocale per lui e per il suo immaginario, tanto da convincerlo che finalmente sarà anche lui a contribuire al mantenimento della famiglia. Il lavoro è davvero «il grande tema», come suggerisce papa Francesco nell’enciclica *Fratelli tutti*. Chi denigra il lavoro e lo pensa come un peso non sa nulla del suo valore simbolico. Fa la differenza non tanto in ambito economico (e il caso dei *working poor* lo conferma) ma soprattutto sul versante personale e sociale. Sarà un caso che intorno al lavoro si sono scatenate le più numerose manifestazioni di piazza degli ultimi decenni? Si va a toccare una delle questioni fondamentali della vita, tanto che abitualmente identifichiamo una persona con la sua professione: il farmacista, l’insegnante, la segretaria, il falegname, l’*influencer*. La Costituzione italiana all’art.1 conferma questa profonda visione.

Queste semplici considerazioni ci fanno dire come il lavoro sia un banco di prova, la cartina di tornasole per verificare lo stato di salute di una società. La piena dignità e il riconoscimento delle persone con disabilità vanno ben oltre il superamento delle barriere architettoniche. In fondo, consentire l’accesso ai luoghi è solo un piccolo passo. Molto più complesso è consentire l’accesso alla piena vita sociale attraverso il lavoro. Come ha detto Francesco nel celebre discorso all’Ilva di Genova: «Quando non si lavora, o si lavora male, si lavora poco o si lavora trop-

po, è la democrazia che entra in crisi, è tutto il patto sociale».¹

I dati che si riferiscono al 2021 dicono che le persone con limitazioni nelle attività erano poco più di 12 milioni (21,4%).² Di questi, il 5% ha dichiarato di avere limitazioni gravi. La disabilità, sia in forma grave che meno grave, colpisce maggiormente le donne. Da segnalare è la relazione tra disabilità e titolo di studio. Le persone disabili che hanno raggiunto titoli più elevati (diploma di scuola superiore e titoli accademici) raggiungono il 30% tra i maschi e il 19% tra le femmine, a fronte di una media del 55% per il resto della popolazione. I dati ISTAT del 2019 fanno notare che la maggior parte delle lavoratrici e lavoratori con disabilità è assorbita dal settore pubblico (49,7%). Un ruolo decisivo l'ha svolto la legge citata n. 68/1999, che prevede un numero riservato di posti pubblici. Nei servizi trovano spazio il 27% delle persone con limitazioni, seguite dai settori dell'industria (17%) e delle costruzioni (21%). Sono tendenze in aumento, segno anche di una crescente sensibilità sociale.

La rimozione delle barriere architettoniche è dunque molto più semplice della rimozione delle barriere sociali che non consentono oggi alle persone con disabilità di essere riconosciute nella loro dignità. Ci sono almeno tre ordini di barriere che si perpetuano nell'ambito lavorativo:

a. Le barriere economiche: l'esclusivo criterio del profitto, tipico dell'economia *mainstream*, farebbe propendere per evitare l'assunzione di persone con disabilità. Di primo acchito non apportano guadagni economici. Non a caso molte aziende preferiscono pagare la multa piuttosto che rispettare la legislazione in materia (legge n. 68/1999). Il messaggio non è neppure troppo sottinteso: la persona con disabilità rappresenta più un problema che una risorsa. Tanto vale mettere in conto la multa come beneficenza piuttosto che avere a che fare con una persona in carne e ossa.

¹ G. COSTA – P. FOGLIZZO, a cura di, *Il lavoro è dignità. Le parole di Papa Francesco*, Ediesse, Roma 2018, 101.

² Il riferimento per questi dati è la pubblicazione di M. GIOVANNONE, *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*, OIL, Roma 2022. Utile per un ulteriore approfondimento è il libro di M. BOTTÀ, *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Metodi e strumenti per l'accompagnamento, l'inserimento, la valutazione*, Erickson, Trento 2024.

b. Le barriere culturali si riconoscono in alcuni pregiudizi diffusi, che finiscono per trattare in modo pietistico la presenza delle persone con disabilità nella società. Il pregiudizio è avvalorato da una cultura che fa della prestazione il criterio del lavoro. Per lavorare devi essere performante, secondo la logica dell'efficienza.

c. Le barriere etiche trovano confluenza nella cultura dello scarto: ci sono persone che non hanno voce in capitolo nei luoghi dell'economia e nella società. Possono essere affidate al buon cuore di chi se ne prende cura, ma purtroppo si autoescludono dal lavoro per le loro stesse condizioni fisiche limitanti. Il lavoro è pensato appunto come il luogo dell'efficienza fisica.

2. «Lo prese per la mano destra e lo sollevò» (At 3,7)

Queste barriere trovano un'interessante contestazione nella Bibbia. Il Nuovo Testamento, quando racconta gli inizi dell'esperienza ecclesiale, ricorda come Pietro e Giovanni si siano trovati nella condizione di rispondere alla domanda di aiuto di un paralitico, costretto a chiedere l'elemosina alla Porta Bella di Gerusalemme. Il racconto degli Atti degli Apostoli merita di essere riletto:

«Pietro e Giovanni salivano al tempio per la preghiera delle tre del pomeriggio. Qui di solito veniva portato un uomo, storpio fin dalla nascita; lo ponevano ogni giorno presso la porta del tempio detta Bella, per chiedere l'elemosina a coloro che entravano nel tempio. ³Costui, vedendo Pietro e Giovanni che stavano per entrare nel tempio, li pregava per avere un'elemosina. ⁴Allora, fissando lo sguardo su di lui, Pietro insieme a Giovanni disse: "Guarda verso di noi". ⁵Ed egli si volse a guardarli, sperando di ricevere da loro qualche cosa. ⁶Pietro gli disse: "Non possiedo né argento né oro, ma quello che ho te lo do: nel nome di Gesù Cristo, il Nazareno, àlzati e cammina!". ⁷Lo prese per la mano destra e lo sollevò. Di colpo i suoi piedi e le caviglie si rinvigorirono ⁸e, balzato in piedi, si mise a camminare; ed entrò con loro nel tempio camminando, saltando e lodando Dio. ⁹Tutto il popolo lo vide camminare e lodare Dio ¹⁰e riconoscevano che era colui che sedeva a chiedere l'elemosina alla porta Bella del tempio, e furono ricolmi di meraviglia e stupore per quello che gli era accaduto» (At 3,1-10).

Il brano consente di fare tre sottolineature importanti. In primo luogo, siamo in presenza di una persona con disabilità senza prospettive di

futuro. È uno storpio dalla nascita. Ogni giorno viene portato alla porta del tempio a chiedere l'elemosina. Tutti si sono rassegnati ad accettare una condizione di dipendenza strutturale dagli altri. È una situazione reiterata e divenuta stabile. Anche lui si è abituato a vedersi in una condizione di subalternità, dove la persona disabile può qualcosa solo per la generosa disponibilità di altri. Tra l'altro, stare alla porta del tempio significa essere esclusi anche dalla vita sociale, oltre che da quella religiosa: la partecipazione alla liturgia del tempio appartiene alla pienezza di inclusione sociale. Lo storpio è tenuto ai margini. Vive da scarto in attesa dell'elemosina di qualcuno. In lui si evidenziano le barriere culturali ed etiche.

In secondo luogo, la risposta di Pietro alla richiesta di elemosina è coraggiosa. Per prima reazione prende sul serio l'esistenza dello storpio. Gli chiede di guardare verso di lui. È un incrocio di sguardi che fa tenerezza, ma che dice la diversa attenzione. Non ci si può abituare alle persone catalogandole o schedandole. Pietro fa uscire il mendicante dalla massa indistinta della disabilità e gli offre uno sguardo di comprensione, di cura e di condivisione. Risponde alla domanda di dignità attraverso il riconoscimento. E affonda il colpo con una parola rigenerativa: «Non possiedo né argento né oro, ma quello che ho te lo do: nel nome di Gesù Cristo, il Nazareno, àlzati e cammina!». Pietro supera la barriera economica e va diretto alla questione: quell'uomo in realtà non sta chiedendo l'elemosina per rimanere nella condizione di dipendenza, ma ha bisogno di rimettersi in piedi nella vita, di poter frequentare il tempio, di sentirsi inserito nella società. Alla domanda di elemosina egli risponde spostando il discorso al livello della dignità. Era sufficiente forse gettare una moneta sul mantello del povero per rispondere alla sua richiesta. Ma non si sarebbe connesso con la domanda profonda di dignità che è nel cuore di ogni persona. Pietro, che rappresenta la Chiesa, ha il compito di non fermarsi alla domanda superficiale, ma di intercettare quella che le persone talvolta non hanno più nemmeno il coraggio di fare. I gesti successivi (prenderlo per mano, sollevarlo e lasciarlo andare) sono gesti di accompagnamento e liberazione. Pietro e Giovanni non legano a sé la persona con disabilità, ma la consegnano alla vita sociale. Può entrare nel tempio e lodare Dio come ogni ebreo. Può camminare e saltare uscendo dal perimetro entro cui era stato collocato dall'abitudine e dalla rassegnazione. Viene superata la barriera culturale.

In terzo luogo, il giorno dopo, i capi, gli anziani, gli scribi e i sommi sacerdoti chiedono conto a Pietro dell'accaduto. Tutto l'*establishment* religioso è schierato al completo per capire con quale potere è avvenuta la guarigione. Pietro prende la parola:

«Capi del popolo e anziani, ⁹visto che oggi veniamo interrogati sul beneficio recato a un uomo infermo, e cioè per mezzo di chi egli sia stato salvato, ¹⁰sia noto a tutti voi e a tutto il popolo d'Israele: nel nome di Gesù Cristo il Nazareno, che voi avete crocifisso e che Dio ha risuscitato dai morti, costui vi sta innanzi risanato. ¹¹Questo Gesù è la pietra, che è stata scartata da voi, costruttori, e che è diventata la pietra d'angolo».

L'interpretazione è che il miracolo è avvenuto nel nome di Gesù Cristo di Nazaret, le cui vicende umane sono conosciute, ma che soprattutto è «esperto di resurrezione». Pietro si serve della citazione del Sal 118,22 per spiegare la logica di Dio: Cristo, la pietra scartata, è pietra angolare. Ciò che è accaduto per Cristo, ora può accadere per lo storpio. Vi è una comprensione teologica dei fatti: la dignità recuperata dall'uomo non è solo frutto dell'opera di Dio, ma della capacità della Chiesa di realizzare nel tempo la logica di Dio, che ribalta le prospettive umane.

3. La rivelazione della fragilità

L'analisi delle barriere cui è sottoposto il lavoro delle persone con disabilità fa intuire che a monte vi è una questione culturale. Nello specifico, una visione antropologica che occorre mettere a tema. La condizione dell'uomo contemporaneo sembra potersi dire intorno alla logica dell'accelerazione e della prestazione. Tutto è sempre più veloce, dalle connessioni alla mobilità, dal consumo alla comunicazione, dalle relazioni al lavoro. La dittatura del tempo detta ritmi sempre più serrati e compressi, col rischio di finire per trasformare i soggetti in oggetti. Rimanere protagonisti della propria storia richiede un tempo rallentato, una sorta di *shabbat* simbolico. Altrimenti l'uomo rischia di coincidere con la sua funzionalità e le prestazioni. Il fare ha sempre bisogno del contraltare, ossia il non rimanere schiacciati sotto il peso di ciò che si fa. L'ossessione della produzione sempre e comunque ha bisogno di essere interrotta con zone di affezione e di incanto, di contemplazione e di gusto. Senza questa interruzione del continuo fare si dimentica l'orizzonte della vocazione. La prestazione tende a far rimanere la persona nell'anonimato e nell'indistinto, mentre la vocazione la veste

degli abiti del riconoscimento e dell'unicità. I valori economicisti del lavoro come pura prestazione sono una nuova forma di schiavitù, che procurano estraneazione. Si finisce per chiedere sempre di più, come attesta l'illusione dell'uomo «che non deve chiedere mai». La visione antropologica è individualistica e porta a non considerare la relazione come costitutiva del mondo economico, lavorativo e sociale. Serve un tempo di discontinuità e di interruzione che faccia uscire l'uomo dai pericoli del calcolo numerico e della prestazione maniacale. Del resto, la tirannia del mercato e dello scambio competitivo hanno escluso la reciprocità. Lo scambio ha favorito il prendere, il competere, l'accumulare a scapito del dare e del condividere. Esso finisce per coincidere con la competizione che fa scadere le persone al ruolo di acquirente, venditore, mediatore, mentre nella reciprocità le persone hanno valore in sé, non per il ruolo che ricoprono. Senza reciprocità e senza empatia con l'altro non è possibile la cura, perché l'altro sarebbe destinato a rimanere oggetto e mai soggetto. Grazie all'altro, che diviene maestro di vita, si imparano la sollecitudine e la cura.

Tale cultura, che trova nell'ansia da prestazione a tutti i livelli l'esito drammatico, genera inevitabilmente scarti. L'esclusione di chi non è all'altezza o non è performante ha risvolti sociali. Le persone con disabilità respirano nell'aria la perniciosità di una cultura che li giudica in base alla prestazione non per quello che sono in grado di offrire a livello relazionale. Qui sta l'impasse antropologico che finisce per far diventare il lavoro non un luogo della comunità e della vita sociale, ma della produttività. L'alienazione del lavoro continua se non si esce dallo spirito del capitalismo.

Hannah Arendt si era convinta che «la tanto deplorata svalutazione di tutte le cose, cioè la perdita del loro valore intrinseco, comincia con la loro trasformazione in valori o merci, perché da quel momento in poi esse esisteranno solo in relazione a qualche altra cosa che può essere acquistata al loro posto».³ La riduzione delle cose al loro potere di acquisto è uno slittamento di senso che ha inteso coinvolgere anche

³ H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2000, 119. Per approfondire il pensiero della filosofa ebrea si veda: L. BAGETTO, «Rappresentare il lavoro. La critica di Hannah Arendt a Marx», in *Annuario filosofico* 34-2018, Mursia, Milano 2018, 273-293.

le persone. Tutto ha un prezzo, che è come dire: niente ha più valore se tutto è comprabile. Il lavoro ha bisogno di essere liberato dalla schiavitù della quantità e dalla tirannia dell'esclusivo valore economico.

Il vero dato antropologico di partenza è la vulnerabilità della vita umana e l'interdipendenza delle persone tra di loro. Il fondamento della vita sociale trova nella fragilità della condizione umana il suo fulcro. Abbiamo bisogno gli uni degli altri. A qualunque età e a qualunque latitudine. L'illusione dell'uomo che si costruisce da sé e che può contare su se stesso non ha verità. La persona con disabilità ricorda la condizione di fragilità che è di tutti. In questo senso, la sua presenza nelle famiglie, nella società e nei luoghi di lavoro è rivelazione del mistero dell'uomo. La dipendenza dall'altro non è eccezione, ma l'unica modalità autentica per dirsi e vivere da uomini e donne. La rivelazione che ci proviene dalle persone con disabilità consente di capire cosa sia l'umano. Per questo, diventa importante non solo chiedersi cosa possiamo fare per loro, ma anche cosa possiamo ricevere da loro. Senza questa disponibilità di recezione manca un tassello fondamentale. Come scrive Elena Pulcini, «ogni processo di reciproco riconoscimento non può che essere (...) inquieto: vale a dire attraversato dal *pathos* e dall'inquietudine di fronte al diverso».⁴ Questa visione dell'uomo porta al superamento di un approccio paternalista («noi-loro») per vivere una comunità di persone differenti e fragili. La relazione non è mai a direzione unica, come se coloro che hanno bisogno di aiuto sono solo alcuni e sempre più spesso. Occorre entrare nella prospettiva di un'interazione, del dono, della reciprocità. Ciascuno ha bisogno degli altri e «nessuno si salva da solo» (FT 54). Emmanuel Lévinas ricorda che «andare incontro ad Altri... significa ricevere da Altri al di là della capacità dell'Io».⁵ Ciò significa imparare dall'altro, che diventa maestro di vita. I genitori imparano a diventare tali dal figlio, dallo straniero si impara l'accoglienza e il valore dell'attività umana lo si impara dalle persone disabili. Ecco le ragioni per un passaggio decisivo dalla cultura dello scarto alla cultura della cura.

⁴ E. PULCINI, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2014, 290.

⁵ E. LÉVINAS, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980, 49.

Tra l'altro, dal punto di vista teologico è in gioco la stessa immagine di Dio. Talvolta viene rappresentato come il Dio onnipotente, che è in grado di risolvere ogni problema, che interviene anche a livello di cause seconde e che dimostra la sua divinità in una potenza infinita. Un Dio di creatività assoluta, senza misericordia, dalle possibilità illimitate. A ciò ha contribuito il concetto di creazione *ex nihilo*, che ha pensato Dio come un mago che crea, fa ciò che vuole ed estrae l'essere dal nulla. In realtà, Dio è onnipotente nell'amore, non in ogni cosa. Non sostituisce l'uomo nelle sue responsabilità. Il suo amore precede, è presente e accompagna in ogni situazione. La rivelazione di Dio come amore mostra concretamente che egli non confida nelle forze umane. Ribalta i sogni dei potenti (cfr Lc 1,46-55).

I criteri dell'agire di Dio, secondo cui la fragilità è luogo di rivelazione della fraternità e della cura, mostrano un modello antropologico dei rapporti umani.

4. Lavoro e disabilità

Dalle persone con disabilità riceviamo, dunque, il valore aggiunto delle relazioni. Il superamento della logica strumentale ed economicista avviene se ci si preoccupa non solo di dare un lavoro a chi può, ma di dare opportunità a tutti. L'esperienza concreta insegna che le imprese che hanno assunto persone con disabilità hanno visto crescere il livello di cura e la qualità della produzione. Le persone fanno davvero la differenza. Ci sono ditte che hanno rinunciato alla comoda scelta di pagare la multa per mancata assunzione di persone con disabilità e che tuttavia non si sono trovate con problemi più numerosi da risolvere. La presenza della fragilità ha cambiato le carte in tavola e ha migliorato la qualità relazionale nel lavoro. Ci si è messi nella situazione di prendersi cura gli uni degli altri. Sono cambi di prospettiva e di mentalità.

Il lavoro è almeno tre cose insieme. In primo luogo, è cooperazione tra persone diverse. L'azione collettiva di più persone che si trovano nel medesimo luogo o in posti diversi ma con lo stesso scopo di produrre o realizzare qualcosa è straordinario. Inoltre, ciascuno attraverso il lavoro mette in gioco i propri talenti e scopre i doni che ha ricevuto. Ci si presenta per quello che si è. Infine, il lavoro mette in connessione il reddito con la reciprocità. Si riceve uno stipendio perché si è fatto qualcosa in cambio. Questa interrelazione è motivo di consapevolezza e di realizzazione personale.

La persona con disabilità ha bisogno di attraversare questi tre momenti. Ne va della sua dignità. Quando questo accade, si rinnova il miracolo di Daniele, raccontato all'inizio. Molte sono le esperienze in Italia che possono essere narrate. Si pensi a PizzAut di Nico Acampora, che nel 2017 dà vita al progetto della pizzeria per ragazzi autistici. Siamo nell'*hinterland* milanese. L'idea nasce dopo che nel 2010 Nico si era visto diagnosticare l'autismo al secondogenito. Allora immagina che suo figlio avrebbe avuto una *chance* lavorativa solo se tutti i ragazzi autistici avrebbero avuto la loro opportunità. Ecco il primo ristorante gestito da giovani con disabilità intorno allo slogan «nutriamo l'inclusione». Il progetto prende il via ed è costretto a subire il contraccolpo della pandemia nel 2020. Grazie a un camion diventa possibile creare una pizzeria ambulante ed ecco che l'attività riprende a pieno ritmo. Il lavoro impatta positivamente sulla vita dei ragazzi autistici: superano difficoltà di spostamento che prima sembravano insormontabili, imparano presto ad essere autonomi ai tavoli senza aver bisogno di accompagnamento, sviluppano capacità comunicative e relazionali inaspettate. Da PizzAut non si va per fare carità, ma per mangiare la pizza che non ha nulla da invidiare a quella degli altri locali. Nico vince la sua scommessa di dare un futuro a giovani che sarebbero stati tenuti nascosti a casa.

Si possono anche ricordare importanti esperienze di cooperativa sociale. Tra le tante, ne evidenziamo tre. La prima è La Fraternità, che offre servizi in campo educativo e lavorativo. Nasce nel 1992 all'interno della Comunità Papa Giovanni XXIII, fondata dal prete riminese don Oreste Benzi, con lo scopo di dare un'opportunità alle persone più emarginate. È operativa in Emilia-Romagna, Veneto, Marche e Umbria con dodici centri di attività socioeducative per persone con disabilità. Educazione e lavoro consentono di mettere al centro la persona, valorizzando i doni di ciascuno. La sede di Bologna ha aumentato nel corso degli anni le possibilità occupazionali in diversi ambiti operativi come la manutenzione del verde pubblico e privato, i servizi ambientali, la raccolta differenziata di rifiuti e di abiti usati, la progettazione e installazione di impianti fotovoltaici, la ristorazione, l'azienda agricola biologica e il centro diurno riabilitativo. Nel 2020 ha avuto un fatturato di 7 milioni di euro impiegando 187 persone (di cui il 46% fragili).

La seconda Cooperativa sociale è Chicco Cotto, che inserisce nel mondo del lavoro ragazzi con disabilità e disturbi dello spettro autisti-

co. È guidata da don Andrea Bonsignori, del Cottolengo di Torino. Egli è fiero del fatto che la società sia in grado di competere sul mercato come tutte le altre. Dalla *partnership* tra IVS Italia, gruppo *leader* dei distributori automatici in Italia, e Chicco Cotto è nata l'impresa sociale BreakCotto, che valorizza le abilità psico-fisiche di ogni giovane rifornendo ospedali, scuole, uffici, aziende e molti altri luoghi di lavoro. La novità dell'impresa sta nella capacità di far collaborare scuola e azienda. La dignità delle persone autistiche non ha bisogno di elemosina, ma di lavoro qualificato e personalizzato.

La terza realtà è la Cooperativa Oltre L'Arte di Matera, nata nel 2008 dal Progetto Policoro della Chiesa italiana e condotta da Rosangela Maino, la presidente. La sfida vinta è quella di coniugare la valorizzazione artistica del territorio, l'inserimento nel lavoro di persone svantaggiate e l'attenzione alle donne con le loro esigenze familiari. Offre lavoro attualmente a più di ottanta persone, il 40% delle quali sono disabili. La Cooperativa offre servizi per un turismo accessibile a tutti e opera per la manutenzione e la fruizione dei beni artistici di Matera, la città dei Sassi. L'idea stessa di andare oltre l'arte intende restituire al patrimonio culturale il suo valore umano e spirituale. In quest'ottica ha attivato anche il laboratorio artistico con la cartapesta per ragazzi con disabilità, curato da Uccio Santochirico, che nel 2020 ha vinto il bando per realizzare il Carro della Bruna, una delle iniziative più prestigiose della storia locale.

Questi esempi aiutano a capire che il nostro Paese è ricco di storie di lavoro dignitoso. È in atto un passaggio culturale importante, grazie all'intraprendenza coraggiosa di persone che sanno sposare innovazione, professionalità e inserimento sociale. Il Vangelo cammina anche sulle gambe delle persone con disabilità. Le pietre scartate divengono testate d'angolo.

Il cielo è di tutti
I ragazzi della Piccola Opera Caritas
illustrano le filastrocche di Gianni Rodari

Ileana Patacca

In un contesto sociale sempre più orientato alla valorizzazione della diversità, l'esplorazione di approcci innovativi diventa cruciale per permettere l'emergere dei talenti, superando le barriere spesso associate alle disabilità. La riabilitazione creativa, basata sull'idea che l'espressione artistica possa essere un potente strumento di recupero e sviluppo personale, si configura come una prospettiva che va al di là della sola riabilitazione fisica. Essa concentra la sua attenzione sulla promozione di abilità cognitive, emotive e sociali, aspetti fondamentali per il successo professionale. Questo approccio non si limita a essere un percorso terapeutico, ma si presenta come un ponte verso il mondo del lavoro. Attraverso programmi mirati, i partecipanti hanno l'opportunità di sviluppare abilità trasferibili direttamente in un contesto lavorativo, quali la gestione dello stress, il lavoro di squadra e la leadership. Nel contesto dei laboratori condotti dalla Piccola Opera Caritas, l'obiettivo è creare programmi specifici che simulino situazioni lavorative, offrendo ai partecipanti l'opportunità di acquisire esperienza pratica e di sviluppare competenze legate al loro campo di interesse. Una delle iniziative più recenti, la mostra "Il cielo è di tutti", è stata il frutto di un progetto creativo di pittura ispirato alle filastrocche di Gianni Rodari. Questo approccio non solo ha coinvolto la creatività dei partecipanti, ma ha anche offerto uno spazio per rivivere e dare vita ai personaggi, alle storie e ai luoghi magici creati dall'autore. Durante un coinvolgente laboratorio di lettura ad alta voce delle filastrocche, i ragazzi del laboratorio di pittura si sono immersi in un viaggio straordinario, dando vita ai personaggi e alle storie. L'esplorazione delle tematiche dell'amicizia, dell'abitare e della solidarietà ha trasceso la mera lettura, trasformandosi in un'ispirazione tangibile per la creazione di opere d'arte uniche e suggestive. Sebbene queste creazioni non siano considerate solo illustrazioni delle filastrocche, emergono profondamente intrise dell'anima e della poetica di Rodari. Le filastrocche

hanno agito come fonte ispiratrice, permeando ogni pennellata e ogni scelta artistica. I ragazzi, spinti dalla riflessione su concetti quali l'amicizia e la solidarietà, hanno trasferito queste emozioni nelle loro opere, rendendo visibile l'impatto emotivo delle parole del poeta. I giovani artisti hanno dedicato particolare attenzione a far rivivere i personaggi delle filastrocche, dando loro vita attraverso colori vibranti e dettagli accurati. Le storie, intrecciate con abilità, emergono non solo nelle parole, ma anche nelle immagini, creando un dialogo unico tra la scrittura di Rodari e l'interpretazione visiva dei ragazzi. Sebbene le opere non siano illustrazioni dirette delle filastrocche, esse catturano lo spirito e l'essenza dei temi trattati. I ragazzi hanno scelto di interpretare e reinterpretare, trasformando idee astratte in opere d'arte tangibili che esplorano la bellezza delle relazioni, la calda accoglienza di un luogo e il potere della solidarietà. Questo progetto collettivo, si è concluso con un'esposizione coinvolgente. Ogni opera, unica nel suo genere, contribuisce a un mosaico artistico che celebra l'incredibile capacità di trasformare l'ispirazione letteraria in espressioni visive ricche di significato. In conclusione questo viaggio creativo ha dimostrato il potere delle parole nel plasmare l'arte e, allo stesso tempo, l'arte nel dare vita alle parole.

Dalla normalità alla standardizzazione alla valorizzazione della unicità di ogni persona

Elio Borgonovi

Il lavoro è l'attività umana tramite cui le persone contribuiscono al progresso e allo sviluppo della società. Esso ha una duplice funzione: da un lato produrre valore per le persone che utilizzano beni e servizi e dall'altro favorire l'autonomia e l'indipendenza di chi svolge tale attività. Le teorie economiche hanno finora proposto prevalentemente l'attenzione sul valore di scambio o d'uso dei beni prodotti in quanto hanno considerato il lavoro come fattore produttivo. Da alcuni decenni l'attenzione si è gradualmente spostata anche sul "senso del lavoro".

Questo spostamento del focus delle analisi, delle teorie, della legislazione e delle politiche del lavoro ha particolare rilievo per le persone con disabilità ha infatti consentito l'evoluzione dalla logica assistenziale e dei vincoli per l'assunzione obbligatoria di persone con disabilità alla logica di individuazione e valorizzazione delle potenzialità e dei talenti di cui è dotata ogni persona. Infatti, l'approccio biopsicosociale alla disabilità che costituisce la base della ICF e della dichiarazione ONU sui diritti delle persone con disabilità si basa su due pilastri. In primo luogo definisce la disabilità come conseguenza delle interazioni negative tra persone e proprio ambiente che deve essere affrontata non solo agendo sulle persone (come era nel caso del modello biomedico) ma anche sull'ambiente sociale in generale e lavorativo in particolare. Gli interventi sull'ambiente lavorativo sono stati sintetizzati nel principio di "ragionevole accomodamento" che è entrato come elemento essenziale della legislazione e delle politiche del personale delle organizzazioni pubbliche e private guidate dalla responsabilità sociale. In secondo luogo, si fa riferimento al fatto che ogni persona è dotata di capacità e potenzialità manuali, mentali/psicologiche, relazionali, per cui persone che hanno limitazioni funzionali (ad esempio uditive, visive, motorie, ecc.) possono avere elevate capacità mentali e persone che presentano difficoltà sul piano razionale possono avere elevate capacità relazionali. I due principi fondamentali su cui si basa il modello biopsicosociale sono recepiti a vario livello: dichiarazioni di organismi

internazionali o sovranazionali (ONU, OMS, UE ecc.) legislazione di vari paesi secondo il livello di welfare adottato, politiche del personale di imprese private, amministrazioni pubbliche ed enti del terzo settore, metodi e strumenti di inserimento e accompagnamento nei luoghi di lavoro. Negli ultimi anni sono aumentate le dichiarazioni, vi sono stati progressi a livello legislativo e delle politiche di inserimento al lavoro di persone con disabilità, ma ivi è ancora un forte ritardo con riguardo ai livelli occupazionali delle persone con disabilità. Inoltre, va sottolineato che la dignità delle persone con disabilità deve essere perseguita non solo con attività lavorative di tipo classico, ma anche dando alle persone la possibilità di esprimere in vario modo il proprio talento, ad esempio attività artistiche o sociali in senso lato. Seguendo l'insegnamento di Sant'Agostino secondo cui "le parole convincono, l'esempio trascina", in questa sessione sono presentate concrete esperienze di attività svolte da persone con disabilità che hanno prodotto un "valore per sé, per le proprie famiglie e, possiamo permettercelo, per la società". L'auspicio, per meglio dire l'obiettivo, di questa sessione è quello di dimostrare che sono state persone e realtà che non si sono fermate di fronte alle difficoltà e che con il loro impegno e la loro creatività sono riuscite a trovare forme e modalità per scoprire talenti che altri non avevano visto e per dare dignità a persone che i modelli tradizionali di organizzazione sociale avrebbero considerato come "peso per la società". Il duplice beneficio è quello di trasformare una "esigenza di assistenza" (che comporta costi per la società) in "autonomia e valore per la società". Da questa sessione deve venire un ulteriore messaggio affinché vi sia un cambiamento nella cultura per e con persone che invece di essere considerate disabili, possano essere considerate come portatori di soluzioni innovative e di speranze per un futuro migliore di tutti coloro colpiti da diverse fragilità.

***An Inclusive College Program for Youth with Intellectual /
Developmental Disabilities: A Case Study***

Jerry G. Petroff, PhD, The College of New Jersey

Amy K Schuler, MAT, The College of New Jersey

Post-secondary education and training are essential in the preparation of young adults with intellectual and developmental disabilities (ID/DD) to become successful, interdependent members of our communities (Gilmore, 2001; Hart, 2006). These post-secondary educational opportunities have been limited in both type and availability which often results in youth with Intellectual Disabilities/Developmental Disabilities (ID/DD) either remaining at home or attending a segregated adult program. Over the past decade, a new option for post-secondary or post-school students with ID/DD is inclusive college/university program. Recently within the US as well as some European countries, inclusive university programs have been established for those youth with ID/DD specifically ages 18 through 25. This newly identified post-secondary educational option has seen significant benefits for youth with ID/DD resulting in access to higher paying and more stable employment (Grigal et al., 2012) and greater independence within the community (Grigal, Papay, Weir, Hart, & McClellan, 2022). It is noted, that university programs have traditionally been reserved for those who have both passed the appropriate examinations and met the admission requirements of higher educational institutions. However, the increasing focus on equity, inclusion and diversity has initiated a movement to provide specialized support and services that enable some students with ID/DD to access higher education.

These higher education options are located within university settings reflecting a variety of program types offering degree, certificate (credential) or non-degree status and can be either residential or non-residential. Inclusive university programs often present with attributes that are different from the traditional models of post-school segregated programs. They may offer a range of opportunities for youth with ID/DD that include access to college classes with typically enrolled peers, specialized instruction in foundational literacy/nu-

meracy, integrated social and recreational activities and a wide range of adult age-appropriate independent living skills.

Since the participation of students with ID/DD accessing typical college courses is relatively rare and recent, there is little research about their experience regarding the program models that support greater access to the benefits of a liberal based education and more typical college experience. Such research that has been conducted demonstrates overall benefits for students with ID/DD participating in general college classes (Grigal & Hart, 2009). It is evident from the growing literature (Grigal, Hart, & Weir 2014) and the growing number of inclusive college programs for youth with intellectual and developmental disabilities within the US and Europe that these individuals can benefit from a high quality, inclusive model comprehensive transition and postsecondary program within higher education. The relevance to the European Higher Education Community is apparent since programs in Ireland, Iceland, and others are established while others are currently being initiated.

What is Inclusive Higher Education?

Inclusive Higher Education is offering young adults with disabilities the same educational and social opportunities as their nondisabled peers during the 18-25 developmental period. This refers to college, university, and other post high school inclusive training/ educational programs.

Why does inclusive higher education make sense for some students with ID/DD?

Youth with Intellectual and developmental disabilities that spend most of their time in typical college classes, involved within the campus culture and creating meaningful relationship with peers, had better employment and independent living outcomes (Domin, Haines & Taylor, 2020; Grigal et al., 2011; Moore & Schelling, 2015; Petroff, Pancsofar, Schleppy & DeMonte, 2020)

It is the right thing to do!
(Creating Inclusive Environments benefits everyone)
and
We know how to do it!
(Evidence-Based Practices in Universal Design for Learning)

The intent of this paper is to present a case study that describes one program that has been developed over the past decade: The Career & Community Program (CCS) @ The College of New Jersey. The CCS program was designed to approximate our typical undergraduate program which is grounded in a curriculum of liberal learning supported by career and independent living skill development. The foundation of undergraduate education is rooted in the premise that liberal learning is an important influence in the psychological development of all young people (Carroll, Blumberg, Petroff, 2008). Therefore, the CCS program reflects a “philosophy of education that empowers individuals with broad knowledge and transferable skills, and a strong sense of value, ethics and civic engagement” (Association of American Colleges and Universities, 2006). Students participating in the CCS Program take a series of core courses within the program, and then choose from the typical undergraduate offerings, courses that reflect their interests and post college goals. CCS students also complete career readiness field experiences (on and off campus) throughout the four years.

What is the Career & Community Studies Program @ TCNJ?

The Career and Community Studies Program @ TCNJ (CCS) is a four-year university-based inclusive higher education certificate program for young adults with intellectual disability ages 18-25. This program is designed to prepare students for adult life through academic rigor, career discovery / readiness and peer socialization as part of a diverse community of learners. The CCS Program provides students with an inclusive liberal learning, residential college experience with same age peers.

The following attributes / criteria must be evident:

- The student must display sufficient emotional and independent stability to participate appropriately in the program.
- The student must demonstrate the ability to accept and follow the University’s code of conduct.
- The student must present a means of adequate communication, including basic skills in functional literacy and numeracy.
- The student must be able to self-administer medication(s) and provide required health approvals.
- The student must demonstrate a genuine interest in continu-

ing their education and have ability to benefit from a university-based program that focuses on career exploration/readiness, student/life community participation and life-long liberal learning.

Who are the CCS students?

These are students with an array of abilities and challenges with ID/DD that have an intellectual disability and/or adaptive behaviour limitations that would impact their ability to participate in a general post-secondary education curriculum and are between the ages of 18-25 years old. However, just as any college student there are specific basic criteria that are applied. The following attributes / criteria must be evident:

- The student must display sufficient emotional and independent stability to participate appropriately in the program.
- The student must demonstrate the ability to accept and follow the University's code of conduct
- The student must present a means of adequate communication, including basic skills in functional literacy and numeracy.
- The student must be able to self-administer medication(s) and provide required health approvals.
- The student must demonstrate a genuine interest in continuing their education and have the ability to benefit from a university-based program that focuses on career exploration/readiness, student/life community participation and life-long liberal learning.

What is the focus of the CCS Program?

The CCS Program focuses on the following pillars for growth and development:

ACADEMIC ACHIEVEMENT

CCS Students are expected to take a full course of study that include both inclusive college courses as well as specialized coursework to support their success in college. Courses include but are not limited to Health and Wellness, Personal Finance, Psychology, History, Technology, Art. Education and Sociology.

CAREER READINESS

CCS Students engage in person-centered planning for adult life beginning their first year of college which identifies their likes, interests, skills and abilities leading to post-program goals for employment, independent living and recreation. At the start of the second year of the program students engage in on-campus practicum work experiences across a variety of work sectors that assess and develop their general skills of work readiness. During their final year of the program, an internship is identified for each student based on their personal preferences and interests. These internships are part time experiences, three days a week in the community in areas such as retail, office, health, hospitality, education/schools, administration, and others.

STUDENT LIFE

CCS Students engage in all facets of TCNJ's campus life including living with others in the college residences, joining student-run clubs, and all other social and educational activities offered to all students. This is supported by paid and volunteer, trained peer mentors.

What are the expected CCS Program Outcomes?

Students in the CCS Program can expect to graduate after successful completion of their course of study with a university sanctioned *Career and Community Studies Certificate* and a detailed transcript of their courses and accomplishments (resume). The certificate of completion provides evidence of the following:

- Increased academic skills and awareness of the importance of life-long learning.
- Increased work / career readiness skills.
- Increased and developed skills of independent living.
- Increased skills in social engagement and building relationships.
- Increased growth across all the domains of human development to include critical thinking and problem solving.

Summary

A post-program study of the CCS Program @TCNJ concluded that over 80% of the graduates were working for pay in competitive employment and were satisfied with their level and quality of community

engagement (Petroff, Pancsofar, Schleppy & DeMonte, 2020). However, this program is only one example of the growing awareness of the importance of post-secondary education for youth with ID/DD. Each year more inclusive university-based programs are being developed across the United States and Europe. This inclusive education movement for youth must continue and more programs need to be developed and offered across the globe.

References

- CARROLL, S.Z., BLUMBERG, R., PETROFF, J.G. (2008). The promise of liberal learning: Creating a challenging postsecondary curriculum for youth with intellectual disabilities. Focus on Exceptional Children. 40 (9) Love Publishing.
- GRIGAL, M., NEUBERT, D. A., & MOON, M. S. (2002). Postsecondary options for students with significant disabilities. *Teaching Exceptional Children*, Nov./Dec., 68-73.
- GRIGAL, M. & HART, D. (2009). Think College!: Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Baltimore: Brookes Publishing. Grigal, M., Hart, D., & Weir. (2012). A Survey of postsecondary education programs for students with intellectual disability in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 223-233. 223
- GRIGAL, M., HART, D. & WEIR, C. (2014). Postsecondary education for students with intellectual disabilities. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, & D. Ryndak (Eds.), *Equity and Full Inclusion for Individuals with Severe Disabilities: A Vision for the Future* (pp. 275-298). Baltimore: Brookes Publishing.
- GRIGAL, M., PAPAY, C., WEIR, C., HART, D., & MCCLELLAN, M. L. (2022). Characteristics of higher education programs enrolling students with intellectual disability in the United States. *Inclusion*, 10(1), 35-52.
- PETROFF, J.G., PANCsofar, N., SCHLEPPY, M., & DEMONTE, B. (2020). A Post Program Survey of
- Graduates from a College-Based Program for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(2). <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2697>.

**Il futuro del mondo del lavoro
tra possibile riforma del sistema italiano,
comunicazioni della Commissione Europea
e raccomandazioni del parlamento**

Mauro Chilante

Non è facile approcciare ad un argomento qual'è quello del collocamento al lavoro delle persone disabili. Non lo è non tanto e non soltanto per i soggetti coinvolti o per la loro condizione di svantaggio o di "fragilità e complessità" ma perché il tessuto sociale e quello del mondo del lavoro non sono strutturati ed attrezzati per affrontare e risolvere opportunamente la problematica.

Non si tratta semplicemente di una questione psicologica ma del fatto che, fin dalla prima attuazione della nostra Carta Costituzionale, tutte le questioni relative all'assistenza sociale, anzi, l'intera materia dell'assistenza, compreso il collocamento al lavoro non ha mai trovato seria considerazione in termini di realizzazione del principio dell'uguaglianza formale e sostanziale (Artt.2 e 3 Cost.).

Dal punto di vista giuridico lo Stato, o per meglio dire la politica di ogni colore, ha tentato di sottodimensionare il problema innamorandosi, per un semplice fatto nominalistico, dell'art.38 della Costituzione che, in effetti, cita la locuzione "assistenza sociale" riferendola, però, alla semplice previdenza sociale ed agli assegni di vecchiaia da conferire agli ultra sessantacinquenni che non posseggono mezzi di sussistenza economica.¹ In genere, come detta il primo comma dell'articolo, ai cittadini, inabili e sprovvisti dei mezzi necessari per vivere. Quell'intervento salvifico dello Stato che diversi padri costituenti, tra cui l'On. le Aldo Moro, amarono definire diritto all'esistenza.

Tutto ciò in aperta contrapposizione a ciò che accadde, invece, per il diritto alla salute, sorretto, com'è ancora oggi, da un efficacissimo Articolo 32.

¹ CHILANTE M., *Diritto all'assistenza sociale: ultima frontiera*, Aracne editrice, Roma, 2010.

Non c'è da meravigliarsi, perciò, per il fatto che sanità ed assistenza, invece di costituire due facce della medesima medaglia, si siano andate allontanando sempre più divenendo, la prima, la regina del nostro ordinamento, la seconda, invece, la cenerentola.

Né leggi roboanti e piene di buone intenzioni come la legge 180/1978, la 104/1992 o la 328/2000 hanno effettivamente rivoluzionato concettualmente e fattualmente lo stato delle cose. Questo perché, nonostante l'apparente buona volontà del legislatore, gran parte dei concreti servizi che in esse erano previsti non sono stati realizzati. Né si poteva prevedere che lo sarebbero stati visto che per, la legge 180, avrebbero dovuto essere pronti prima dell'entrata in vigore della stessa e della concreta chiusura dei manicomi; per la 104, erano e sono ancora affidati alla buona volontà degli Enti locali e delle Regioni ai quali viene concessa la facoltà di porli in essere nei limiti dei propri bilanci; per la 328, infine, che una scriteriata riforma del Titolo V della Costituzione, posta in essere a colpi di maggioranza a solo un anno dalla sua approvazione, ha vanificato negli effetti benefici.

Del resto, anche se le cose fossero andate diversamente, due fatti incontrovertibili minavano e minano queste come tutte le norme amministrative che riguardano l'assistenza: l'assenza di sanzioni ed il limite della sostenibilità di bilancio.

Tutto ciò vanifica la coerenza e l'esigibilità del diritto all'assistenza sociale che viene così ridotto, come un'araba fenice, a semplice interesse legittimo (non sempre ottenibile concretamente neppure dopo le innumerevoli sentenze dei TAR) se non, addirittura, ad una semplice situazione pretensiva.

In un contesto di questo tipo, perciò, nel quale le questioni del collocamento al lavoro si sono sviluppate negli scorsi 70 anni, c'è da considerare un altro aspetto.

Fino al 1978, gli enti parastatali preposti alla cura ed all'assistenza delle diverse categorie di disabili, tranne quelli psichici che venivano esclusi da ogni possibilità di collocamento, avevano indirizzato la formazione al lavoro dei loro assistiti verso specifiche attività di tipo artigianale (sarti, calzolai, falegnami, centralinisti, ecc.). Con lo scioglimento di questi Enti, avvenuto nel 1979 in forza del DPR 616/78, e con la sopravvenuta riforma scolastica che eliminò le classi differenziali e prevede l'inserimento degli alunni disabili nelle normali classi, anche questo sistema di formazione, operato negli istituti venne meno.

In forza della successiva legge 12 marzo 1999, n. 68 le categorie di lavoratori disabili coinvolti dal collocamento obbligatorio sono:

- gli invalidi civili in età lavorativa affetti da minorazioni fisiche o psichiche che comportino una riduzione della capacità lavorativa sopra il 45%;
- gli invalidi del lavoro che abbiano una riduzione della capacità lavorativa sopra il 33%;
- le persone non vedenti o sordomute;
- persone invalide di guerra, invalide civili di guerra e invalide per servizio con minorazioni ascritte dalla prima all'ottava categoria.

Nessun obbligo di assunzione è previsto fino a 14 dipendenti, dai 15 ai 35 è necessario assumere 1 lavoratore disabile che sale a 2 nella fascia da 36 a 50 dipendenti. Le aziende con più di 50 dipendenti devono, invece, riservare il 7% dei posti in favore delle categorie protette.

Restano tutt'ora fuori dalla norma e, quindi, non collocabili obbligatoriamente i soggetti down o autistici o psichici.

Vi sono alcuni fatti da mettere in evidenza che sono sinergicamente concatenati ed alla base di qualsivoglia ricerca od intervento, sui quali occorre intervenire:

1. Ad oggi non siamo in grado di conoscere quale sia, in Italia, il numero esatto dei disabili;

2. Le cause sono:

- a. il disinteresse fin qui dimostrato dallo Stato e, conseguentemente dal principale Ente di ricerca statistica, l'ISTAT, a disporre di una linea di ricerca dedicata ed aggiornata, di anno in anno, in tempo reale;

- b. la mancanza di screening neonatali di massa estesi che impedisce che avvenga la presa in carico del bimbo disabile sin dalla nascita (o dalla scoperta del deficit entro i primi tre anni) da parte del sistema socio sanitario (che, in realtà, ha sinergie tutte da sviluppare con il sistema di assistenza sociale). Sistema che dovrebbe, perciò, redigere il fascicolo elettronico individuale e procedere, praticamente in automatico, all'inserimento del bimbo nel novero dei disabili riconosciuti;

- c. il sistema di riconoscimento della disabilità che, affidato alla richiesta dei genitori all'INPS, fin troppo spesso non viene da questi attivato, soprattutto nei casi di minor gravità dell'handicap, vuoi

per ignoranza dei genitori, vuoi per disinteresse, vuoi con l'intento di evitare al bimbo le stimmate incancellabili ed a sé stessi la “vergogna”;

3. La necessità di introdurre l'istituto della disabilità temporanea, a fianco a quello della disabilità definitiva, a garanzia dei disabili non gravi i quali, sottoposti alle necessarie cure ed interventi fin dalla nascita, potrebbero recuperare la piena funzionalità;

4. Il mancato inserimento in tutte le norme amministrative che riguardano il sociale di opportune sanzioni.

Tutto ciò impedisce nei fatti la programmazione e progettazione di interventi esaustivi in ogni ambito sociale, non ultimo quello del riconoscimento del diritto al lavoro dei disabili.

Oltre a ciò, esiste uno scarto notevole tra le norme italiane e quelle internazionali in termini di consapevolezza e di nuove frontiere per la disabilità. Questo non tanto in termini teorici quanto in termini di pratica attuazione dei principi e di piani finanziari di sostegno.

L'UE si è data 20 principi come pilastri dei diritti umani.² Più che principi, in realtà, sono aspirazioni programmatiche per il futuro e delineano un mondo praticamente perfetto. Vanno dal no alla povertà alla pace, giustizia ed istituzioni forti; dalla buona salute e benessere alla riduzione delle disuguaglianze; dall'acqua pulita e sanificata al lavoro decente e sviluppo economico; ecc...

Il Pilastro Europeo dei Diritti Sociali spiega cosa dovrebbe fare ogni paese dell'Unione europea per garantire a tutti un buon lavoro e gli altri diritti;

Così la Commissione ha individuato otto principali aree di intervento: accessibilità, partecipazione, uguaglianza, occupazione, istruzione e formazione, protezione sociale, salute e azione esterna. Perciò, nell'ambito del lavoro la strada segnata è quella che passa per il promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, del loro contributo nell'ambiente lavorativo e sul mercato del lavoro.

La *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* e la *Risoluzione del Parlamento europeo del 7 ottobre 2021 sulla protezione delle persone con disabilità attraverso le petizioni: insegnamenti appresi*, all'Art.27, Lavoro e occupazione, afferma compiutamente

² (2197 20 Principles Easy Read (Condensed for web) Web Accessible_v7).

“Gli Stati Parti riconoscono il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri; segnatamente il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l’inclusione e l’accessibilità alle persone con disabilità. Gli Stati Parti devono garantire e favorire l’esercizio del diritto al lavoro, anche a coloro i quali hanno subito una disabilità durante l’impiego, prendendo appropriate iniziative - anche attraverso misure legislative...”

Inoltre, la «Risoluzione del Parlamento europeo del 7 ottobre 2021 sulla protezione delle persone con disabilità attraverso le petizioni: insegnamenti appresi», dedica un’intera sezione al lavoro dal punto 71 all’88.

Segnatamente, perciò, la legislazione italiana dovrà non solo affrontare il tema dell’ammodernamento dei nostri principi e delle nostre conseguenti azioni di politica sociale ma dovrà considerare il fatto che nel novero dei disabili che meritano di essere inseriti al lavoro sono oggi ricompresi anche i disabili psichici in genere ed, in particolare, i soggetti affetti dalla sindrome di down e gli autistici.

Altro sistema italiano da modificare ed adattare è quello dell’istruzione e della formazione, settori che sono determinanti ai fini di un collocamento al lavoro soddisfacente. Infatti il principio della formazione continua e del life long learning non può più essere negato ai soggetti disabili, in favore dei quali vanno previsti gli opportuni aggiustamenti tanto a livello di certificazione delle competenze a livello della scuola secondaria di secondo grado quanto di università, ma anche di formazione professionale.

Tuttavia nella LEGGE 22 dicembre 2021, n. 227 Delega al Governo in materia di disabilità.

1. non c’è alcun riferimento preciso ad una riforma del sistema dell’occupazione dei disabili;

2. il tema nel quale potrebbe essere fatto rientrare è quello del «progetto di vita» che, ovviamente dovrebbe includere anche la formazione e l’occupazione.

Allo stato, tuttavia, nella sostanza, il tema del collocamento al lavoro dei disabili rischia di restare regolato dalla legge 68/99 ancora per molto tempo. Una legge che necessita comunque di modifiche e di adeguamenti seri alle prospettive internazionali ed europee.

In conclusione, secondo quanto ho esposto finora, occorrerebbe

- Riformare l'intero sistema dell'assistenza;
- Porre nelle norme della riforma sanzioni chiare per chi non ottempera;
- Conoscere i dati certi sul numero dei disabili ed aggiornarli annualmente;
- Modificare il sistema del riconoscimento della disabilità;
- Attivare su tutto il territorio gli screening neonatali di massa estesi con conseguente presa in carico al sistema sanitario;
- Riformare il sistema dell'istruzione e formazione professionale in stretto collegamento con le aziende ed i territori;
- Favorire la long life learning per i disabili consentendo la frequenza anche presso gli atenei con i dovuti aggiustamenti e supporti.

**SGUARDI - La lettura del mondo attraverso la fotografia,
una finestra sull'io interiore
e la comunicazione attiva dei ragazzi CHARGE**

Sonia Anna Desini, Angela Amato Polito

Associazione Mondo Charge

Mondo CHARGE è un'associazione pazienti, fondata da persone con sindrome CHARGE e i loro familiari, lavora per creare consapevolezza, abbattere i pregiudizi e fornire supporto specializzato *peer to peer* alle famiglie italiane di bambini e ragazzi con sindrome CHARGE.

L'obiettivo dell'associazione è quello di promuovere il benessere psicofisico, sostenere e migliorare la qualità della vita dei bambini e dei giovani con sindrome CHARGE e delle loro famiglie.

1. Missione

1. diffondere informazioni attuali basate sulle ricerche medico-scientifiche più recenti;
2. ospitare eventi di formazione tenuti da esperti qualificati che abbiano al centro gli approcci scientifici e umanistici unici richiesti per lo sviluppo e l'educazione dei bambini e ragazzi con sindrome CHARGE, per il raggiungimento del loro pieno potenziale;
3. promuovere attività educative, sportive, ricreative altamente individualizzate e inclusive che mettano al centro l'individuo, la sua unicità e il suo diritto all'autodeterminazione;
4. ospitare iniziative che promuovano l'empowerment delle famiglie;
5. sostenere le famiglie attraverso la figura del *family specialist* e il supporto *peer to peer*.

Le famiglie possono influenzare positivamente i servizi, le attività e i programmi scolastici così da supportare i bisogni dei loro figli.

Per fare questo è necessario un lavoro in sinergia con professionisti e soprattutto collettivo e coordinato per il raggiungimento di obiettivi comuni; inoltre è fondamentale la comprensione e il rispetto della misura in cui ciascuna famiglia può partecipare. Uno degli ostacoli che le famiglie si trovano ad affrontare è quello della comunicazione.

1. Linguaggio e Comunicazione

I bambini con sindrome CHARGE hanno necessità comunicative differenti, influenzate dal livello di compromissione sensoriale, dalla diversa capacità cognitiva, dall'approccio educativo ed anche dalle scelte della famiglia. Spesso, nei bambini CHARGE quelli che sembrano disturbi del comportamento sono in realtà l'espressione di un disagio legato ad una esigenza di comunicazione. Siamo abituati a pensare che la comunicazione sia una competenza legata all'udito e all'abilità nel parlato. I bambini e ragazzi CHARGE, proprio per le differenti potenzialità, per i differenti residui sensoriali hanno necessità differenti e questo influenza soprattutto la modalità comunicativa. Alcuni si esprimono in CAA, con pittogrammi, in LIS, LIS tattile, italiano segnato, comunicazione gestuale, la maggior parte con un sistema comunicativo multi-modale complesso che include diverse forme di comunicazione.

Spesso le difficoltà di comunicazione vengono confuse con lo sviluppo cognitivo del bambino e questo aggiunge ulteriore disagio e frustrazione. Per questi motivi, per supportare adeguatamente lo sviluppo di questi bambini è necessario osservare anche attraverso modalità non consuete e mettere l'individuo e la sua famiglia al centro. Occorre lavorare in sinergia perché il risultato ultimo deve essere il benessere del bambino.

2. La Fotografia

Per alcuni dei nostri ragazzi la fotografia diventa uno strumento sinergico potente.

La fotografia mette in relazione, attraverso la piccola porzione di mondo che colpisce la nostra curiosità o il nostro sentire, immagini come se fossero parole.

La filosofa statunitense Susanne Langer, nella sua teoria della conoscenza, sostiene l'importanza dei simboli, e la funzione dell'esperienza estetica nel processo della conoscenza umana, in particolare, afferma che sia impossibile individuare il confine che separa parole e immagini nei processi che costruiscono competenze e conoscenze.

Il suo è un contributo innovativo che esprime la convinzione che la soggettività di tutte le nostre emozioni sono esprimibili grazie alla forma artistica e che la completezza dell'espressione umana in tutta la sua complessità avviene nel sentire, nel "feeling".

La fotografia e il montaggio video sono per i nostri ragazzi l'espressione della loro lettura del mondo, ma sono soprattutto la finestra che permette di osservare il loro io interiore. Attraverso la fotografia sperimentano nuove esperienze, condividono le loro emozioni, i loro sentimenti, ci aiutano a comprendere dove focalizzano l'attenzione, cosa li incuriosisce.

Oltre ad usare fotocamera, tablet e smartphone in modo creativo, i nostri ragazzi fanno un uso funzionale di questi strumenti, per esempio come lenti ingranditori, per osservare qualcosa lontano. La fotocamera è il loro sguardo esclusivo ed eccezionale su ciò che li circonda.

La fotografia per i nostri ragazzi è comunicazione attiva.

Restituire dignità alla vita, dare valore alla persona.

Percorsi di inclusione e percorsi di accettazione

Augusto Di Stanislao

Sostenere l'inclusione

La parola inclusione indica letteralmente, l'atto di includere, ossia, di inserire una persona in un gruppo.

Nel contesto sociale, essere inclusi, significa per lo più essere accolti. Appartenere ad un gruppo di persone, ad una società, godere pienamente di tutti i diritti e le opportunità che questa appartenenza comporta.

L'inclusione, quindi, è totalmente diversa sia dall'assimilazione che dall'integrazione.

La mancanza di risorse economiche adeguate, spesso comporta un accesso limitato ad ambiti sociali quali l'educazione, l'assistenza sanitaria, il lavoro, l'abitazione, la tecnologia ed anche la vita politica e culturale.

Una posizione economica marginale, porta facilmente all'isolamento relazionale e alla perdita del senso di appartenenza.

Povertà ed esclusione, dunque, sono strettamente connesse e spesso l'una è causa dell'altra.

E l'impoverimento riguarda anche, oltre all'aspetto delle relazioni di prossimità, anche il deterioramento psicologico: la precarietà economica e lavorativa porta alla solitudine, alla carenza culturale, alla mancanza di legami familiari, affettivi e sociali, alla marginalità e poi, via via, repentinamente all'isolamento. La precarietà esistenziale, l'assenza di prospettive minime e aspettative positive, produce un progressivo decadimento cognitivo ed emotivo, con un distacco dalla realtà ed un affievolimento dei legami di comunità. Anche se, per essere inclusi in un gruppo non bisogna necessariamente adeguarsi, modificare le proprie caratteristiche personali, per essere uguale agli altri... almeno in teoria.

Per dirla con Habermas: "Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro, significa piuttosto, che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e

soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere”.

Discriminazione fa rima con Esclusione

E allora, ogni società inclusiva, tende ad eliminare ogni azione discriminante.

Tra le persone, di fatto, appaiono differenze che tendono a diventare escludenti, quali, la razza, il sesso, la cultura, la religione e non da ultimo la disabilità.

La discriminazione per uno di questi motivi può avvenire in ambito lavorativo, in ambito politico, nelle istituzioni o in ambito sociale, se l'accesso ai servizi fondamentali non viene garantito alle persone disabili.

L'esclusione sociale è allora, l'impossibilità per una persona di partecipare pienamente alla vita di comunità e può derivare, anche da condizioni di forte deprivazione e disagio psichico.

Secondo gli ultimi dati Istat, in Italia le persone in gravi difficoltà economiche sono 5.600.000, il 9,4% della popolazione, pari a oltre 2 milioni di famiglie. E il Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia della Caritas, sottolinea che durante l'emergenza Covid, l'incidenza dei “nuovi poveri”, cioè, di quanti hanno chiesto aiuto per la prima volta, è passata dal 31 al 45%.

Discriminazioni e Povertà

Sono due fattori che compromettono la possibilità di partecipare pienamente alla vita associata.

Questo provoca un senso di insicurezza, di vulnerabilità, di precarietà e di inadeguatezza che condanna le persone a una marginalità sempre più estrema.

Nella nostra società i soggetti maggiormente vulnerabili e a rischio discriminazione sono le persone senza fissa dimora, i disabili, i detenuti o ex detenuti, le persone con dipendenze, gli anziani, gli immigrati, i rom, le famiglie numerose o monogenitoriali, i minori e le donne.

L'adozione di interventi economici e sociali efficaci mirati a favorire l'inclusione è una priorità a livello internazionale. L'obiettivo prioritario dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite è proprio la sconfitta della povertà.

Perché la povertà va ben oltre la sola mancanza di guadagno e di risorse per assicurarsi da vivere in maniera sostenibile. Tra le sue manifestazioni c'è la fame e la malnutrizione, l'accesso limitato all'istruzione e agli altri servizi di base, la discriminazione e l'esclusione sociale, così come la mancanza di partecipazione nei processi decisionali. La crescita economica deve essere inclusiva, allo scopo di creare posti di lavoro sostenibili e di promuovere l'uguaglianza.

L'Onu, invece, impegna a “potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro; ad assicurare pari opportunità e a ridurre le disuguaglianze, così come ad eliminare pratiche discriminatorie ad ogni livello”.

Cambiare Prospettiva

Le persone disabili sono quelle maggiormente a rischio di esclusione sociale.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, a partire dal 2001, si è dotata di uno nuovo strumento chiamato ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.

Un modello di riferimento per la descrizione della salute che riguarda tutti. In particolare, ha consentito un cambio di paradigma nel considerare la disabilità non più come una condizione di minorazione a sé stante, ma inserita nel contesto ambientale e sociale.

E allora, in questa prospettiva biopsicosociale, il focus viene spostato dalle minorazioni fisiche, intellettive, mentali o sensoriali di una persona, alle “barriere” mentali, sociali e architettoniche che possono rendere quelle minorazioni effettivamente degli handicap, come ostacoli alla piena partecipazione e uguaglianza.

La classificazione ICF, sottolinea il fatto che la disabilità è un'esperienza umana universale, che tutti possono vivere nel corso della loro esistenza.

Il presidente dell'Istat, nel corso di una audizione, presso l'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle Persone con Disabilità (2021), ha fornito un quadro della situazione nel nostro paese, come di seguito: “Le persone che soffrono di grandi limitazioni che ne impediscono lo svolgimento di attività abituali sono il 5,2% della popolazione. Tra loro, quelle che riferiscono di essere in cattive condizioni di salute sono il

61%, contro lo 0,6% del resto della popolazione. Gli anziani sono i più colpiti, quasi un milione e mezzo di ultra 75enni si trovano in condizioni di disabilità, un milione e 400 mila non sono autonomi nella cura della propria persona, poco meno di un terzo non è in grado di svolgere in autonomia le attività domestiche più pesanti.

Acuire le differenze

La condizione di disabilità accresce e acutizza le differenze. La quota di persone con disabilità che ha raggiunto titoli di studio più elevati (-diplomi di scuola superiore e titoli accademici) è pari al 30% tra gli uomini e al 19'3% tra le donne, a fronte del 55% e 56,5% per il resto della popolazione.

Tra i 15 e i 64 anni risulta occupato solo il 31,3% di quanti soffrono di limitazioni gravi, contro il 57,8% degli altri. Oltre 600.000 persone con limitazioni gravi vivono in una situazione di grande isolamento, senza alcuna rete su cui poter contare in caso di bisogno. Di queste ben 204.000 vivono completamente sole.

La limitazione grave costituisce infine, un ostacolo alla partecipazione culturale, solo il 9,3% delle persone che ne soffrono va con frequenza al cinema, al teatro, ad un concerto o visita un museo.

Nel resto della popolazione il dato si attesta al 30,8%.

Progettazione contro l'esclusione

La Rete della Protezione e dell'Inclusione Sociale, ha approvato nel 2021, il nuovo Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali per il triennio 2021-2023.

Questa rete è nata nel 2017 per ridurre le fortissime disparità territoriali nell'accesso ai servizi e nella fruizione del sostegno diffuso.

Altre riforme sono presenti nel PNRR: primo fra tutti il Family Act, che contiene misure per il sostegno alle famiglie con figli, tese alla promozione della partecipazione al lavoro delle donne e per il sostegno ai giovani. E poi la Legge Quadro sulla Disabilità, volta a rafforzare l'offerta dei servizi sociali, semplificandone l'accesso e a promuovere progetti di vita indipendenti.

Inclusione fa rima con Educazione

Questo per dire che la scuola ha un ruolo decisivo nell'insegnare ad

accogliere gli altri, a riconoscere e valorizzare le differenze, insomma a fare consapevolmente squadra.

Un'educazione inclusiva previene discriminazioni e sopraffazioni, garantendo alle persone più svantaggiate pari opportunità di formazione e una partecipazione piena alla vita di comunità.

L'educazione inclusiva aumenta le opportunità di amicizia strette tra studenti con e senza disabilità, aumenta la probabilità che le persone con disabilità vengano impiegate e aumenta di molto le opportunità di vita indipendente.

In Italia, la direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 2012, individua diverse categorie di Bisogni Educativi Speciali (BES) alunni con disabilità, disturbi dell'apprendimento, deficit del linguaggio o della coordinazione motoria o, che vivono con uno svantaggio economico, linguistico o culturale.

La direttiva stabilisce che la scuola deve predisporre per ciascuno di essi un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che può prevedere l'uso di strumenti di supporto, digitali, analogici e prove differenziate.

La didattica dev'essere, dunque, personalizzata, adattandosi alle necessità e alle caratteristiche di ciascuno studente e ai diversi stili di apprendimento. Solo così ogni bambino si sentirà davvero accolto e compreso e potrà esprimere al meglio le proprie potenzialità.

In quest'ottica, la mancanza di successo scolastico non dipende da un deficit dello studente, ma da carenze dell'organizzazione scolastica, che non ha saputo rimuovere tutti gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

L'inclusione lavorativa

La Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità riconosce il diritto al lavoro e all'opportunità di mantenersi attraverso la propria attività lavorativa all'interno di un ambiente di lavoro inclusivo e accessibile. Gli Stati, Italia compresa (2009), si impegnano a rimuovere ogni forma di discriminazione sul lavoro e a garantire condizioni lavorative giuste e favorevoli, comprese l'uguaglianza di opportunità e remunerazione e i diritti sindacali.

Lavorare è, per ciascuna persona, un diritto che ha un impatto determinante sulla qualità della vita.

In Italia, già con la Legge 68/'99 è stato introdotto l'istituto del "collocamento mirato", che considera il disabile cittadino tra cittadini, con pari diritti e doveri. Prevede il collocamento, all'interno delle percentuali di assunzioni obbligatoria, delle persone con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali e dei portatori di handicap intellettivo in base alla loro formazione pregressa, alle loro capacità acquisite e tenendo conto delle potenzialità di crescita professionale.

L'obiettivo è superare il collocamento assistenzialistico per raggiungere la consapevolezza che in un ambiente di lavoro inclusivo ogni persona può esprimere il meglio di sé. Se ciascuno si sente sicuro e protetto, potrà, certamente, contribuire in maniera più creativa ed efficiente alla crescita economica della propria azienda. Un esempio di questo approccio sono le numerose esperienze di agricoltura sociale in Italia nate per integrare nell'attività agricola una serie di iniziative di carattere sociosanitario, educativo, formazione e inserimento lavorativo dirette a fasce di popolazione svantaggiate o a rischio di marginalità.

Tra le varie iniziative c'è la realizzazione di un programma per la promozione dell'accesso alla pratica sportiva per i bambini e ragazzi provenienti da famiglie in condizioni di disagio economico, compreso i migranti.

Conclusioni

Fare comunità, per essere inclusivi

Scuola e lavoro sono i capisaldi dell'inclusione sociale, ma per vivere pienamente la vita della propria comunità sono altrettanto, importanti le relazioni, le amicizie, il tempo libero, la cultura, lo sport.

La promozione di percorsi e azioni mirate a favorire le relazioni interpersonali, il dialogo sociale, l'inclusione e il contrasto alle discriminazioni dev'essere un obiettivo su cui puntare.

E la comunità, prima ancora che la società riveste un ruolo iniziale irrinunciabile, da questo humus relazionale si forgia e si espande proattivamente l'inclusione con le sue implicazioni individuali, relazionali, culturali e aggregativi.

L'inclusione si fa a partire dalla comunità, senza affondare le radici in essa, c'è solo vuota teoria, perché è da questo contesto ambientale che bisogna, concretamente, restituire dignità alla vita, per dare valore e significato alla persona.

Per concludere, l'inclusione non dev'essere un obiettivo sociale e, soprattutto, di comunità, bensì, il presupposto attraverso cui prendono forma e consistenza le relazioni, che diventano cultura, condivisa e consolidata, con un fondamento economico e occupazionale/professionale, che superi concettualmente il concetto spesso vuoto e abusato di occupabilità, buono per la convegnistica di periferia.

Bibliografia

- HABEMAS, J., *Il futuro della natura umana*, Einaudi, 2010.
- CARITAS, *Rapporto 2020, Povertà e Inclusione in Italia*.
- Istat, 2021, *Osservatorio Nazionale sulle persone con Disabilità*.
- CONVENZIONE ONU, *Diritti delle persone con Disabilità*.
- DI STANISLAO A., *Lezioni non convenzionali, tenute presso la Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica*, Università degli Studi di L'Aquila, 2022.

Ruolo della Medicina Legale pubblica nell'inclusione delle persone con disabilità

Ercole D'Annunzio

Sono davvero contento di essere con voi, oggi, perché giornate come queste, dove si affrontano argomenti che respirano un'aria così internazionale, rappresentano una irrinunciabile opportunità di crescita individuale e collettiva che accolgo sempre con grande entusiasmo.

Inoltre, avere la possibilità di condividere il frutto di pensieri ed esperienze maturati nei tanti anni vissuti all'interno della Medicina Legale della ASL di Teramo è, per me, molto importante, perché l'opportunità di offrire in questo contesto un pallido contributo alla promozione di quelle che sono le più moderne correnti culturali in materia di integrazione e di inclusione, oltre ad essere un onore, è per me anche motivo di orgoglio e soddisfazione.

Credo, infatti, fermamente che promuovere il riconoscimento della dignità di ogni persona sia responsabilità ineludibile di ogni nazione, stato e società civile; e sono convinto anche del fatto che trasformare **l'indifferenza in prossimità** e **l'esclusione in appartenenza** consentirebbe di rispondere ai bisogni essenziali e alle istanze più profonde di coloro che versano in condizioni di fragilità e vulnerabilità, perché queste donne e questi uomini, di ogni età e condizioni sociali, certamente portatori di diritti che devono essere riconosciuti e garantiti, per poter assaporare pienamente il dono irripetibile e meraviglioso della vita hanno in realtà bisogno di appartenere, di relazionarsi e di coltivare l'esistenza stessa in tutte le sue dimensioni, fisica, psichica, sociale e spirituale.

È incontestabile che negli ultimi cinquant'anni la consapevolezza comune della dignità di ogni persona sia cresciuta in modo importante e che i poteri decisionali si siano adoperati per compiere scelte coraggiose per l'inclusione delle persone con disabilità; tuttavia, nonostante i passi in avanti, è ancora possibile riscontrare molte contraddizioni in questa epoca, soprattutto a livello culturale e ciò consente al rifiuto di assumere subdolamente diverse forme, generando emarginazione e discriminazione.

Questa è la “**cultura dello scarto**”, una delle peggiori minacce di questa epoca, generatrice di disparità e disuguaglianze, dove le persone non sono più sentite come un valore primario da rispettare e tutelare, specie se povere o disabili, al contrario, queste ultime diventano sacrificabili a vantaggio di una selezione che favorisce un settore umano che si autoproclama degno di vivere senza limiti imposti o imponibili.

La separazione concettuale fra soggetti che possono essere definiti persone “con disabilità” e persone “senza disabilità” è difficile da individuare, anche perché la nozione e il significato di disabilità sono in continua evoluzione sia in ambito medico-sociale sia in ambito giuridico, in quanto strettamente correlati all’interazione in un dato momento storico tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri.

L’articolo 3, comma 1, della **Legge 5 febbraio 1992, n. 104**, “Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, nel definire i soggetti aventi diritto stabilisce che “È persona handicappata *colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione*”.

Tale definizione, nonostante l’età, è sicuramente esplicita ed articolata, ma necessita di un aggiornamento per diventare l’espressione moderna del cambiamento di prospettiva che negli ultimi anni si è realizzato in favore del cittadino con disabilità.

Ad ispirare il nostro Legislatore nel dare inizio ad una serie di iniziative che, nell’ottica di un Welfare moderno, maggiormente inclusivo, equo ed efficiente, rappresentassero la risposta del nostro Paese ai bisogni delle persone in condizioni di fragilità e vulnerabilità è stata la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, la cui ratifica è stata autorizzata in Italia con la Legge 3 marzo 2009, n. 18.

Più di recente, con la **Legge 22 dicembre 2021, n. 227**, è stata approvata la “Delega al Governo in materia di disabilità” per il riassetto delle disposizioni vigenti.

Il dispositivo legislativo è finalizzato a garantire al cittadino con disabilità il riconoscimento della propria condizione, anche attraverso una valutazione della stessa congruente, trasparente e agevole, che

consenta il pieno rispetto dei suoi diritti civili e sociali, nonché l'effettivo e pieno accesso al sistema dei servizi, delle prestazioni, dei trasferimenti finanziari dedicati e di ogni altra relativa agevolazione.

La definizione di persona con disabilità richiamata dalla Legge Delega compare all'articolo 1, secondo paragrafo, della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità: *“Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri”*.

Rispetto a quanto previsto nella Legge 104/92, finalizzata a tutelare chi “a causa” della menomazione abbia già delle *“difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”*, nell'art. 1 della Convenzione si considera persona con disabilità chi ha una menomazione “che può” determinare un pregiudizio alla *“piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri”*.

Per restare in argomento, vista l'attuale effervescenza legislativa, sarebbe opportuno che ai tavoli decisionali emergessero auspicabili riflessioni intorno alla possibilità di includere tra le persone con disabilità anche coloro che abbiano perso l'autonomia personale per condizioni non inquadrabili come “durature”. Si pensi, ad esempio, ai soggetti affetti da patologie tumorali e sottoposti a terapie impegnative sotto il profilo fisico e psichico che comportano una grave riduzione dell'efficienza personale nella quotidianità.

Ebbene, non sappiamo quale sarà la strada che percorreranno Governo e Legislatore per rispondere a quanto esigibile nella nostra bella Italia dal progresso del pensiero in materia di disabilità ... quello che è certo è che, comunque vadano le cose, alla Medicina Legale rimarranno il ruolo e la competenza storici di valutare la validità della persona in tutte le sue proiezioni.

Le prestazioni medico-legali di accertamento, controllo, certificazione, valutazione sono infatti voce autonoma tra quelle fondamentali erogate dal Servizio Sanitario Nazionale (Legge 23 dicembre 1978, n. 833 e Legge 8 marzo 2017, n. 24).

In tale ambito, sia sotto il profilo dottrinario sia sotto il profilo applicativo, la Medicina Legale è il contenitore originario di funzioni/prestazioni specialistiche in campo ospedaliero (Legge 12 febbraio 1968, n.

132) e di unità sanitaria locale (D.M. San. 30 gennaio 1998; D.M. San. 31 gennaio 1998).

Rientrano inoltre nella competenza specialistica medico-legale gli accertamenti in ambito previdenziale INAIL e INPS.

In altre parole la Medicina Legale pubblica si configura come espressione della “medicina dei diritti fondamentali della persona umana” ed è operante per le fondamentali esigenze costituzionali antidiscriminatorie connesse alla necessità di *“rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”* (art. 3 Cost.), esigenze connesse altresì al diritto alla *“tutela della salute”* (art. 32 Cost.), alla *“libertà personale”* (art. 13 Cost.), alla *“libertà dal bisogno”* (art. 38 Cost.), alla *“proprietà”* (art. 42 Cost.), rispondendo pienamente alle necessità di accertamento e valutazione della disabilità, nei suoi contesti organizzativi ed applicativi, degli istituti previdenziali ed all’interno del Servizio Sanitario Nazionale.

Naturalmente il quadro sociale è molto complesso e alla Medicina Legale pubblica è richiesto di fondare la propria moderna attività su un modello bio-psico-sociale della persona, ovvero su una visione unitaria dei possibili limiti e potenzialità di partecipazione del soggetto nel contesto sociale, momento accertativo “base” per la successiva declinazione nei vari ambiti di tutela.

Un’idea di quanto, a volte, possano essere difficili i percorsi accertativi e valutativi può renderla il fatto che ci sono persone con disabilità anche gravi che con impegno e fatica sono riuscite a riempire di significato la propria esistenza, vivendo una vita buona e dignitosa, così come ce ne sono tante altre che, pur potendo godere di una salute piena, sono insoddisfatte e prigioniere di sé stesse o disperate a tal punto da decidere di compiere atti estremi.

In questo mare magnum, dove sbagliare rotta può essere insidioso, la Medicina Legale della ASL di Teramo, che ho il privilegio di dirigere, ha scelto di affrontare questa complessità esperienziale promuovendo una cultura della vita che continuamente affermi la dignità di ogni persona attraverso l’erogazione di prestazioni medico-legali che abbracciano il concetto di “inclusione” nel suo significato più profondo, affinché nessuno, specialmente chi è più in difficoltà, rimanga escluso e possa

così godere dei diritti che la normativa nazionale ed europea mette a disposizione in favore delle persone più fragili, di ogni età e condizione sociale.

“Siano anzitutto compiuti gli obblighi di giustizia, perché non avvenga che si offra come dono di carità ciò che è dovuto a titolo di giustizia”.

Questa indicazione del Concilio Vaticano II ispira ogni giorno il nostro operato e corregge le possibili tentazioni insite nella nostra fragile natura umana, ricordandoci che, sebbene la solidità di una costruzione derivi dalla scelta dei materiali, dalla tecnica con cui è realizzata e dall'ambiente in cui deve persistere, è altresì evidente che la forza di una catena dipende dalla cura che viene data agli anelli più deboli.

Dopo queste riflessioni, voglio entrare un po' nel dettaglio delle prestazioni erogate dalla Medicina Legale della ASL di Teramo e condividere con voi alcuni aspetti pratici ed esperienziali delle questioni di interesse giuridico per cui sono richiesti l'accertamento e la valutazione medico-legali delle condizioni fisiche, psichiche e sociali di una persona.

Con l'entrata in vigore della **Legge 30 marzo 1971, n. 118**, ci occupiamo dell'accertamento della cosiddetta **“invalidità civile”**.

Annualmente, tra nuove domande e istanze per “aggravamento”, sottoponiamo a visita circa 7500 persone che aspirano a veder riconosciuto in loro favore lo status di “invalido civile” al fine, soprattutto, di ottenere l'accesso alle provvidenze economiche previste dalle norme (assegno di invalidità, pensione di invalidità, indennità di accompagnamento, indennità di frequenza).

Le visite per revisione sono diventate di competenza INPS dal 2015.

Il nostro impegno quotidiano è quello di garantire equilibrio ed uniformità di giudizi, utilizzando il criterio *“in dubio pro misero”*, che garantisce la tutela della previdenza sociale anche nelle situazioni che si trovano *in limine*.

Nel valutare la percentuale di invalidità civile di una persona, nelle nostre Commissioni facciamo riferimento, secondo quanto previsto dalla normativa vigente, all'incidenza di ogni singola infermità sulla capacità lavorativa generica del soggetto ed esprimiamo in termini percentuali il pregiudizio complessivamente apprezzabile, dopo aver applicato un calcolo a scalare che tiene conto della concreta realtà biologico-funzionale.

Ci occupiamo della valutazione della **cecità civile** e della **sordità civile** (circa 300 persone ogni anno).

Anche in tali casi le specifiche commissioni, opportunamente integrate da specialisti in materia, rispondono con competenze e professionalità ai bisogni di accertamento delle persone con minorazioni della vista e dell'udito.

Soprattutto per quanto riguarda la Commissione per l'accertamento della cecità civile, è importante per noi prestare la massima attenzione nell'accertamento della condizione e applicare con scrupoloso rigore i criteri di esclusione, perché la cronaca, fortunatamente non teramana, ci riporta ogni tanto a casi di falsi ciechi.

In attesa degli imminenti cambiamenti normativi e dell'applicazione concreta del modello bio-psico-sociale in materia di persone con disabilità, le Commissioni mediche per l'accertamento dell'handicap della ASL di Teramo, continuano a svolgere con metodo consolidato il proprio lavoro in favore di coloro che versano in una condizione di svantaggio sociale, prestando particolare attenzione, visti i benefici che ne derivano, soprattutto nelle situazioni in cui la condizione di **handicap** assume la connotazione di gravità (art. 3, comma 3, Legge 5 febbraio 1992, n. 104), ovvero quando la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione.

Ogni anno valutiamo circa 6800 persone, incluse quelle che presentano istanze per "aggravamento".

Il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia delle persone con disabilità sono garantiti nella nostra Unità Operativa anche attraverso gli accertamenti effettuati dalle Commissioni Mediche per le finalità di cui alla **Legge 12 marzo 1999, n. 68**.

Tali Commissioni, integrate da un medico esperto specialista in Medicina del Lavoro, forniscono ai Centri per l'Impiego una valutazione funzionale, necessaria per agevolare l'inserimento e **l'integrazione nel mondo del lavoro** delle persone con disabilità attraverso interventi di supporto al collocamento mirato.

Nella nostra Unità Operativa, in ottemperanza a quanto previsto dal **D.Lgs. 13 Aprile 2017, n. 66**, è stata inoltre istituita una Commissione medica *ad hoc* per la valutazione **dell'invalidità e della disabilità nei minori**.

Tale Commissione, integrata da specialisti in pediatria e neuropsichiatria infantile, è in grado di offrire risposte celeri ai bisogni di promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, concorrendo così alla tutela del successo formativo che, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, vedrà poi comunque impegnati scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio.

Non vanno sottaciute nemmeno le prestazioni vocate all'accertamento dei requisiti sanitari per poter beneficiare del **contrassegno di parcheggio per disabili**, che viene rilasciato sulla base della certificazione medico-legale ogniqualvolta la persona disabile presenti capacità motorie sensibilmente ridotte o risulti non vedente.

E ancora, in materia di **idoneità psico-fisica alla conduzione di veicoli** a motore, la Commissione Medica Locale che opera presso la Medicina Legale della ASL di Teramo, integrata da uno specialista in fisiatria e dal Direttore della Motorizzazione Civile di Teramo, valuta le minorazioni fisiche delle persone con disabilità e fornisce indicazioni per le modifiche ai veicoli secondo i codici armonizzati dell'Unione Europea, in modo da consentire l'adattamento dell'autovettura alle reali abilità residue dell'individuo, senza pregiudizi per una guida libera e sicura.

Concludendo, dico che a prescindere dalle professionalità e dai ruoli rivestiti ciascuno di noi dovrebbe sentirsi incoraggiato a sviluppare la volontà di "ricostruire meglio" la nostra società nonché a spendersi operosamente ogni giorno, anche nel silenzio, in favore delle situazioni di debolezza e disuguaglianza.

Procedere nella vita sentendoci responsabili di una società dove le persone disabili possano essere sempre più protagoniste e libere è, a mio parere, l'unico modo per innescare sinergie e *"per edificare, contro ogni intemperia, una "casa" solida, capace di accogliere anche le persone con disabilità, perché costruita sulla roccia dell'inclusione e della partecipazione attiva"* grazie ad una vera comunione di intenti, per rendere finalmente centro di interesse per tutti la persona e il rispetto che le è sempre dovuto.

Grazie!

Armonie di inclusione: il potere delle attività musicali e artistiche nella società e le best practice di Accademia Italia

Letizia Gomato, Beatrice Manganiello

Questo saggio è strutturato in due parti: la prima curata da Letizia Gomato e indaga sul ruolo cruciale che le attività musicali e artistiche svolgono nel favorire e promuovere l'inclusione sociale e analizza come la musica e l'arte possano agire in quanto veicoli trainanti per un cambiamento positivo nella società. La seconda è affidata a Beatrice Manganiello e verte sull'analisi progettuale delle best practice in ambito culturale curate da Accademia Italia¹ in quanto esempi virtuosi di buone pratiche di inclusione artistica.

Prima parte

Il ruolo sociale delle attività culturali

Le attività culturali e musicali svolgono un ruolo fondamentale nell'ampliamento delle conoscenze e nell'inclusione sociale. Esse offrono molteplici benefici che vanno ben oltre l'intrattenimento o il piacere dell'esperienza culturale. In riferimento all'ampliamento delle conoscenze, l'esplorazione di culture differenti passa attraverso attività come mostre d'arte, eventi letterari o performance musicali o teatrali le quali consentono al pubblico, e più in generale a tutti i partecipanti, di esplorare e comprendere meglio le diversità dell'ambiente sia esso vicino o lontano. Tali attività contribuiscono a una maggiore predisposizione mentale verso il nuovo e di conseguenza all'accettazione della diversità in ogni senso. La promozione dell'educazione e dei processi formativi attraverso la partecipazione a spettacoli teatrali, concerti e mostre favorisce il veicolo di messaggi educativi, storici o scientifici in modo coinvolgente ispirando il senso di curiosità e stimolando il desiderio di apprendimento. Le attività di matrice culturale, qualunque

¹ Accademia Italia è un ente di formazione, progettazione e ricerca artistica musicale accreditato all'anagrafe nazionale delle ricerche del Ministero della ricerca e della cultura che opera in stretta collaborazione con istituzioni pubbliche e private. L'associazione si configura come una multiservizi non profit che opera in diversi settori dalla comunicazione al sociale dall'arte alla musica.

esse siano, hanno il compito di offrire opportunità di crescita umana e culturale attraverso incontri con esperti, artisti o autori con l'obiettivo di arricchire le proprie conoscenze. È possibile dire che la cultura svolge un ruolo significativo nell'inclusione sociale e non si limita solo alla conoscenza di espressioni artistiche e creative, ma riguarda anche i valori, le tradizioni, le norme sociali e le pratiche che appartengono a una comunità. La partecipazione a eventi cosiddetti culturali offre la possibilità di riunire in uno stesso luogo persone con interessi simili riducendo contemporaneamente quel senso di isolamento, purtroppo oggi così diffuso, e facilitare la creazione di comunità inclusive. Uno degli obiettivi più importanti delle programmazioni socio-culturali degli enti di settore è sicuramente quello dell'accessibilità, ovvero la promozione e la partecipazione di tutti, indipendentemente dal background socio-economico, all'esperienza culturale quale diritto di tutti e non di pochi. La promozione della diversità nel sostenere la rappresentazione di diversi gruppi all'interno di eventi artistici aiuta a promuovere l'inclusione sociale. Ciò può essere raggiunto attraverso la programmazione diversificata che riflette la pluralità della società. In sintesi, le attività culturali e musicali sono catalizzatrici importanti per la crescita individuale e sociale e contribuiscono all'apertura mentale, alla comprensione reciproca e alla formazione di comunità inclusive e partecipative.

I progetti musicali per l'inclusione

La musicoterapia è una metodologia terapeutica che utilizza la musica come mezzo per raggiungere obiettivi non didattici, ma clinici volti a migliorare il benessere emotivo, fisico, cognitivo e sociale delle persone. Le attività di musicoterapia sono diversificate e adattate per rispondere a una vasta gamma di esigenze e contesti diversi. È utile ampliare le conoscenze di quelle che possono essere alcune forme di supporto musicoterapico attraverso diverse tipologie progettuali ed erogative che vanno dalla terapia individuale a quella di gruppo di adulti e di bambini. Molte attività sono rivolte al miglioramento della salute mentale, alla riabilitazione motoria, alla terza età e al decadimento psico-fisico oppure vengono utilizzate per incrementare l'offerta educativa dei programmi formativi in ambito scolastico e favorire l'integrazione sociale e multiculturale attraverso la terapia musicale,

la voce e il canto. Gli obiettivi che queste attività si prefiggono sono sempre personalizzati e le attività hanno come scopo finale quello di affrontare specifiche sfide come gestire lo stress, migliorare la comunicazione o promuovere la guarigione emotiva. I progetti dedicati ai bambini sono spesso legati al miglioramento dello sviluppo cognitivo e motorio attraverso attività stimolanti e interattive. La musicoterapia può essere utilizzata per aiutare le persone a gestire lo stress e l'ansia e incoraggiare l'espressione emotiva attraverso la musica è utile per facilitare il recupero motorio, la coordinazione e la forza per mezzo di esercizi musicali adattati per stimolare la concentrazione e la memoria. Anche l'espressione emotiva migliora attraverso programmi di lavoro mirati che utilizzano il suono, la voce e il canto.

L'arteterapia per la libera fruizione dell'arte

L'arteterapia è una forma di terapia che utilizza l'espressione artistica come mezzo per affrontare sfide emotive, cognitive e comportamentali. Le attività di arteterapia sono progettate per consentire ai partecipanti di esplorare e comunicare pensieri, emozioni e sentimenti attraverso l'arte. A prescindere da quale metodologia applicativa si utilizzi, l'obiettivo primario è quello di offrire maggiori stimoli per soddisfare una molteplicità di esigenze terapeutiche diverse e incoraggiare l'espressione creativa e contribuire al processo di auto-conoscenza, di miglioramento e se possibile di guarigione. L'espressione libera fruizione dell'arte si riferisce al concetto di permettere a chiunque di godere e accedere liberamente all'arte. Tale concetto di rendere libera l'arte sottolinea l'importanza di renderla accessibile a tutti, senza restrizioni o barriere, in modo che possa essere apprezzata e condivisa da un pubblico più ampio. Questo implica diverse dimensioni come l'accesso gratuito a musei e spazi espositivi, la disponibilità di opere d'arte online, programmi educativi aperti a tutti e politiche culturali che favoriscono la diversità e l'inclusività nell'arte. È chiaro che per poter rendere attuabili queste dimensioni c'è bisogno di un sostegno economico a copertura delle spese da sostenere. L'approccio inclusivo delle arti mira a promuovere la democratizzazione della cultura e a rimuovere eventuali ostacoli che potrebbero limitare l'accesso all'arte da parte di diverse fasce della società e per rispondere a tali esigenze sono nati i progetti Vita Nova e MUSEE.

Parte seconda

Accademia Italia, ente non profit del terzo settore, opera nel campo della produzione, progettazione e ricerca artistica musicale. Le due attività progettuali che vengono presentate in questo saggio sono trasversali, multidisciplinari e inclusive: il primo progetto è Vita Nova il secondo è MUSEE.

Vita Nova è un progetto accreditato dal Ministero alla Cultura all'interno delle celebrazioni internazionali del 2021 per i 700 anni di Dante da parte del Comitato nazionale presieduto dal prof. Carlo Ossola. Il progetto ha proposto una rilettura immersiva dei quattro sonetti dell'opera dantesca (*Vita Nova*²) attraverso sia la comunicazione visiva e sia quella uditiva grazie all'applicazione di qr code per l'ascolto e di immagini di opere visive che sono diventate perfetta polifonia di differenti linguaggi artistici. Contemporaneamente alla rilettura dei sonetti danteschi si è voluto rendere omaggio alle composizioni di Mario Castelnuovo Tedesco,³ compositore toscano di origine ebraica emigrato in America a seguito delle leggi razziali del 1938, attraverso l'ascolto dei 4 sonetti op. 41 con cui ha musicato i sonetti de la *Vita Nova*.

MUSEE è progetto nazionale nato in collaborazione con circa venti musei nazionali. L'idea di fondo è stata quella di portare l'arte visiva contemporanea ai non vedenti e ipo vedenti. Grazie al contributo economico messo a disposizione da Accademia Italia e da me (Beatrice Manganiello) è stato possibile recuperare un indotto economico di ol-

² «La *Vita nova* è la prima opera di attribuzione certa di Dante Alighieri, scritta tra il 1292 e il 1294. Si tratta di un prosimetro nel quale sono inserite 31 liriche (25 sonetti, 1 ballata, 5 canzoni) in una cornice narrativa di 42 capitoli. [...] Il testo che ne risulta è quindi una sorta di assemblaggio delle diverse poesie scritte in varie fasi della vita di Dante - alcune delle quali però sono state composte di certo contemporaneamente al testo in prosa - e che vengono così riunite in una sola opera (appunto la *Vita Nova*) a partire dal 1290, anno di morte di Beatrice».

https://it.wikipedia.org/wiki/Vita_nuova

³ Mario Castelnuovo Tedesco Mario Castelnuovo-Tedesco (Firenze 1895) è stato esponente di una famiglia di banchieri senesi di origine ebraica. Mostrò fin da piccolo un precoce talento musicale, si iscrisse al Conservatorio Luigi Cherubini di Firenze, dove studiò pianoforte con Edgardo Del Valle de Paz (1861-1920), pianista e compositore allievo di Beniamino Cesi presso il Conservatorio di Napoli, e quindi composizione con Ildebrando Pizzetti.

https://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Castelnuovo-Tedesco

tre 20.000 euro in opere d'arte tattili che sono state donate ai musei, inoltre, grazie anche alle sinergie tra associazioni⁴ è stato possibile realizzare delle targhe in braille per la descrizione delle opere.

Questo progetto, divenuto emblema della sinergia non solo tra associazioni, ma tra sistema pubblico-privato, ha fatto sì che oggi molti musei nazionali abbiano all'interno delle proprie collezioni pezzi d'arte contemporanea fruibili a tutti, soprattutto ai non vedenti perché le opere sono (anche) tattili. Questi progetti riflettono chiaramente l'idea che le attività culturali, incentrate sull'arte e sulla loro fruizione libera, sono il risultato di progetti pensati per essere inclusivi e divulgativi. L'arte, attraverso vari codici e linguaggi comunicativi, è uno strumento influente per raccontare la realtà, analizzare il presente e la società contemporanea. L'arte è un importante veicolo per la crescita umana e la costruzione di un futuro migliore sotto l'aspetto sociale e terapeutico in quanto in grado di includere e coinvolgere le persone, soprattutto come in questo caso, le persone con disabilità visive. In sostanza, la partecipazione a esposizioni d'arte, con focus sull'inclusività e sulla divulgazione, può fungere da terapia del benessere e contribuire alla crescita personale e collettiva, promuovendo la comprensione e la connessione tra individui di diverse esperienze e abilità anche solo attraverso la partecipazione a una mostra o a un evento artistico.

⁴ Il Distretto Rotaract 2090 si è fatto carico dei costi relativi alla realizzazione di targhe in braille per la descrizione dei quadri.

Estratto del progetto Vita Nova



Vita Nova, IX capitolo

Cavalcando l'alt'ier per un Cammino



4 Sonetti op. 41 no. 1

Cavalcando l'alt'ier per un Cammino,
Mario Castelnuevo Tedesco

Beatrice Manganiello

Cavalcando l'alt'ier per un Cammino, 2021,
tecnica mista su cartoncino, 18x24 cm

Immagine 1



Vita Nova, XXI capitolo

Ne li occhi porta la mia donna Amore



4 Sonetti op. 41 no. 2

Negli li occhi porta la mia donna Amore,
Mario Castelnuevo Tedesco

Beatrice Manganiello

Ne li occhi porta la mia donna Amore, 2021,
tecnica mista su cartoncino, 18x24 cm.

Immagine 2



Vita Nova, XXVI capitolo
Tanto gentile e tanto onesta pare



4 Sonetti op. 41 no. 3
Tanto gentile e tanto onesta pare
Mario Castelnuovo Tedesco

Beatrice Manganiello
Tanto gentile e tanto onesta pare, 2021,
tecnica mista su cartoncino, 18x24 cm

Immagine 3



Vita Nova, XL capitolo
Deh peregrini che pensosi andate



4 Sonetti op. 41 no. 4
Deh peregrini che pensosi andate,
Mario Castelnuovo Tedesco

Beatrice Manganiello
Deh peregrini che pensosi andate, 2021,
tecnica mista su cartoncino, 18x24 cm.

Immagine 4

Area 12
Musica

Il nuovo umanesimo nei conservatori oggi.
La nuova riforma e le differenze con il vecchio conservatorio
Federico Paci

Introduzione

Per parlare di Nuovo Umanesimo nei conservatori di oggi bisogna fare un passo indietro per capire quanto sia cambiato il conservatorio e soprattutto l'allievo rispetto alla formazione del passato. Come sappiamo i conservatori nascono, per lo più, all'interno di istituzioni religiose. Da sempre il conservatorio ha svolto una funzione sociale molto importante che di fatto tendeva all'inserimento dei giovani ospiti attraverso l'arte e l'artigianato.

Tantissimi sono stati i giovani salvati e strappati all'emarginazione e alla sofferenza, diventando in molti casi anche protagonisti nella vita e nella società.

Da ciò si deduce quanto sia stata centrale e importante l'idea di un Umanesimo tendente al recupero e inserimento. Purtroppo l'evoluzione della società legata sempre più al benessere e a un'idea del guadagno come parametro di scalata sociale, ha portato i conservatori a una crisi interiore in relazione soprattutto al loro ruolo in seno a una società sempre più legata al consumismo allontanando così l'idea dell'uomo come perno e collante della società stessa; va da sé che a risentirne di più sono state istituzioni come i conservatori che hanno perso la loro valenza sociale per diventare sempre più istituzioni elitarie e possiamo dirlo senza ombra di dubbio, come esperienza *en passant* del periodo giovanile.

La riforma del 1999, anche sulla spinta di direttive europee, ha trasformato completamente l'istituzione conservatorio avvicinandolo sempre più a un sistema universitario tendente a una preparazione meno pratica ma maggiormente completa sotto il profilo culturale. Si potrebbe dire che con questa riforma si è definitivamente lasciata l'idea di centralità degli allievi, invece non è così! Paradossalmente la riforma del 1999 ha messo al centro l'Istituzione conservatorio in seno alla società dandole un valore sociale all'interno della comunità. Pos-

siamo affermare senza essere smentiti che la funzionalità del nuovo conservatorio è legata a un'idea di servizio (quindi Nuovo Umanesimo) non più all'interno di se stessa come in passato ma attraverso una serie di attività che eroga nel territorio e nelle strutture sociali presenti.

1. Il sapere come il servizio per un nuovo umanesimo

Nel rapporto tra docenti e discenti oggi rispetto al passato si è superato certamente il concetto di classe come idea di bottega passando per quanto riguarda i maestri alla funzione di educatori attraverso anche un continuo scambio e confronto con gli studenti stessi passando dalla concezione di allievo a quella di studente ossia come mondo da sviluppare e crescere.

La moderna società impone un rapporto all'interno delle istituzioni universitarie e accademiche che, facendo salvo i ruoli, vede nel confronto e nell'interazione la base fondamentale nel percorso formativo. Infatti, lo studente viene posto al centro del percorso formativo in cui il sapere deve necessariamente essere mediato attraverso la persona e non più fine a sé stesso. Se vogliamo il bene comune non possiamo prescindere da questa idea del sapere che non può e non deve essere visto come il mezzo attraverso cui si accede alla scalata sociale, ma l'opportunità attraverso la quale la società ne è beneficiata in una idea di umanesimo del terzo millennio.

2. Il ruolo della musica classica nella formazione dei giovani alla luce di una società sempre più legata al consumismo

Oggi certamente la musica classica ha un compito molto importante. I giovani di oggi sono sempre più immersi in un mondo fatto di sollecitazioni varie e spesso fuorvianti rispetto a un'idea del bello, dell'armonico. Tutto ciò non ha fatto altro che indurire le persone, soprattutto allontanarle da una visione profonda della vita.

Lo studio della musica classica e in generale di tutto ciò che ci può riportare a una visione del bello, dell'armonico, oggi diventa sempre più importante, oserei dire, fondamentale. Da troppo tempo l'uomo è alla ricerca di un benessere effimero, tant'è che non a caso l'insoddisfazione possiamo tranquillamente dire, è sentimento comune. La ricerca del profondo, del bello, anche se apparentemente più ardua, sicuramente nel medio e lungo periodo garantirà benefici nella crescita della per-

sona. Una visione della società con una visione umanistica che deriva da una formazione umanistica, la rende certamente più equilibrata. La musica classica, come l'arte, l'architettura hanno nel loro DNA gli elementi basilari in cui la crescita della persona non possono che trarne beneficio.

3. Quale ruolo il conservatorio di oggi? Rispetto ai giovani, alla società e alla terza missione

Si parlava sopra del nuovo concetto di conservatorio nella società di oggi. Certamente rispetto alle origini, come abbiamo visto e detto, il conservatorio ha cambiato totalmente impostazione senza però lasciare quella che è la sua prerogativa più importante, ossia avere un ruolo sociale di primo piano.

Mentre alle origini i conservatori operavano un ruolo sociale attraverso il recupero e la formazione di giovani emarginati e/o abbandonati, oggi la *mission* si è evoluta acquisendo un peso sempre maggiore nell'ambito della vita sociale. Dal concetto di conservazione si è passati a quello di sviluppo, dall'idea di formazione a quella di crescita ed evoluzione, dall'istituto all'istituzione come riferimento centrale della società. Oggi il conservatorio sviluppa funzioni di formazione sia al proprio interno che all'esterno assumendo un ruolo determinante operante nel sociale fatto di inclusione e reinserimento nella società.

L'orchestra, le attività di insieme, ma anche ogni singola lezione legata al fatto dell'internazionalizzazione degli studenti, sono visti come momenti di crescita artistica e umana. Il concetto di bravura strumentale non può e non deve oggi essere preponderante, anzi, la forza del nuovo conservatorio sta proprio nel concetto di inclusività tendente all'inserimento nella società in cui la musica ne è lo strumento ma la strumentalità non è il mezzo unico.

4. L'esperienza dell'Elisir d'Amore come progetto internazionale aggregante e come strumento per favorire l'incontro di studenti provenienti da vari paesi

Un esempio che testimonia come oggi si può fare formazione musicale/sociale è testimoniato dal progetto di opera lirica "Elisir d'Amore" che quest'anno (settembre 2022) si è realizzato presso il Conservatorio Braga. L'opportunità avuta attraverso il progetto Erasmus ha favorito

la costituzione di un'orchestra e cast di cantanti internazionali provenienti da vari paesi europei.

Concetti come integrazione, inclusione, socializzazione, umanesimo, ecc., si sono sublimati attraverso la messa in scena di un progetto artistico che ha visto per circa 20 giorni oltre 60 ragazzi collaborare e interagire tra loro a testimonianza che, quanto sopra a parole descritto e analizzato, il concetto di umanesimo può realizzarsi nel concreto e di come l'arte possa rappresentare lo strumento essenziale per la crescita della persona e per la sua collocazione nella società.

Ricerca scientifica e artistica: relazioni possibili e necessarie per la costruzione delle professioni musicali

Paola Besutti

Università di Teramo

1. Premessa

Nel primo scorcio del Ventunesimo secolo il dibattito internazionale sui rapporti fra ricerca scientifica e ricerca artistica ha subito una manifesta accelerazione. In Italia tale rinnovata energia si è concentrata con peculiare attenzione sull'ambito musicale, determinando un infiltrarsi di occasioni di approfondimento nelle università e nelle istituzioni dell'Alta formazione artistica e musicale (AFAM). Spesso si è trattato di autoanalisi interessanti, ma pur sempre endogene. Nei più rari casi di confronto plurimo non sono mancati disequilibri e residui antagonismi.

Data la sua strategica centralità, il tema merita, invece, un atteggiamento responsabile, garantito dall'equidistanza e dal rispetto fra i soggetti coinvolti. È nell'interesse di ognuno non solo favorire opportunità di focalizzazione teorica, ma anche uscire dalla zona di comodo creando le condizioni per avviare progetti, attraverso i quali sperimentare in concreto forme innovative di collaborazione e di restituzione musicale.¹ Dalla creazione di comitati scientifici interistituzionali, sino alla attivazione di dottorati o di percorsi formativi condivisi, in questa fase ogni iniziativa contribuisce, infatti, a dimostrare quali notevoli benefici possano derivare dalla convinta sinergia fra le realtà in gioco.

Come in tutte le fasi di accelerazione, documentabili anche nelle epoche passate,² da un lato è indispensabile guardare verso obiettivi

¹ Dal 2021 il comitato scientifico dell'area musica del Forum Internazionale del Gran Sasso è formato pariteticamente da componenti afferenti all'università e ai conservatori di musica; il comitato ha individuato nel Forum una sede di approfondimento di temi trasversali, che interessano il ruolo delle istituzioni nei confronti dei giovani, della formazione e della ricerca.

² In prospettiva storica si rinvia, anche per altri riferimenti bibliografici, a PAOLA BESUTTI, *Sull'utilità della musica nella 'moderna educazione' (1771)*, in *'Padron mio colendissimo ...'. Letters about music and stage in the 18th century*, ed. by I. Jordanova, Wien, Hollitzer 2021, pp. 599-633; EAD., *'Giacché sono i teatri le pubbliche scuole': dal passato idee per nuovi*

alti ma, da un altro lato, è importante non dimenticare i passi compiuti, per poterli valutare, mettere a sistema e storicizzare, sfuggendo alla sindrome ‘dell’anno zero’, ovvero alla sensazione di perenne vuoto da riempire *ex novo*.³ Guardando retrospettivamente e all’oggi, i principali assi attorno ai quali si articola la discussione sono almeno quattro: primo, la definizione stessa di ricerca artistica; secondo, il possibile dialogo fra paradigmi scientifico e artistico; terzo, i vantaggi – culturale, professionale e sociale – derivanti dalla sinergia fra le due declinazioni di impegno, intellettuale e artistico; quarto, il contributo che la cosciente interrelazione fra diversi approcci può apportare al tema del contrasto al rischio culturale.

In ideale collegamento con le riflessioni passate, verranno presentate esperienze applicative realizzate o in corso d’opera.

2. La ricerca artistica in campo musicale

Gli statuti della ricerca scientifica sono noti: rigore di metodo, definizione e verificabilità delle fonti, trasparente distinzione fra esiti fattuali ed eventuali congetture. La musicologia, scienza che per definizione

prototipi formativi, in *ForTe, Formazione in teatro. Gli spazi della musica e dello spettacolo per una didattica innovativa in sicurezza*, a cura di L. Aversano, P. Besutti, C. Guattari, N. Tomasevic, Roma, Idea 2022 (La scena dei saperi, 4), pp. 27-39; EAD., *Saverio Mattei al paragone: pensieri italiani sul valore pedagogico della musica*, in *La formazione musicale nel meridione d’Italia tra Viceregno e Regno (sec. XVII-XIX)*, a cura di R. Cafiero e P. Maione, Napoli, Turchini Edizioni 2022, pp. 211-228.

³ I contributi che si sono succeduti nel tempo al Forum Internazionale del Gran Sasso affrontano, con non casuale serialità, questioni legate al tema generale del Forum, ma peculiari rispetto all’area musicale, documentando di anno in anno come le intenzioni prefigurate siano state successivamente realizzate attraverso concrete sperimentazioni e progetti: PAOLA BESUTTI, *Musica e arte in Università: formare giovani professionisti per prevenire e contrastare il degrado del patrimonio culturale*, in *La prevenzione, via per un nuovo sviluppo*, a cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, Diocesi di Teramo-Atri 2020, vol. 2, parte 3, pp. 507-515; EAD., *Investire in musica e beni culturali per costruire un nuovo rapporto fra esperienza e futuro*, in *Investire per costruire*, a cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, Diocesi di Teramo-Atri 2021, vol. 1, pp. 137-153; EAD., *Musica e Terza missione nelle università italiane*, in *Allargare gli orizzonti della carità per una nuova progettualità sociale*, a cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, Diocesi di Teramo-Atri 2022, pp. 507-523; EAD., *La musica e l’assedio del presente: progettare il futuro sulla consapevolezza del passato*, in *Un nuovo Rinascimento per l’Europa. Il ruolo della ricerca e della formazione*, a cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, Diocesi di Teramo-Atri 2023, vol. 5, pp. 15-24.

applica la razionalità (*lògos*) alla musica, dalla sua nascita moderna nel XIX secolo ha fatto propri i principi del metodo scientifico, applicandoli inizialmente soprattutto in prospettiva filologica e letteraria, per poi ampliare gli orizzonti disciplinari verso la storia, la filosofia e la sociologia. Dapprima prefiggendosi di produrre catalogazioni, edizioni critiche e cronologie,⁴ la musicologia si è via via radicata e organizzata in associazioni e centri, sino alla creazione delle cattedre universitarie in musicologia, dei dottorati di interesse musicale e all'istituzione della Società italiana di musicologia (SidM, 1964),⁵ dell'Associazione fra i docenti universitari italiani di musica nelle università (ADUIM, 1994)⁶ e dell'Associazione nazionale fra docenti AFAM (ANDA, 2021).⁷

La via musicologica intrapresa in circa centocinquant'anni non è stata, e per certi versi ancora non è, del tutto priva di snodi irrisolti o volutamente ignorati. Tra questi, il più lampante è quello del rapporto fra la detta disciplina e la prassi musicale, che nei fatti si esplica attraverso il dialogo fra musicologo e musicista. Il secondo, un po' meno evidente, ma essenziale in un'epoca governata dai *media*, è quello delle possibili relazioni fra la scienza musicologica e la critica musicale militante, molto sensibile, quest'ultima, alle dinamiche della comunicazione, ma non sempre attenta a una trasparenza di metodo e all'impatto sulla comunità scientifica.⁸ Un discorso a parte meriterebbe il rapporto

⁴ Per uno sguardo d'insieme si rinvia, anche per altri riferimenti bibliografici, a PAOLA BESUTTI, *Storia, musica e musicologia in Italia nell'età della 'rivoluzione' storiografica / History, music and musicology in Italy in the age of the historiographical 'revolution'*, in *Le discipline musicologiche: prospettive di fine secolo / The musicological disciplines: end-of-century prospects*, «Rivista italiana di musicologia», 35, 2000, pp. 21-66, 67-106, volume monografico bilingue; in aggiunta, *La ricerca musicologica in Italia, stato e prospettive*, a cura di A. Caroccia, Firenze, LoGisma 2019.

⁵ Una storia della SidM è consultabile al suo sito (<https://www.sidm.it>).

⁶ L'Associazione fra i Docenti Universitari Italiani di Musica (ADUIM) si prefigge «di promuovere lo sviluppo delle discipline musicali nell'ambito dell'Università italiana in rapporto alle esigenze della collettività» (statuto); le attività sono fruibili al link <https://www.aduim.eu/associazione>.

⁷ Per aggiornamenti si rinvia a <https://www.anda-afam.it>.

⁸ Sul dibattito GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *La critica musicale italiana: un autoritratto*, «Rivista italiana di musicologia», 26, n. 1, 1991, pp. 117-135; *La critica e la divulgazione*

fra musicologia ed etnomusicologia, che però aprirebbe ulteriori scenari orientati all'antropologia e alle culture altre, superando i limiti di questo intervento.⁹

Su queste asperità di fondo, negli anni Duemila ha cominciato a profilarsi, soprattutto nell'AFAM, una crescente sensibilità e volontà analitica verso la ricerca artistica, a partire dalla definizione del suo paradigma, delle applicazioni, dei metodi e dei possibili esiti. Tale tendenza è stata ispirata, se non indotta, dalla legge di riforma 508/1999, tuttora incompiuta nell'applicazione integrale, che menziona la ricerca fra le prerogative dei conservatori di musica e delle accademie.¹⁰ Il dettato legislativo inizialmente è stato interpretato più come una conferma di quanto fosse già esistente e non quale spinta a definire linee specifiche, progetti, finanziamenti e valutazioni. La tesi prevalente era, infatti, che il fare musica è ontologicamente ricerca, compositiva, repertoriale, interpretativa o analitica. Connaturata in ogni gesto musicale, essa così non sarebbe né identificabile come azione separata né esplicitabile in forme misurabili e valutabili. Data questa premessa, in una lunga prima fase di applicazione della legge, i conservatori di musica non hanno ritenuto di dover enunciare nelle loro programmazioni o sui loro siti attività rapportabili alla ricerca. Intrecciandosi con il protocollo di

musicale in Italia, a cura di A. Caroccia, Firenze, LoGisma 2018.

⁹ Al fine di facilitare il dialogo fra musicologia, etnomusicologia e antropologia, nel 2021 è stata creata la Collana di culture musicali e arti performative per l'Abruzzo e il Centro-Sud (Avezzano, Edizioni Kirke) diretta da Francesca Piccone, che raccoglie e rilancia l'eredità delle tavole rotonde di etnomusicologia, fondate da Gianluca Tarquinio; il comitato scientifico interdisciplinare è composto da Paola Besutti, Andrea Chegai, Francesco Della Costa, Domenico Di Virgilio, Maria Cristina Esposito, Lia Giancristofaro, Davide Gualtieri, Vincenzo Lombardi, Paologiovanni Maione, Gianfranco Spitilli.

¹⁰ Legge 508, 21 dicembre 1999, *Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*, art. 2, comma 4: «Le istituzioni di cui all'articolo 1 sono sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale e svolgono correlate attività di produzione»; ivi, art. 2, comma 5: «Le predette istituzioni rilasciano specifici diplomi accademici di primo e secondo livello, nonché di perfezionamento, di specializzazione e di formazione alla ricerca in campo artistico e musicale».

Bologna (1999),¹¹ con la diffusione del *Frascati manual* (2015)¹² e con la *Declaration on artistic research* di Vienna (2020),¹³ in detta cornice si è inserito in Italia un ulteriore nuovo elemento.

La politica della qualità, promossa dall'Agenzia nazionale per la valutazione dell'università e della ricerca (ANVUR), ha rivolto una crescente attenzione al sistema dell'AFAM. Dunque, come da tempo avviene nelle università, anche le realtà artistiche e musicali hanno dovuto dotarsi di nuclei di valutazione che, tra le altre cose, devono annualmente mappare ed esaminare i progetti realizzati.¹⁴ Le disposizioni ministeriali hanno incentivato un processo di autoanalisi interna, manifestatosi, tra l'altro, attraverso la comparsa sui siti di molti conservatori di musica di una sezione dedicata alla ricerca, sino alla creazione di reti finalizzate,¹⁵ di protocolli gestionali appositi,¹⁶ o di percorsi formativi avanzati specifici.¹⁷

¹¹ A Bologna, nell'ambito di un incontro fra i ministri dell'istruzione superiore europei, venne sottoscritta la Dichiarazione di Bologna (18-19 giugno 1999), finalizzata alla creazione di uno spazio europeo dell'istruzione e al riconoscimento reciproco dei titoli di studio, compresa la loro distinzione fra titoli professionali e titoli accademici (<https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>).

¹² *Frascati manual 2015. Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*, Paris, OECD 2015, che menziona per la prima volta la ricerca musicale per e sulle arti fra le discipline scientifiche.

¹³ *The Vienna declaration on artistic research*, 2015, disponibile in <https://societyforartisticresearch.org/wp-content/uploads/2020/10/Vienna-Declaration-on-Artistic-Research-Final.pdf>; si veda anche il testo di commento, FLORIAN CRAMER and NENKE TERPSMA, *What Is Wrong with the Vienna Declaration on Artistic Research?*, «Open! Academy», 2021, January 21, pp. 1-8 ([onlineopen.org](https://openopen.org)).

¹⁴ Sulle politiche dell'ANVUR in relazione alla valutazione dei prodotti culturali e musicali si rinvia a P. BESUTTI, *Musica e Terza missione nelle università italiane* cit.

¹⁵ Nel 2014 è stata costituita l'associazione per la Ricerca artistica musicale in Italia (RAMI), con lo scopo di approfondire i temi della ricerca a partire dalle istituzioni AFAM (<https://www.associazionerami.org>).

¹⁶ Nel Conservatorio di musica "Luisa D'Annunzio" di Pescara nel 2022 è stato creato un Laboratorio di ricerca artistica in musica (LabRAM), tuttavia il sito del conservatorio stesso è ancora privo di una pagina dedicata alla ricerca.

¹⁷ Nel Conservatorio di musica "Santa Cecilia" di Roma nell'anno accademico 2020-

Fermi restando i limiti della valutazione, è indubbio che l'effetto da essi indotto sia, per ciò che concerne l'ambito qui analizzato, positivo. Volgendo lo sguardo verso realtà europee consimili, che da tempo stanno esplorando questi territori,¹⁸ i conservatori hanno cominciato a confrontarsi soprattutto al loro interno, ma anche con istituzioni esterne. Di nuovo, un altro passo legislativo ha favorito l'apertura di un dialogo fattivo fra conservatori e università. Nel 2021 il Ministero dell'università e della ricerca (MUR), infatti, ha decretato la possibile attivazione di corsi dottorato congiunti fra università, conservatori e istituzioni AFAM in genere.¹⁹ L'opportunità è stata prontamente colta dalle università Roma Tre e di Teramo che, in convenzione con il conservatorio Santa Cecilia (Roma), l'Accademia nazionale di danza (Roma) e l'Accademia di belle arti (Roma), hanno dato vita al dottorato, innovativo e sperimentale, in *Culture, pratiche e tecnologie del cinema, dei media, della musica, del teatro e della danza* (XXXVIII ciclo). Governato da un collegio interistituzionale e aperto a candidati provenienti dall'università e dal sistema dell'AFAM, il corso, oltre che strumento di formazione alla ricerca, nei fatti si è subito dimostrato una efficace palestra di dialogo. Se per un dottorando formatosi in università è chiaro che,

21 è stato attivato il Master di secondo livello in *Artistic Research in Music* (AReMus), documentato in <https://conservatoriosantacecilia.it/master-di-ii-livello-aremus-artistic-research-in-music>; il conservatorio stesso ha dotato il proprio sito di una sezione dedicata alla ricerca.

¹⁸ Si rinvia a GIUSY CARUSO, *La ricerca artistica musicale. Linguaggi e metodi*, Lucca, LIM 2022, per aggiornamenti su esperienze internazionali con particolare riguardo per quelle realizzate nelle Fiandre.

¹⁹ DM n. 226 del 14 dicembre 2021, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, art. 15: «1. Entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore del presente regolamento, con decreto del Ministro sono definite le modalità di accreditamento dei corsi di dottorato di ricerca delle Istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nel rispetto di quanto previsto dall'articolo 2, comma 5, della legge 21 dicembre 1999, n. 508; 2. I corsi di dottorato di ricerca di cui al presente articolo sono attivati dalle istituzioni di cui all'articolo 2, comma 1, della legge 21 dicembre 1999, n. 508»; DM n. 301 del 22 marzo 2022, *Linee guida per l'accREDITAMENTO dei dottorati di ricerca ai sensi dell'articolo 4, comma 3 del regolamento di cui al DM 14 dicembre 2021, n. 226*, tra i dottorati in forma associata (art. 2, lettera c) il decreto prevede e regola la partecipazione in consorzio delle istituzioni AFAM.

qualsiasi sia il progetto sviluppato, l'esito finale sarà costituito da una tesi scritta, per chi provenga dagli ambiti musicale, teatrale o coreutico questo non trascurabile aspetto non è altrettanto indiscutibile.

Posto che la musica risonante – eseguita, composta, sperimentata, progettata, prodotta – è l'oggetto della ricerca artistica, restano da approfondire i metodi, gli esiti e gli attori che dovrebbero esplicitarla. Dunque, che cosa significa progettare un percorso dottorale in campo artistico? È sufficiente elaborare un programma concertistico inusitato o monografico, dedicato a un autore o a un repertorio poco noto, perché si parli di ricerca artistica? Oppure, chi si occupa di composizione deve esplorare i territori dell'ecologia, della tecnologia, dell'aerospazio per qualificare il proprio prodotto come 'di ricerca'? Il musicista che abbia una propensione e un'attitudine alla ricerca deve diventare musicologo, oltre che interprete? Parimenti, il musicologo, il coreologo o il teatrologo devono essere anche *performers* per dirsi ricercatori? La risposta sembra ovvia, e di buon senso, entrambi dovrebbero imparare ad acquisire gli strumenti per avvalersi reciprocamente dei risultati raggiunti ma, al di là dei casi individuali, l'innescare dei processi virtuosi spesso non è spontaneo: servono gli strumenti.

Sin dalle prime battute, il citato dottorato si è rivelato una sede di approfondimento teorico e di elaborazione pratica oltremodo interessante. Dalla strutturazione delle prove di ammissione, passando per la ideazione del programma formativo, sino alla definizione della tesi finale, ogni passaggio è stato, ed è, un banco di prova, un prototipo da ponderare senza dare nulla per acquisito. Non basta infatti teorizzare come la finalità sia l'innalzamento del livello professionale dei dottorandi mediante l'ibridazione dei profili, per individuare i modi per raggiungerlo. I risultati, incoraggianti, sono già visibili *in itinere*, ma forse non ci sarà il tempo per metabolizzarli. Nell'anno 2025 acquisiranno il titolo finale i primi dottori di questo corso, ma all'orizzonte già si delineano nuovi scenari, poiché dall'anno accademico 2024-25 le istituzioni AFAM potranno attivare corsi di dottorato 'in proprio', il che potrebbe produrre una battuta d'arresto nello scambio dialettico fra ricerca scientifica universitaria e ricerca artistica AFAM.²⁰

²⁰ DM n. 470 del 21 febbraio 2024 che definisce le modalità di accreditamento dei corsi di dottorato di ricerca nelle istituzioni AFAM, così come previsto dal DM n. 226 cit.

3. Conoscersi per costruire un dialogo fra ricerca artistica e musicologia

Per costruire, dunque, è indispensabile conoscersi. Tuttavia, la conoscenza, che non è un'acquisizione statica, deve essere messa alla prova del tempo e dei fatti per essere dinamica e fertile. Se la trattazione teorica costituisce una premessa ineludibile, altrettanto indispensabile risulta, come si diceva, l'individuazione e la realizzazione di 'laboratori' applicativi, ovvero di spazi, anche fisici, in cui musicologi, musicisti, critici e comunicatori, partendo da obiettivi comuni, possano relazionarsi operativamente sulle procedure e sugli esiti. Attualmente a un professionista viene richiesta la più alta specializzazione ma, nel contempo, la realtà culturale e sociale in continuo mutamento esige un'apertura, una flessibilità e una adattabilità tali da non poter essere perseguite né dall'individuo né dalla singola istituzione. Servono reti.

Il citato dottorato in *Culture, pratiche e tecnologie [...] della musica, del teatro e della danza* si fonda, già dal suo titolo, su questi presupposti e mira a una formazione alla ricerca scientifica in campo performativo e musicale elevata e divergente, ovvero pronta a rompere, se opportuno, gli schemi convenzionali. I punti di riferimento sono costantemente messi in discussione, poiché sia i docenti afferenti al collegio dottorale, sia i dottorandi provengono da contesti disomogenei, quello universitario e quello AFAM. Gli studiosi in formazione vi parlano linguaggi culturali differenti e immaginano progetti differentemente connotati: musicologici gli uni, orientati alla produzione artistica (compositiva, coreografica, visuale) gli altri. L'*iter* sin qui sperimentato, che non può riferirsi a paradigmi consueti, si propone anzitutto di creare un modello, non scontato, di crescita nella diversità e, in secondo luogo, di fornire conoscenze trasversali che facilitino il convergere di tutti verso la trasparenza di metodo, la verificabilità dell'itinerario e la chiara delineazione del prodotto finale. La meta più elevata è quella di costruire, in un alveo strutturato e riconoscibile, una reciprocità di sguardi e una ridiscussione di certezze, precedentemente considerate inscalfibili; in altre parole, di aggiornare i modelli della conoscenza.

In un siffatto quadro la gamma dei progetti non può che essere molto varia. Mosse dalle stesse finalità, nel medesimo ciclo dottorale si stanno sviluppando, per esempio, una indagine musicologica sul *soundscape*

storico²¹ e una artistica sulle relazioni fra improvvisazione musicale e ambiente circostante.²² Negli anni a venire sarà possibile verificare se, oltre alla formazione, anche l'interazione fra linee progettuali distanti abbia giovato a questa sperimentazione dottorale.

Per porre le basi di un decisivo e durevole cambiamento, le prospettive di interconnessione istituzionale non dovrebbero esaurirsi, però, nel livello dottorale, che costituisce il vertice della piramide formativa, ma esplicarsi anche ai livelli precedenti. Pure in questo caso a Teramo si stanno sperimentando nuove architetture educative, rese possibili dalla prossimità fra istituzioni, dall'agilità gestionale, ma soprattutto dalla volontà di dialogo. La sperimentazione più rilevante è costituita dall'avvio, nell'anno accademico 2021-22, del progetto di doppio titolo triennale coordinato, che coinvolge il corso di laurea in *Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo* (DAMS) dell'università di Teramo e il diploma accademico di primo livello in *Discipline storiche, critiche e analitiche della musica* (DiSCrAM) dell'ISSSMC "Gaetano Braga" di Teramo. Per ora unico in Italia, detto progetto sta mostrando gli effetti di una seria relazione fra istituzioni statali, accomunate dall'obiettivo di formare giovani preparati professionalmente sotto il triplice profilo scientifico, artistico e gestionale.²³

In vista delle ormai prossime tesi di laurea, oltre all'avvio del doppio titolo, l'istituto "Gaetano Braga" e l'università di Teramo hanno congiuntamente varato la rassegna seminariale *Itinerari sonori*, che offre concreti esempi di interazione fra paradigmi scientifico-musicologico e artistico. Anche in questo caso lo scopo è elevato, poiché ci si propone di sperimentare dissimili posture, applicate a uno stesso soggetto od oggetto, come possibile modello per le due tesi finali, che si vorrebbero autonome eppure interrelate.

²¹ FRANCESCA PICCONE, *I patrimoni musicali per una definizione dell'esperienza sonora: musica e cultura urbana a Roma e nell'area centro-meridionale (1798-1815)*.

²² LEONARDO BARBIERATO, *Patterns for transcendence*.

²³ Per altre riflessioni su questo progetto si rinvia a PAOLA BESUTTI, *Il ruolo dell'università, in 40 anni di ricerca musicale in Abruzzo. Fonti musicali e storiografia*, tavola rotonda (*Ricerca, formazione e produzione artistica*), Lanciano, Carabba, in corso di stampa.

4. Vantaggio professionale

Dunque, una formazione specialistica, eppure trasversale, è non solo auspicabile, ma ormai inevitabile. Che effetti ha, tuttavia, un simile paradigma sul livello professionale? Lo studente che miri alla carriera di musicista, come strumentista, cantante, compositore o come direttore d'orchestra, perché dovrebbe dedicarsi allo studio della musica anche in prospettiva culturale, storico-critica, estetica, semiotica, giuridica e gestionale? Viceversa, chi abbia in animo di dedicarsi alle professioni musicologiche perché dovrebbe impegnare una parte del suo tempo nella pratica musicale? La risposta a questi delicati quesiti è insita nella struttura complessa e stratificata della società attuale, che impone forme di conoscenza multidirezionali, flessibili, ma non superficiali. Nello specifico, la musica non viene considerata solo atto sonoro, ma anche un prodotto dell'ingegno individuale e del contesto generativo.

Già Max Horkheimer (1895 – 1973), all'indomani della seconda guerra mondiale età dell'«eclisse della ragione» (1947)²⁴ e un quarto di secolo dopo (1972),²⁵ si chiedeva perché studiare e la risposta era, in sintesi estrema, per conoscere qualcosa del mondo, adeguando le conoscenze a una società che doveva risorgere, rigenerarsi e mutare. A distanza di un ulteriore mezzo secolo, e fatta la dovuta comparazione fra la drammaticità di quei tempi e le profonde contraddizioni odierne, quella risposta è ancora potente e attuale.

La filiera esistenziale, lineare e rassicurante, che prevedeva prima lo studio e poi il lavoro, risulta oggi inefficace e parzialmente superata.²⁶ Anche a livello intuitivo, si comprende come qualsiasi progetto professionale elevato o di autorealizzazione sia oggi destinato al fallimento, quando non adeguatamente supportato da una formazione continua, ciclicamente riesaminata sulla base di protocolli adattivi, di modelli non comuni e di contenuti imprevisti. Tale consapevolezza deve sì

²⁴ MAX HORKHEIMER, *Eclisse della ragione*, Torino, Einaudi 2000 (tit. orig. Id., *Eclipse of reason*, New York, Oxford University Press 1947).

²⁵ Id., *La società di transizione. Individuo e organizzazione nel mondo attuale*, a cura di W. Brede, Torino, Einaudi 1979 (tit. orig. Id., *Gesellschaft im Übergang: Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*, hrsg. von W. Brede, Frankfurt a. M., Fischer Verlag 1972).

²⁶ VINCENZO CESAREO, *Società complessa e cultura di massa*, «Aggiornamenti sociali», 40, n. 5, 1989, pp. 387-395.

poggiare sulle più avanzate sperimentazioni, ma anche contare su una forte autodeterminazione personale, poiché non sempre le istituzioni sono in grado di adeguarsi rapidamente ai cambiamenti e di abbandonare pigre consuetudini.

La mancanza di ascolto dei mutamenti sociali e culturali da parte delle istituzioni, sta esponendo i giovani ai rischi del nichilismo, del ritiro sociale e della solitudine educativa, testimoniata, tra l'altro, dal preoccupante aumento degli abbandoni scolastici e universitari.

5. Musica, rischio culturale e prevenzione

I temi del ritiro sociale degli adolescenti in una società iperconnessa è divenuto di drammatica attualità.²⁷ Delineato e approfondito dagli studi di sociologia,²⁸ di psicologia e di psicodinamica,²⁹ questo ambito ha acquisito crescente rilevanza negli ultimi quindici anni. Dato per assodato come i videogiochi e i *social media* rappresentino per i giovani del ventunesimo secolo, distinti fra *millennials* (nati sino al 1999) e *zoomers* o generazione zeta (nati dal 2000 in poi),³⁰ una realtà inevitabile, pervasiva e parallela alla vita di relazione vissuta, la scienza sta indagando, dal punto di vista clinico ed evolutivo, i confini fra comportamenti, per

²⁷ *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, a cura della Commissione costituita dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022 (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>); *Dilaga l'allarme ansia tra gli studenti universitari: la situazione in USA e in Italia* (<https://www.educationmarketing.it/attualita-e-tendenze>).

²⁸ La correlazione fra abbandono e disagio psicologico non è l'unica prospettiva interpretativa, anche l'analisi sociologica può infatti contribuire; si veda, tra l'altro: FILIPPO BARBANO, *Marginalità versus complessità*, «Studi di sociologia», 21, n. 4, 1983, pp. 336-355; AXEL HONNETH, *Riconoscimento e disprezzo. Sui fondamenti di un'etica post-tradizionale*, Soveria Mannelli (Calabria), Rubbettino 1993; LOREDANA SCIOLLA, *Riconoscimento e teoria dell'identità*, in *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*, Bari, Laterza 2000, pp. 5-29; ALESSANDRO PIZZORNO, *Il velo della diversità: studi su razionalità e riconoscimento*, Milano, Feltrinelli 2007.

²⁹ *Il ritiro sociale degli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, a cura di M. Lancini, Milano, Raffaello Cortina 2019.

³⁰ Sulla generazione zeta, protagonista della «società dell'accelerazione e dell'alienazione», si rinvia a HELMUT ROSA, *Alienation and acceleration: towards a critical theory of late-modern temporality*, Louisiana, NSU Press 2010.

così dire, fisiologici e forme gravi di malessere o di dipendenza. Fermo restando come nello studio della mente umana il confine fra lievi fragilità e devianze sia assai labile, le ricerche possono contribuire ad affiancare le istituzioni e le famiglie nella diagnosi dei casi patologici e nella definizione di eventuali forme di intervento.

Il numero dei giovani che, soprattutto dopo la recente emergenza pandemica, hanno abbandonato studi e lavoro,³¹ chiudendosi in un isolamento apparentemente impenetrabile, è ormai troppo elevato per essere derubricato come effetto di debolezze individuali. Poiché le procedure di recupero sono ancora sperimentali e difficilmente applicabili in modo lineare a soggetti non sempre identificabili, accanto allo studio della diagnosi e della cura, la strada, anche in questo caso, è quella della prevenzione nei cui riguardi la musica può fare molto.

È ormai oggetto di studi specifici il fatto che la fruizione musicale in cuffia possa agire negativamente sull'isolamento dell'ascoltatore dal mondo circostante.³² Da altra angolazione, però, l'ascolto di musica dal vivo o riprodotta in un ambiente condiviso, nonché la pratica musicale, specie se collettiva, sono tra i più potenti antidoti al rischio della solitudine individuale e culturale. Anche su questo fronte, la ricerca scientifica e quella artistica dovrebbero procedere in sinergia e in modo serio e pianificato, per evitare sperimentazioni superficiali e inefficaci.³³

Uno dei settori al quale la musica può contribuire peculiarmente è quello dello studio dell'intelligenza emotiva, inscindibile da quella intellettuale ai fini del benessere della persona.³⁴ La capacità di gestire le emozioni, di rapportarsi agli altri con empatia, di coltivare attitudini

³¹ LUISA RIBOLZI, *La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Milano, Vita e pensiero 1984.

³² Su questi temi si rinvia a ALESSANDRO GIOVANNUCCI, *Il secolo acusmatico. Teorie dell'ascolto e attività compositiva*, Alessandria, Edizioni dell'Orso 2014.

³³ PAOLA BESUTTI e FRANCESCA PICCONE, *Performare il sociale. Il progetto Orchestra dei Ragazzi Senior come comunità educante*, Avezzano, Edizioni Kirke 2022 (Collana di culture musicali e arti performative per l'Abruzzo e il Centro Sud, 2), in cui un'esperienza orchestrale giovanile viene analizzata anche sotto il profilo dell'impatto sui soggetti coinvolti.

³⁴ *Maye-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* è un modello applicato alla misurazione dell'intelligenza emotiva.

relazionali e padronanza di sé (*mindfulness*),³⁵ aumenta la motivazione relativamente alla propria esistenza e diminuisce il rischio di sviluppare comportamenti devianti o autolesionistici. La musica praticata o ascoltata contribuisce, infatti, a elevare il livello motivazionale armonico poiché implica concentrazione, aumenta il senso di controllo personale, altera positivamente la percezione del tempo, dona un *feedback* immediato.

Anche in rapporto con la nota, e controversa, teoria psicologica dei *big five*,³⁶ l'apporto della musica può essere rilevante sia per individuare tratti della personalità, sia per indurre almeno parziali modificazioni. La musica, infatti, può combattere l'introversione, migliorare la predisposizione all'amicalità, coltivare la coscienziosità, contrastare le nevrosi in favore della stabilità emotiva e contribuire all'apertura mentale verso gli altri e verso linguaggi e culture non familiari.

L'atto volontario e gratuito del fare musica,³⁷ inoltre, contrasta lo stress derivante dai modelli efficientistici secondo i quali tutto si fa per ottenere, in seguito, un effetto materiale, poiché, in questo caso, la ricompensa è immateriale, ma misurabile in termini di soddisfazione personale.³⁸ Infine, la stessa azione musicale travalica i limiti della trasmissione unidirezionale della conoscenza. Ogni lezione o gesto performativo d'insieme, che sono frutto dell'interazione sia verticale fra

³⁵ GHERARDO AMADEI, *Mindfulness. Essere consapevoli*, Bologna, Il Mulino 2013.

³⁶ Il modello teorico dei *Big Five* descrive la personalità attraverso cinque fattori (tratti): estroversione-introversione; gradevolezza-sgradevolezza; coscienziosità-negligenza; stabilità emotiva-nevroticismo; apertura mentale-chiusura mentale; la teoria, inizialmente esposta da LEWIS R. GOLDBERG, *The structure of phenotypic personality traits*, «American Psychologist», 48, n. 1, 1993, pp. 26-34, è stata ripetutamente sottoposta a critiche per la sua bidimensionalità e per l'ipotetica invariabilità dei tratti della personalità evidenziati.

³⁷ Per uno sguardo prospettico su questo tema si rinvia a MARTHA C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino 2014 (EAD., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press 2010).

³⁸ HERBERT MARCUSE, *Eros e civiltà*, Torino, Einaudi 1955 (tit. orig. Id., *Eros and civilization: a philosophical inquiry into Freud*, Boston, Beacon Press 1955), parla dell'efficacia della trasformazione del lavoro faticoso in gioco; anche in tal senso la musica può fornire un notevole esempio.

docente e allievo, sia orizzontale fra pari, costituiscono, infatti, un atto sociale partecipato, foriero di soddisfazione e di entusiasmo.³⁹

Un simile patrimonio culturale, cognitivo, psicologico e sociale per essere osservato, analizzato e ponderato abbisogna di competenze plurime che, interagendo in modo strutturato, possano davvero generare cambiamenti. Per paradigmi formativi efficaci e per la diffusione di una coscienza delle innumerevoli potenzialità della musica si deve mirare a un sistema interrelato, simile a quello applicato in area medica e definito sindemico, ovvero che considera lo stato sincretico di salute, nel nostro caso di salute culturale per il formatore e per l'operatore, e di salute ricettiva per le comunità, come risultante di un'ampia gamma di fattori, ambientali, sociali ed economici. Per la crescita di una società realmente aperta, inclusiva e meno alienante, la costruzione di nuove architetture musicali, aperte e flessibili non è solo auspicabile, ma necessaria. I progetti menzionati ne mostrano la realizzabilità, ma per raccogliere risultati durevoli ci sarà bisogno di serietà e coerenza da parte di tutti i soggetti coinvolti, che dovranno resistere alle ingannevoli sirene delle svolte repentine e delle facili conquiste.

³⁹ PIERRE BOURDIEU, *La misère du monde*, Paris, Editions de Seuil 1993, analizza come nelle aree depresse nella Francia della fine degli anni Ottanta la scuola non rappresentasse un contrasto alle diseguaglianze; accusata di determinismo, la sua indagine ha però animato un fertile dibattito e proposte di intervento, anche politico; per una sintesi in tal senso si rinvia ad ANNAMARIA ANELLI, *La miseria del mondo secondo Pierre Bourdieu*, «Quaderni di sociologia», 15, 1997, *Le politiche dell'educazione nell'epoca della globalizzazione*, pp. 180-188.

Le architetture della ricerca
Il Sistema AFAM e il Dipartimento di Musicologia
dell'Istituto Statale Superiore di Studi Musicali
e Coreutici "G. Braga" di Teramo
Maica Tassone

Negli ultimi 20 anni in Italia, politicamente e legislativamente abbiamo assistito a un investimento, tutt'oggi attivo, sul tema della ricerca nel mondo AFAM, ma non possiamo altrettanto affermare che la ricerca nel comparto specifico abbia trovato una sua dimensione normativa e neppure un avvio adeguato rispetto a una situazione dinamica nel resto d'Europa.

In una lettera del Presidente della Repubblica Antonio Segni a De Gasperi, lettera inviata il 23 agosto del 1951 Segni scrive:

(...) La scuola nei suoi diversi settori, ha una importanza diretta, per la vita economica delle nazioni, attraverso i settori, troppo dimenticati, della ricerca scientifica, della sperimentazione, dell'insegnamento professionale. (...) Il funzionamento dell'ordinamento della scuola ha perciò ripercussioni larghissime, nocive o benefiche, ma sempre importantissime. Le remunerazioni di questi studiosi non solo sono inferiori a quella di qualunque altra nazione civile, ma non sono neppure, in linea assoluta, sufficienti ad una esistenza che dia la tranquillità necessaria per la ricerca scientifica (...) Sarebbe veramente sventurata la nazione che considerasse i problemi della scuola e della scienza solo in termini di valori materiali, senza comprendere che tutte le società si fondano, per la loro vita e per il loro sviluppo, su quegli elementi culturali e spirituali, dei quali la Scuola è depositaria, e che sono essenziali basi della vita politica e quindi economica dello Stato.

Lettera attualissima che testimonia quanta strada ci sia ancora da fare per attuare il nucleo di pensiero del Presidente della Repubblica Segni, che traccia una linea diretta sul rapporto ineludibile tra istruzione ed economia, ad oggi ancora tutt'altro che scontato.

Un secondo rilievo di natura istologica deriva da una legge del secolo scorso che riguarda L'Afam: la n. 508/99.

Questa legge rappresenta un indice predittivo di ciò che la norma avrebbe poi dimostrato nella sua vita quotidiana, relativamente al consistente tasso di auto-sterilità che essa conteneva e contiene. Il 5

novembre 1997 fu approvato dalla VII Commissione permanente della Camera (Cultura, scienza e istruzione) il testo nato come Atto della Camera n. 688 (al Senato divenuto DDL 2881). Sostanzialmente, l'Atto della Camera n. 688 è un documento procreativo che ha dato origine alla n.508/99. Tale disegno di legge originario prevedeva l'istituzione degli ISDA (Istituti Superiori delle Arti), acronimo più efficace dello sfortunato AFAM. L'ISDA raccoglieva nella parola arte tutti i linguaggi artistici e prevedeva istituti di grado universitario. Le istituzioni dell'ISDA avrebbero dovuto rilasciare diplomi universitari di primo livello e distinti diplomi di laurea in discipline musicali, dello spettacolo e artistiche. Titoli senza ambiguità lessicale alcuna. Prevedeva altresì che la nomina, la composizione, le competenze e il funzionamento degli organi di governo degli ISDA fossero disciplinati dalla normativa vigente per le università. Venne anche previsto che a ciascun ISDA fosse preposto un rettore. Alle specifiche articolazioni interne di ciascun ISDA sono preposti direttori con compiti di programmazione, di coordinamento e di promozione delle attività proprie del settore. I direttori sono affiancati da organi di gestione analoghi a quelli previsti per le facoltà universitarie. Anche sulla Governance, quindi, vediamo indici sintomatici senza equivocità di una completa revisione universitaria della disciplina delle istituzioni. Un testo molto avanzato relativamente alla necessità di riconoscere agli ISDA un ruolo squisitamente di tipo universitario. Questo documento, approvato in prima lettura alla Camera nel novembre del 1997, fu poi radicalmente modificato al Senato, limitando in più parti o, meglio, in toto, la portata innovativa del testo originario, eliminando qualsiasi riferimento diretto alle normative universitarie. Anzi si nota con chiarezza un'operazione balistica di sviamento lessicale. Il termine università, come sostantivo, e il termine universitario, come aggettivo, vengono del tutto cancellati. Il testo licenziato nel dicembre del 1999 fu infatti il risultato di una significativa mediazione al ribasso. Nella necessità di concludere l'iter legislativo si è quindi preferito diluire e disossare una proposta di riforma delle Accademie e dei Conservatori ampiamente innovativa, per lasciare il campo a un costruito legislativo che ha di fatto consegnato le istituzioni in oggetto in un limbo ultraventennale di indeterminazione ormai strutturale. Il DDL 2881-B, infatti, fu approvato dalla VII Commissione del Senato e il 21 Dicembre 1999 diviene Legge n. 508. La legge 508/99 ha rappresen-

tato il primo flebile, anche se claudicante, passo verso quel processo di universitarizzazione di cui ha necessità il sistema della formazione superiore delle arti.

L'Atto della Camera n. 688, poi divenuto DDL 2881, approvato dalla VII Commissione permanente della Camera dei Deputati il 5 novembre 1997, dopo avere riconosciuto l'equiparazione dei corsi AFAM ai corsi universitari, all'art. 8, co. 5, dedicato al personale docente, conclude con la prospettiva ridefinizione del ruolo dei docenti degli ISDA, avente efficacia dalla scadenza del periodo di cinque anni di cui al presente comma, con riferimento allo stato giuridico e al trattamento economico del personale docente universitario. Sul punto, in linea solo teorica, la legge 508 del 1999 non muta il segno di una scelta già emersa nel DDL citato. Infatti, così come le università sono sedi primarie della ricerca scientifica e operano nel rispetto della libertà di ricerca dei docenti e dei ricercatori, anche la legge attuale considera le istituzioni dell'AFAM sono sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale, svolgendo correlate attività di produzione. Infatti, gli insegnamenti tenuti negli istituti dell'attuale AFAM hanno da sempre avuto le caratteristiche di un laboratorio creativo e scientifico permanente, nell'ambito del quale era richiesta una produzione artistica e teorico-scientifica come risultato dell'attività formativa.

Università e AFAM, dunque, elaborano e producono criticamente nuovi saperi, nella medesima misura.

Fatta questa premessa sulle emergenze irrisolte che continuano a segnare un tratto fortemente disfunzionale c'è il PNRR nell'AFAM. Nel PNRR le tre righe per l'AFAM sono solo un indizio per cominciare, e sottolineano esclusivamente le attività di internazionalizzazione degli istituti di istruzione superiore artistica e musicale (AFAM) attraverso il sostegno a 5 progetti di internazionalizzazione delle istituzioni AFAM, per promuovere il loro ruolo all'estero nella conservazione e promozione della cultura italiana. A tutt'oggi non è pervenuto nessun bando per onorare almeno le tre righe. Ma l'Italia di domani sarà il correlativo oggettivo di come verrà declinato il PNRR in un dominio fragile come quello della formazione di livello universitario relativa alle arti.

La sola internazionalizzazione non può bastare per spingere le istituzioni AFAM nell'agone della competizione europea. Serve una virata

concreta che offra un'opportunità al *brand* di arte e musica più famoso al mondo.

L'internazionalizzazione rappresenta oggi una componente strategica di sviluppo dei sistemi di ricerca e formativi nazionali, artistici e musicali che impone un ripensamento delle istituzioni verso una prospettiva globalizzante, aprendole al confronto con *stakeholder* di settore e la stipula di *partnership* accademiche. Parimenti, internazionalizzare significherà concepire un sistema nazionale AFAM e Universitario in grado di formare e professionalizzare in un'ampia prospettiva di confronto e di scambio. A tal fine, lo strumento ricerca, ridefinita sulla base del serrato dialogo fra storia e presente, fra teorie e prassi, rappresenta uno strumento peculiare, eletto terreno di coltura nel quale far maturare rinnovate relazioni fra Università e sistema AFAM.

Il perimetro generale in cui l'AFAM dovrebbe essere inserita, relativamente alla ricerca, è la riforma che ha generato il Sistema Nazionale della Ricerca che individua, in un'ottica di sistema integrato, gli ambiti delle attività della ricerca e le priorità d'intervento.

I meccanismi di genesi, nell'arte e nella scienza, sono alimentati dal medesimo paradigma di fondo, che non solo ne garantisce l'esistenza in vita ma li include entrambi nel cerchio della ricerca in cui comprendere e creare sono le facce di un unico segno. Le misure migliorative e l'attenzione del MUR sull'AFAM dimora nella vetusta e polverosa struttura delle norme, informando di sé tutto il malfunzionamento del resto del corpo. Questo rischia di essere un dannoso limite, che va disinnescato a cominciare dall'identità offuscata dalla coltre di nebbia che il tempo ha depositato sulla sua pelle.

Sono istituzioni, queste, in cui l'identità culturale di una Nazione viene nutrita dalla ricerca e dall'integrazione fra tradizione e nuove tecnologie, con la prospettiva di aggiungere alla dimensione dell'esistente le altre conoscenze. È importante, in tal senso, una progettazione di raccordo ampliata con l'ambiente in cui queste istituzioni storiche sono immerse.

Il primo raccordo è col mondo produttivo della creatività. Il rapporto Symbola-Unioncamere 2022 indica, in modo efficace, due componenti di quello che viene definito l'SPCC (Sistema Produttivo Culturale e Creativo): il *core*, che contiene tutte le professionalità strettamente artistico-culturali e le attività a trazione creativa (*creative driven*), che

raccogliono tutte le attività-indotto che, anche se non appartenenti al nucleo cultura in senso stretto, si servono delle competenze di quest'ultimo per sviluppare e migliorare la propria produttività.

Il Sistema Produttivo Culturale e Creativo conta circa 270.318 imprese (architettura e design 82.993, editoria e stampa 64.532, comunicazione 41.764, videogiochi e *software* 33.240, e *performing arts* e arti visive 30.781, audiovisivo e musica 15.853 e patrimonio storico-artistico 1.155 imprese). Questi dati, benché la crisi pandemica del 2019 li abbia fatti scendere percentualmente, sono un indice che spinge con forza la battaglia della resilienza e della ripresa per un settore che, oltre a generare PIL (5,6 % dal Core Cultura per un totale di 88,6 mld di euro), costruisce anche la nostra immagine nel mondo.

Le istituzioni di Alta Formazione Artistica e Musicale contribuiscono in Italia, in modo significativo, ad alimentare la dimensione di crescita di questo meta-settore della creatività, formando artisti, musicisti, registi, grafici, *designer*, restauratori, attori, operatori ad alto tasso di specializzazione della cultura in generale, delle nuove tecnologie applicate all'arte, della conservazione, della comunicazione, etc. In questo contesto, il PNRR, piano nazionale di ripresa e resilienza, è soprattutto un piano delle riforme, con tutto il potenziale di cambiamento che queste possono generare nell'economia italiana.

Nel quadro italiano e regionale del lento avanzamento burocratico e legislativo verso la conquista dell'autonomia del terzo livello di formazione AFAM, il Conservatorio Statale di Musica "G. Braga" dal 2019 propone e consolida validi esempi di progettazione possibile, come accade nelle istituzioni britanniche e statunitensi, dove l'alta formazione artistica e musicale è realizzata da un sistema interistituzionale regolato da accordi quadro e convenzioni tra università, conservatori ed enti di ricerca pubblici e privati.

Tuttavia, appare evidente che restano da chiarire, nell'imminenza dell'attivazione normativa relativa all'attuazione di percorsi di ricerca AFAM, criticità determinanti in merito al sistema gestionale riguardo:

1. alle specificità della ricerca nell'Alta Formazione con la sua necessaria tendenza all'*Integrating Artistic Research*;
2. alle problematiche relative al *funding*;
3. i rapporti con le università e la necessità di creare una rete internazionalizzante con le proprie specificità (PRIN);

4. i rapporti con i partner e stakeholder pubblici e privati;
5. le caratteristiche dei curricula d'accesso alla scuola dottorale d'alta formazione e un ripensamento del percorso verticale del sistema formativo di I e II Livello in chiave anche imprenditoriale (DISCRAM-DAMS, PRIN);
6. la spendibilità del titolo e l'equiparazione internazionale.

Il Dipartimento di Musicologia del Conservatorio Braga, nonostante la travagliata vicenda storica e la piccola dimensione d'indotto, sta tentando di dare risposte concrete e attuative su alcuni di questi sei aspetti attraverso dispositivi culturali formativa di natura musicologica:

- L'accordo quadro di cooperazione accademica tra l'Università degli studi di Teramo e il Conservatorio nell'attuazione di un piano formativo coordinato triennale sperimentale sui corsi DISCRAM-DAMS.
- La rassegna di divulgazione musicologica Itinerari Sonori.
- PRIN PNRR 2022 Under 40 ASA in partnership con l'Università di Bologna e l'Università Roma Tre.
- Diplomi accademici di I-II livello in Musiche Tradizionali con una visione musicologica comparatistica e l'indirizzo di Regia del Teatro Musicale.

L'Accordo Quadro di Cooperazione Accademica, di erogazione del piano formativo coordinato DISCRAM-DAMS. Siglato nel 2021 dopo un anno di lavorazione istituzionali con il Dipartimento di Scienze della Comunicazione dell'Università di Teramo rappresenta ancor oggi l'unico esempio in Italia di cooperazione accademica nell'erogazione di piani formativi coordinati e integrati tra sistema universitario e mondo AFAM.

La peculiarità dell'accordo risiede nella complementarità della formazione professionalizzante erogata all'interno delle due istituzioni, dei due corsi di laurea e nella verticalizzazione funzionale della carriera accademica dello studente nell'ambito propriamente della managerialità e della ricerca artistica.

Attualmente l'accordo prevede il coordinamento su un solo percorso formativo ma sono in lavorazione 7 nuove linee coordinate:

- Diploma AFAM di II livello Discipline Storiche, critiche e analitiche della musica – MAC-Media, Arti, Culture
- Diploma AFAM di I livello in Musiche tradizionali - DAMS
- Diploma AFAM di II livello Regia del Teatro Musicale – MAC-Media, Arti, Culture

- Diploma AFAM di I livello Tecnico del suono – DAMS
- Diploma AFAM di II livello Tecnico del suono – MAC- Media, Arti, Culture
- Diploma AFAM di II livello Musica Elettronica – MAC- Media, Arti, Culture
- Diploma AFAM di I livello Musica Elettronica – DAMS

Strategie le partnership strutturate che sostengono questa cooperazione che funzionalmente coinvolge gli studenti iscritti nella progettazione a più livelli di azioni artistiche e di ricerca.

Solo per citarne alcuni:

- Il Festival Como Città della Musica
- La Riccitelli
- Teatro Marrucino
- Istituto Nazionale Tostiano
- Stradivarius e Premio Abbiati
- Festival di Brescia e Bergamo

Il secondo dispositivo culturale applicato citato è Itinerari Sonori, rassegna di divulgazione musicologica del Conservatorio Braga ideata nel 2019 con la prof.ssa Lorena Ruscitti referente per le Disabilità del Conservatorio Braga in collaborazione con la prof.ssa Paola Besutti e il Dipartimento di Scienze della Comunicazione. Un contenitore che si sta sempre più consolidando in campo nazionale e che ha visto tra gli ospiti personalità di rilievo internazionale nel campo della musicologia e della divulgazione scientifica e giornalistica di settore. Nel 2023 Itinerari si è ampliato introducendo all'interno percorsi di riflessione incentrati sul sociale e le disabilità che saranno potenziati e aperti a percorsi professionalizzanti specifici nella rassegna in programmazione per il 2024.

Il terzo esempio citato riguarda il primo progetto PRIN-PNRR 2022 della linea *under 40* che il Conservatorio Braga nel Dipartimento di Musicologia è riuscito a ottenere attraverso una partnership accademica con l'Università di Bologna e l'Università di Roma TRE. Il PRIN sarà realizzato nei prossimi 24 mesi e vedrà il Conservatorio impegnato in una ricerca tecnologico-applicata che pone in connessione Arte, Suono e Ambiente.

Questo rappresenta un riconoscimento importante nel campo della ricerca scientifica e artistica e segna uno spiraglio di riflessione ancor

più concreta nella costruzione di architetture della ricerca integrate nel sistema AFAM e universitario, dando risposte concrete nella normatizzazione funzionale del sistema ricerca artistica.

Professionalizzare la conoscenza: i nuovi percorsi AFAM per le tecnologie musicali

Stefano Lelii

Una formazione sulle tecnologie al servizio dell'arte (di quelle audiovisive in particolare) risulta al giorno d'oggi non più rimandabile. Sottovalutare l'aspetto tecnologico potrebbe condurre ad una reale disscrasia tra qualità attesa e qualità offerta del prodotto musicale o audiovisivo. In questo saggio l'autore analizza le interconnessioni tra arte e tecnologia.

1. La nascita dell'espressione artistica

È nella natura dell'essere umano la capacità di creare, e da questo punto di vista l'uomo è sempre un artista, indipendentemente dal tipo di creazione e dal suo valore. Il mezzo fornisce all'uomo la tela bianca su cui esprimersi, ma il mezzo è esso stesso espressione artistica dell'uomo.

Giotto di Bondone fu un grande artista. Ma pensandoci bene, cosa sarebbe stato Giotto se qualcuno prima di lui non avesse inventato il pennello, la tela, i colori?

I mezzi e gli strumenti sono sempre stati i grandi protagonisti della creazione di arte in ogni suo genere, e sarà questo il nostro argomento principale.

Naturalmente l'intuito, l'istinto, la creatività sono *skills* altrettanto importanti, ma non sarebbero stati sufficienti a realizzare i meravigliosi dipinti della scuola fiamminga del Quattrocento, per i quali occorre la scoperta dei colori ad olio.

L'arte, quindi, è sempre stata in tutte le sue forme la risultante di un processo di interazione tra la creatività dell'uomo e lo sfruttamento dei mezzi espressivi di cui egli dispone.

Partendo dai mezzi rudimentali risalenti alla preistoria e arrivando alle tecnologie a nostra disposizione al giorno d'oggi è evidente il grande contributo dato all'uomo dalla tecnologia e dall'innovazione per consentirgli di esprimersi in maniera sempre più comprensibile ma anche libera.

Gli stimoli provenienti dalla natura, dai contesti sociali, dalle culture e dalle varie tecnologie hanno moltiplicato le potenzialità espressive nel corso dei secoli, permettendo all'arte di evolversi verso nuove forme.

I mezzi con i quali ogni artista si esprime sono dettati tanto dall'evoluzione tecnologica quanto dal suo utilizzo creativo: il martello di Michelangelo sarà stato probabilmente uguale a quello del muratore che ci ha rifatto il bagno, ma per l'appunto era manovrato da Michelangelo, e diede vita alla Pietà.

La tecnologia è ciò che separa l'istinto artistico dall'arte realizzata.

Nell'ambito delle arti, che siano visive o performative, l'innovazione data dallo sviluppo tecnologico ha segnato vere e proprie ere che, come vedremo, hanno in alcuni casi capovolto l'approccio all'arte e ai suoi contenuti.

2. I mezzi dell'espressione artistica: strumenti e ambienti

Si pensi per un attimo a tutto quanto si collochi tra le espressioni preistoriche di canto tribale e l'attualissima *trap*, passando per i canti gregoriani, il canto lirico, Frank Sinatra, il *growl*, il *beat boxing*, eccetera. Ritrovamenti preistorici hanno dimostrato come le caverne fornissero ambienti ideali per lo svolgimento di riti e canti: non è difficile immaginare come l'acustica di una caverna potesse trasformare il suono della voce rendendolo evocativo e ispiratore di forme musicali suggestive.

Ma anche l'acustica oltremodo riverberante dei luoghi di culto, se ci si pensa, ha influito sui canti religiosi, conferendo una metrica generalmente dilatata per permettere l'intelligibilità della parola.

La necessità di coprire l'intera platea di un teatro in termini sonori senza dover urlare ha forgiato la tecnica del canto lirico, da tempo oggetto di studio all'interno dei conservatori.

Allo stesso modo anche le composizioni musicali hanno subito il condizionamento degli ambienti: la differenza tra la musica da camera e la musica orchestrale non è data solo dal numero di componenti necessari per l'esecuzione, ma anche dal tipo di partitura, che può essere valorizzata alternativamente da un ambiente piccolo o un ambiente grande.

Provare ad improvvisare sul nostro strumento o cantare in ambienti grandi e in ambienti piccoli ci darà la prova di un condizionamento stilistico conferito dall'ambiente stesso. Da qui lo studio dell'acustica

che - si vedrà - sarà più vicina di quanto si possa credere allo studio delle nuove tecnologie.

La tecnologia ha permesso la mutazione della forma espressiva musicale in molti modi nelle diverse epoche, per mezzo dell'architettura dei luoghi (caverne, chiese, teatri) e dell'introduzioni di strumenti elettro-acustici (microfoni, altoparlanti, sintetizzatori) che hanno permesso di creare nuovi stili, nuove forme e nuovi linguaggi artistici.

3. L'Ottocento, il microfono e la registrazione sonora

L'Ottocento è stato un secolo molto importante dal punto di vista delle innovazioni tecnologiche musicali. Possiamo dire senza tema di smentita che la vera rivoluzione è stata l'invenzione del microfono.

Il giovane scienziato tedesco Emile Berliner, emigrato negli Stati Uniti nel 1870, il 4 marzo del 1877 brevettò il primo prototipo di microfono, inizialmente componente essenziale del telefono.

In effetti lo scopo primigenio dell'invenzione del microfono, ben lontano dall'essere quello di portare al successo Elvis o i Rolling Stones, fu quello della creazione di contenuti fonetici e, successivamente, della loro archiviazione in supporti di vario genere (dapprima su cilindri di cera, poi su dischi di vinile ascoltabili con un grammofofono e poi viva via con supporti sempre più moderni).¹

Come spesso accaduto nel corso della storia, anche in questo caso una tecnologia sviluppata per altri scopi cambiò profondamente l'espressione artistica fino ad arrivare ad essere protagonista di tutti i generi musicali che seguirono.

Lo stesso Ottocento, per fare un altro esempio, ha dato i natali alla fotografia, inizialmente pensata per meri scopi di archiviazione di volti paesaggi e ricordi, quindi con il ruolo effimero di conservazione di contenuti, ma che oggi viene riconosciuta come una delle più importanti forme d'arte ove l'artista, grazie al mezzo, è in grado di esprimersi, comunicare, emozionare.

¹ Emile Berliner fu un inventore dall'estro multiforme, tanto che oltre al microfono inventò il grammofofono. Inoltre nella sua vita brevettò un tipo di parquet e, con la collaborazione del figlio Henry, lavorò al girocottero, un prototipo dell'attuale elicottero.

Durante lo stesso fervente periodo di invenzioni del microfono e del telefono, nel quale com'è noto era impegnato anche Thomas Edison, quest'ultimo dette vita al fonografo, apparecchio che dette la possibilità di immortalare e riascoltare il contenuto sonoro su dei cilindri di cera. Grazie ai cilindri fonografici di Edison si iniziarono ad archiviare le tradizioni orali dei popoli, dando inconsapevolmente vita allo studio dell'etnomusicologia.

L'incredibile evoluzione degli eventi comuni data dall'invenzione dell'elettricità, e quindi - per ciò che ci riguarda - dalla trasduzione attraverso il microfono del suono in corrente elettrica, dette il via a una serie di sviluppi tecnologici che nel corso dei decenni successivi cambiarono profondamente le condizioni stilistiche ed espressive dell'arte musicale.

Si assistette in breve tempo non solo alla possibilità di immortalare il suono con una fedeltà sempre migliore rispetto a quella dei cilindri di cera, ma, con l'invenzione di successivi supporti sempre più fruibili dal popolo (vinili, nastri, ma anche apparecchi radiofonici e televisivi) si resero tutti potenzialmente partecipi di un evento, sia che fosse registrato o che si svolgesse addirittura in diretta.

Possiamo quindi concludere che prima dell'avvento delle moderne tecnologie audiovisive ogni forma d'arte era collocata in una posizione spazio-temporale ben precisa: in altre parole per usufruire di una qualsiasi forma d'arte bisognava esserci. Lo sdoganamento, avvenuto tramite la tecnologia, di questa *conditio sine qua non* ha fornito all'uomo l'accesso completo a contenuti artistici e stilistici di ogni cultura, avvicinando una larghissima parte del popolo all'arte sonora e quindi alla nascita di spunti che hanno generato stili, generi e correnti artistiche oggetto della fusione di più idee e orientamenti.

4. Il suono elettrico

Il trasporto del contenuto sonoro non tardò ad entrare nel vivo anche nel settore artistico: già nel 1881, l'inventore francese Clément Ader presentò all'esposizione internazionale dell'elettricità di Parigi il *théâtrophone* (teatrofono): un sistema di acquisizione con 80 trasmettitori telefonici nella parte anteriore del palcoscenico che permettevano di catturare e trasmettere l'evento ad ascoltatori situati perifericamente attraverso delle cuffie.

Nel 1890 nacque addirittura un servizio in abbonamento che permetteva di seguire spettacoli di teatro e musica in diretta: esso ebbe vita più o meno fino al 1932, quando fu progressivamente soppiantato dalla trasmissione radiofonica.

Se il suono poteva trasformarsi in elettricità, si era pensato infatti anche alla naturale conseguenza dell'inversione dei fattori: l'elettricità poteva trasformarsi in suono!

Ed è questo il ruolo - che oggi potrebbe apparire scontato ma che a quel tempo non lo era affatto - dell'altoparlante, strumento che appunto converte l'elettricità in suono. Quindi il suono, catturato e trasformato in elettricità da un trasduttore (il microfono), poteva essere trasportato a distanza per poi essere riconvertito in suono da un secondo trasduttore a segno inverso (l'altoparlante o le cuffie), che consentiva la fruizione del contenuto sonoro anche a distanze considerevoli.

Tutto ciò portava inevitabilmente verso un'altra destinazione: la generazione artificiale del suono. Quest'ultima, a differenza di un segnale elettrico proveniente da un microfono, fungeva da creatrice del suono stesso attraverso un circuito elettrico.

Il primo generatore di suono elettrico, il Musical Telegraph, nacque nel 1876 dall'ingegnere statunitense Elisha Gray,² che scoprì che un suono non ancora esistente in natura poteva essere creato da un circuito auto-vibrante. Era nato l'oscillatore, primo tassello della sintesi sonora che avrebbe caratterizzato il secolo entrante.

Ci furono altri esperimenti in tal senso, ma il più significativo nella generazione del suono artificiale arrivò nel 1919 con l'invenzione del Theremin. Il fisico russo Lev Sergeevič Termen, meglio conosciuto come Léon Theremin, finanziato dal primo ministro Lenin per lo sviluppo di sensori di prossimità, diede vita a questo vero e proprio strumento musicale, che possiamo sicuramente collocare alla base dello sviluppo delle tecnologie musicali del Novecento.

Si trattava di una sorta di antesignano dei moderni synth, ovvero di un generatore di onde sonore che potevano essere controllate dalla posizione delle mani nell'aria. A seconda di come l'esecutore muoveva le

² Elisha Grey è noto anche e forse soprattutto per aver inventato il telefono a induzione magnetica, del quale dette dimostrazione pubblica per poi tentare di depositarne il brevetto solo poche ore dopo di Alexander Bell, che lo bruciò sul tempo.

mani nell'aria, della distanza dall'antenna dello strumento, dalla posizione del corpo, ecc. lo strumento emetteva un suono controllabile in frequenza (note), in ampiezza (volume) e nella modulazione (vibrato, tremolo).

Lo strumento fu presentato in Europa e in America dallo stesso Leon Theremin in un proprio tour, che lo rese famoso in tutto il mondo.

Successivamente Clara Rockmore (nata Reisenberg), lituana e studiosa del violino classico, si convertì al Theremin perfezionandone l'esecuzione e contribuendo addirittura al suo sviluppo tecnologico, suggerendo all'inventore modifiche che portarono lo strumento a una maggiore controllabilità e soprattutto a un suono più dolce. Con il Theremin affascinò il pubblico americano rivisitando interi brani classici, portandolo definitivamente al successo.

In questo caso è palese come la mancanza di fisicità con il proprio strumento abbia alterato il carattere espressivo dell'artista, causando un linguaggio diverso dal conosciuto e di conseguenza l'evoluzione di una forma d'arte.

Nel 1934 il compositore francese Edgard Varèse inserì il Theremin nell'organico orchestrale del suo capolavoro "Ecuatorial". Era il riconoscimento definitivo del nuovo strumento nell'olimpo della musica classica sperimentale.

Dal Theremin in poi si assisterà ad una serie di invenzioni e innovazioni strumentali che caratterizzerà fortemente le esecuzioni e gli esecutori, guidandoli nella scoperta di nuovi mondi sonori e - inevitabilmente - di linguaggi espressivi ancora utilizzati nella musica moderna. Dall'organo Hammond (1934) di "A whiter shade of pale" dei Procol Harum, al piano elettrico Wurlitzer (1959) di "What'd I say" di Ray Charles, al synth Moog (1964) di "I feel love" di Donna Summer, al synth ARP (1970) di "Chamaleon" di Herbie Hancock (solo per citarne alcuni), ogni nuovo strumento elettrico/elettronico apparso sulla scena internazionale richiama alla nostra memoria uno stilema musicale ben preciso. È altrettanto vero, se ci si pensa, che ognuno di questi strumenti ha stimolato esso stesso l'atto creativo degli artisti che lo hanno utilizzato.

Per fare un altro esempio eclatante, il rock dagli anni '60 in poi senza quell'errore (almeno questo fu inizialmente) che fu la scoperta della distorsione non esisterebbe: ciò ci fa riflettere su come ogni corrente musicale sia stata caratterizzata non solo dai suoi artisti di spicco, ma

anche da un suono caratterizzante, senza il quale gli artisti stessi si sarebbero espressi in maniera del tutto differente (proviamo a togliere a Jimi Hendrix il suo ampli al limite del *larsen* e vediamo cosa riuscirà a ottenere da una semplice chitarra acustica).

Allo stesso modo, è impossibile scindere negli anni '60 il proto-rock di Chuck Berry dal suono della sua semiacustica in overdrive, nei 70 l'irresistibile funky di Stevie Wonder dal suono secco del suo Hohner Clavinet o i mellifluidi intro dei Doors dall'evocativo piano Fender riverberato di Ray Manzarek.

E via via con i successivi '80 e '90 del DX7, dell'Emulator, del Fairlight e di tutto ciò che è venuto dopo.

5. La registrazione sonora

Nonostante la trasmissione in diretta, la registrazione sonora e la manipolazione audio siano nate per esaudire il bisogno dell'ascoltatore, ben presto questi utilizzi della tecnologia sono diventati mezzi espressivi a tutti gli effetti, offrendo all'artista nuovi modi per raggiungere il completamento di un'idea musicale.

Nasce da qui la *vexata quaestio* della fedeltà del suono, ovvero della possibilità di mettere l'ascoltatore nella condizione più verosimile possibile. La fedeltà del suono, da non confondersi affatto con l'eufonia (ovvero la piacevolezza di un suono) sembra essere il vero must, la pietra filosofale della scienza del suono odierna.

Partendo quindi dall'esigenza di riprodurre fedelmente il contenuto sonoro, ci si trova di fronte a due problematiche importanti:

1. la riproduzione della sorgente sonora
2. l'importanza del campo visivo.

6. La riproduzione della sorgente sonora

Nonostante un secolo di ricerca e sviluppo, ad oggi non si è ancora in grado di riprodurre fedelmente un contenuto sonoro. Ci si arriva molto vicini, ma ancora non è abbastanza.

Subito dopo il teatrofono e la radio, che avevano centrato l'obiettivo di raggiungere un'utenza più ampia, si è iniziata a porre la problematica della fedeltà del suono.

Un personaggio estremamente rilevante a tal proposito fu Alan Blumlein, ingegnere inglese padre della registrazione sonora, della televi-

sione, del radar e, per ciò che più ci interessa, del suono stereofonico o binaurale.

Si narra che nel 1931 Alan e sua moglie fossero al cinema a vedere uno dei primi *talkie* (film sonori dove alla pellicola veniva accoppiato tecnologicamente un suono), e, essendoci un'unica sorgente sonora, il suono proveniva sempre dallo stesso punto a prescindere da dove l'attore si trovasse sullo schermo.

A quel punto Alan capì che con due sorgenti sonore si sarebbe potuto dare il posizionamento al suono sul piano orizzontale e far seguire il suono all'attore o al rumore di scena (ad esempio di un'auto in transito). Alan Blumlein diede la paternità ad una nota tecnica microfonica binaurale (microfonazione Blumlein) ancora ampiamente utilizzata in ambito professionale per la sua rappresentazione molto dettagliata della scena sonora.

Da qui in poi lo sviluppo della posizione del suono nello spazio fu il punto centrale del tentativo di offrire all'ascoltatore un'esperienza sensoriale completa.

Fu questo anche l'obiettivo di Walt Disney con il *Fantasound*, elaborato dagli stessi studi Walt Disney in collaborazione con la RCA americana: un sistema di riproduzione del suono che permetteva una evoluzione rispetto alle vecchie sorgenti sonore presenti nei cinema con altoparlanti frontali dietro il telo, che restituivano un suono inadeguato. Questi vecchi sistemi non avrebbero valorizzato le composizioni orchestrali di Leopold Stokowski e, di conseguenza, la suggestiva esperienza sensoriale del capolavoro di Disney "Fantasia" (1940).

L'idea era quella di riprodurre il più verosimilmente possibile la condizione di ascolto di una sala concerti, con lo stesso volume e un dettaglio sonoro vicino all'originale. Per far questo inizialmente la Philadelphia Orchestra fu registrata nella sala concerti con ben 33 microfoni attorno all'ensemble collegati a otto registratori multitraccia posizionati nei seminterrati.

Tale tecnica di registrazione era per i tempi molto audace, ancora di più se si considera che, una volta acquisiti i contenuti sonori, Walt Disney pretese di riprodurre al cinema la registrazione effettuata nella maniera più verosimile possibile e, dopo vari tentativi, arrivò alla predisposizione di un sistema audio multicanale che faceva provenire il suono da tutte le direzioni.

Da quel momento partiranno una serie di sviluppi del sonoro nel cinema che porteranno fino ai giorni nostri alle tecniche sviluppate dalle aziende Dolby e DTS.

Ragionando su questa evoluzione del sonoro - e sia chiaro che si stanno tralasciando almeno una cinquantina di successivi *step* tecnologici susseguitisi nei cinque decenni successivi all'epoca di Walt Disney - si può concludere che l'ascolto immersivo sia la chiave di volta per appassionare l'ascoltatore: e da questo punto di vista tutto quanto ad esso riconducibile diventa un'arma potentissima in mano al creatore di contenuti.

Nella musica la stereofonia (ovvero il suono a due canali, il sinistro e il destro) è stata sempre sinonimo di qualità audio, ed è arrivata fino ai giorni nostri essendo ancora protagonista. Ma non va dimenticato che il medesimo contenuto sonoro potrebbe essere fruito anche in monofonia (1 canale), in stereofonia (2 canali), in multicanale (3 o più canali). Ci sarebbe da esaminare dettagliatamente ognuna di queste tipologie di ascolto, ma probabilmente il vero *focus* è un altro: siamo certi che il nostro prodotto arrivi all'ascoltatore valorizzato in ognuna di queste condizioni?

Fino a pochi anni fa esisteva una linea di demarcazione molto netta tra il prodotto audio e quello video. La musica si ascoltava con un giradischi o un compact disc su un impianto Hi-Fi stereo, mentre i film si guardavano su una TV o magari su un maxischermo collegato a due casse frontali. Questa condizione offriva ai creatori di contenuti il vantaggio di poter elaborare un prodotto in modo mirato per una destinazione conosciuta, cosa che facilitava la creazione dei contenuti stessi.

Oggi, con l'avvento delle nuove tecnologie che permettono di fruire di prodotti audiovisivi - Realtà Aumentata, Realtà Mista e Realtà Virtuale (concetti che vedremo più avanti) - i creatori di contenuti sono obbligati a offrire all'utente finale prodotti immersivi, non solo nel mondo dell'audiovisivo ma anche nel mondo strettamente audio.

Quindi l'artista moderno, partendo dal concepimento, dovrà tener conto della plurisensorialità per valorizzare al massimo la propria opera.

7. L'importanza del campo visivo

L'essere umano è dotato di cinque sensi, che diventano sei se aggiun-

giamo la propriocizione,³ senso del tutto rilevante se si ha a che fare con la musica ma sul quale al momento non vale la pena di soffermarsi. Avendo a disposizione tutte queste abilità sensoriali, appagandone solo una si rischia di non vivere un'esperienza sensoriale piena e completa. È questo il motivo della progressiva importanza data alla commistione di stimoli sensoriali differenti.

Il senso ritenuto più vicino, il più legato all'udito è la vista.

Gli sviluppi tecnologici nella produzione di contenuti visivi non sono meno importanti né meno seguiti rispetto a quelli sonori, sebbene le due discipline non abbiano sempre viaggiato di pari passo nella storia recente.

Dalla nascita della fotografia e successivamente della pellicola, si è arrivati ai giorni nostri a poter disporre di tecnologie capaci di immergerci contemporaneamente in una scena visiva e in una uditiva. Ma dobbiamo pensare all'audio e al video come a due viaggiatori che, partiti dallo stesso punto ma procedendo con velocità irregolari (accelerazioni e decelerazioni) si sono ritrovati oggi nella stessa destinazione.

Esiste una situazione, che parte dalla fine degli anni '90 e arriva ad oggi, ove la vista conta quasi più dell'udito, dove i concerti si fanno con le luci, i ledwall, i droni e magari si canta e si suona con ampie parti in playback, dove gli schermi sono sempre più grandi e gli altoparlanti sempre più piccoli, dove la risoluzione video aumenta e quella audio segna il passo.

Ci sono eccezioni, certo, come gli show di Peter Gabriel, di Roger Waters, artisti attenti sia al suono che all'immagine, ma la media dei live show si attesta a favore del video e del preconfezionato.

Eppure l'accostamento di due sensi complementari come vista e udito è fondamentale. Per chiarire questo aspetto: ascoltare una persona guardandola in faccia oppure sentendola al telefono o registrata potrebbe assumere significati diversi (non sempre dalla voce si riesce a capire tutto... magari guardando la persona se ne potrebbe sapere di più).

³ *Propriocizione*: nota anche come *cinestesia*, è la capacità di percepire e riconoscere la posizione del proprio corpo nello spazio e lo stato di contrazione dei propri muscoli, senza il supporto della vista. È considerata dalla scienza un sesto senso in quanto è regolata da una parte specifica del cervello.

La stessa cosa succede al cervello se si combina la vista ad altri due sensi, il gusto e l'odorato, mangiando ad esempio lo stesso piatto in un ristorante stellato o in una trattoria di paese: si può negare forse alla culinaria l'importanza del contesto?

Né si può negare la differenza tra ascoltare la Nona di Beethoven in teatro oppure, magari con la medesima fedeltà audio, nel salotto di casa nostra. Si potrebbe mai pensare che le due esperienze sensoriali siano paragonabili?

Su questo argomento il giornale Washington Post nel 2007 ha realizzato un esperimento sociale, che racconteremo nel capitolo 13.

8. Sfruttamento delle nuove tecnologie in ambito artistico

Il termine *akousmatikoi* (dal greco ἀκουσματικοί), tradotto dall'aggettivo italiano *acusmatico*, fa riferimento alla scuola pitagorica che voleva che i nuovi discepoli del maestro dovessero sedere in assoluto silenzio mentre lo ascoltavano tenere la sua lezione da dietro un velo per farli concentrare meglio sui suoi insegnamenti.

A partire da questo antico concetto Pierre Schaeffer nel suo libro “*Traité des objets musicaux*” (1966) coniò il termine di musica *acusmatica*, che in sostanza vede nell'altoparlante il velo che ci permette di apprezzare il contenuto sonoro senza la distrazione visiva dell'esecutore.

Questo è uno dei casi in cui una nuova tecnologia permette un linguaggio espressivo capace di cambiare le regole del gioco.

Pur essendo pleonastico soffermarsi sulla storia della musica *acusmatica* e della musica *concreta*,⁴ argomenti non centrali della nostra trattazione, si deve però almeno un cenno sull'apporto tecnologico di tecniche e strumenti di nuova concezione che hanno reso possibili questi nuovi campi applicativi.

Esattamente come in un'opera classica, anche la musica *concreta* si metteva nella posizione di essere apprezzata appieno in presenza, cioè

⁴ Pierre Schaeffer coniò entrambi i termini teorizzandone il significato: per *musica acusmatica* si intende la musica elettronica creata per essere ascoltata tramite gli altoparlanti, mentre la *musica concreta*, basata su suoni preesistenti, inaugurò uno dei primi modelli di manipolazione del suono per fini compositivi, concretando probabilmente la prima “scuola” di musica elettronica. La possibilità utilizzare per una performance suoni registrati su nastro per poi aggiungere elementi eseguiti dal vivo ampliava di fatto gli orizzonti musicali a confini mai intravisti prima

durante la sua esecuzione: grazie a compositori come Stockhausen, Varèse ed altri si iniziò a sviluppare modi per immergere l'ascoltatore nel "campo sonoro" con l'ausilio dell'elettroacustica e della spazializzazione sonora.

Il suono elettrico diventò di vitale importanza dal punto di vista espressivo: grazie alla combinazione tra la registrazione sonora, con la quale venivano offerti al pubblico contenuti sonori conosciuti e manipolati, e la generazione sonora artificiale che permetteva la creazione di contenuti inediti, il compositore poteva ampliare e dettagliatamente rappresentare il senso emotivo dell'istante.

Si aggiunse alla tavolozza dei colori espressivi la possibilità di mettere l'ascoltatore al centro della scena acustica circondandolo di diverse sorgenti sonore, ognuna con un ruolo mirato. Centralizzando l'ascoltatore in un campo sonoro immersivo venne da sé anche la possibilità di "muovere" il suono attorno ad esso, creando un'esperienza sensoriale nuova per chi era storicamente abituato a sentire il suono muoversi solo frontalmente.

Tutto ciò potrebbe sembrare fin troppo ardito per un laureando in pianoforte, ma la Quarta sinfonia di Charles Ives prevede l'uso della poliritmia con due direttori d'orchestra e un Theremin in organico orchestrale, ed è per questo considerata tra le prime composizioni di musica spaziale... il tutto nel 1912.

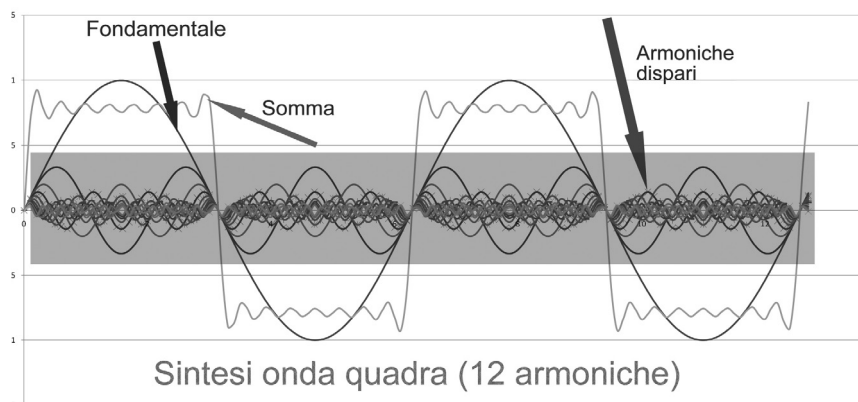
Ora, se è ovvio sostenere che le possibilità e le tecnologie odierne abbiano fatto passi da gigante rispetto ai primi decenni del secolo scorso, non altrettanto avanzato pare essere lo spirito dei compositori contemporanei nell'utilizzo delle tecnologie stesse. Per assurdo, a una centuplicata possibilità tecnologica non sembra fare da contraltare un'altrettanto spiccata creatività compositiva.

È evidente quindi che diventa necessario affrontare l'argomento in termini didattici nell'Alta Formazione Artistica e Musicale dei conservatori, integrando la conoscenza del proprio strumento con tutto quanto possa ruotare attorno ad esso nel contesto performativo.

9. La musica elettronica

Il suono elettrico ha portato, come accennato in precedenza, alla possibilità della creazione artificiale del suono. Grazie allo studio di regole matematiche e fisiche (principalmente per il contributo di Jean

Baptiste Fourier, 1822) fu abbastanza chiaro come il timbro di un qualsiasi suono fosse scomponibile in una serie infinita di suoni semplici sommati tra loro (detti semplicemente armoniche).



Il suono semplice, puro, formato da una sola onda avente una sola frequenza non esiste in natura, ed è riproducibile solo artificialmente da un oscillatore elettronico.

La prima associazione che viene alla mente quindi è: se il suono complesso del nostro pianoforte è un insieme di suoni semplici, sommando suoni semplici torniamo al suono del nostro pianoforte?

La risposta sarebbe sì, perlomeno in teoria, giacché la cosa risulta molto più facile a dirsi che a realizzarsi, ma... perché farlo? In altre parole, perché ricreare un suono esistente con una credibilità discutibile?

Infatti il ruolo della sintesi sonora dagli anni '70 ad oggi è stato essenzialmente quello di esplorare nuovi mondi, personalizzare e creare la propria identità in termini sonici.

Una singola nota può bastare per creare un'ambientazione sonora, può trasmettere un senso di allegria o un senso di malessere, sonorizzare nel giusto modo la scena di un film, servendosi di un solo mezzo capace di tradurre il nostro pensiero e la nostra immaginazione in suono. Il suono elettronico si è sempre basato su questo concetto: dare identità ad ogni singola nota.

E l'esecutore? E il talento musicale? Se si accetta il concetto che una cosa non escluda l'altra, l'artista si approccerà nel giusto modo alle tecnologie a sua disposizione, conferendo allo stimolo creativo il valore aggiunto che un suono nuovo può dare.

Come sempre - la storia insegna - la tecnologia non è pericolosa in sé, quanto nella maniera in cui la si utilizzi: il buon Robert Oppenheimer aveva intenzioni sicuramente più nobili rispetto a radere al suolo Hiroshima e Nagasaki.

Capita nella vita di confrontarsi con musicisti di ogni genere e percepire a volte una sorta di riluttanza verso l'approccio a strumenti innovativi. Ma se si dipingesse solo con pennelli non esisterebbero artisti come Jackson Pollock o Lucio Fontana... e allo stesso modo, cosa ci sarebbe di intrinsecamente sbagliato in un Notturmo di Chopin eseguito con un sintetizzatore?

10. Informatica e programmazione

Se gli anni '70 hanno visto il proliferare dei sintetizzatori, e quindi della sintesi sonora, gli anni '80 sono stati determinanti dal punto di vista informatico. Sono state messe le fondamenta di tutto ciò che oggi riteniamo indispensabile per la nostra vita: cellulari, *computer*, supporti audiovisivi e soprattutto l'accesso a contenuti multimediali. Tutte cose che a un nostro ipotetico io dei primi anni '80 sembrerebbero fantascienza.

L'informatica e la musica hanno un elemento fondamentale in comune: la matematica. Pur esistendo scuole di pensiero che delegherebbero solo alla parte istintiva e artistica la creazione di arte musicale, è lecito sostenere che la matematica è vicina alla musica in maniera rilevante. Lo è nella matematica pura, certamente protagonista nella musica (notazione musicale, metrica, accordatura, rapporti fra notazioni e frequenze dei suoni). Lo è in certe armonie presenti in natura (la teoria quantistica, la teoria del caos, la *golden ratio* di Fibonacci solo per citarne alcune) che spesso ci troviamo sotto gli occhi ma non siamo in grado di interpretare.

Ma lo è soprattutto (magari in maniera più pedestre) nelle applicazioni tecniche integrate nell'ambito musicale: la conversione del suono in bit (digitalizzazione sonora, detta anche campionamento), la programmazione MIDI, la videoscrittura musicale. La conoscenza avanzata di questi mezzi rende molto più incisivo ogni singolo sforzo creativo, didattico, professionale e di rapporto con il resto del mondo, diventando indispensabile in un percorso di studi per formare professionalmente un artista.

In termini didattici avvicinare il musicista all'informatica di base (ricordiamo che negli ultimi anni il coding⁵ è stato introdotto anche nelle scuole materne) fu un concetto introdotto proprio negli anni 80 da Seymour Papert nel libro "Mindstorm" (libro per l'educazione informatica per i bambini), in cui l'autore teorizzava il pensiero computazionale come "il processo necessario per la formulazione e soluzioni di problemi in forme comprensibili da agenti in grado di processare informazioni".

L'importanza di acquisire capacità logiche e creative affrontando le situazioni in modo analitico e scomponendole in piccoli fattori, analizzandoli singolarmente per ricomporre il tutto, ha oggi una importanza capitale in ogni disciplina, compreso in quelle artistiche. E, *last but not least*, per un musicista la conoscenza approfondita dell'informatica e della programmazione favorirà il ventaglio di possibilità lavorative in un mondo professionale ove la necessità primaria dello spirito artistico va compenetrata con quella dell'efficienza del risultato.

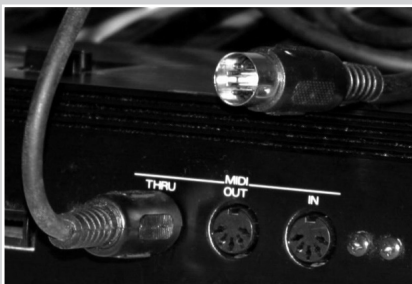
11. La computer music

La *computer music* è nata come ramo della musica elettroacustica, nel quale attraverso la programmazione informatica si faceva musica. A distanza di più di tre decenni dalla sua nascita, però, oggi si può raccogliere in questo termine tutto ciò che ha a che fare con la produzione musicale basata su *computer*.

Se infatti all'inizio si è trattato solo di far suonare tastiere elettroniche tramite "direttori d'orchestra virtuali" (segnali MIDI provenienti da un *computer*), oggi il *computer* stesso fa molto, molto di più, sostituendosi a tutte le attrezzature utilizzate nell'ambito audio e permettendo la registrazione digitale dei suoni (campionamento⁶).

⁵ *Coding*: disciplina che ha come base il pensiero computazionale, cioè tutti quei processi mentali che mirano alla risoluzione di problemi, la progettazione di sistemi, la comprensione del comportamento umano attraverso i concetti tipici solitamente attribuibili al campo della computer science "risoluzione di problemi". Il termine, proveniente dall'inglese, significa programmazione informatica.

⁶ Il *campionatore* è un circuito che a ritmo costante preleva dei campioni (ogni campione è pari all'ampiezza del segnale nell'istante in cui il campione viene prelevato) dal segnale analogico. Il ritmo costante viene identificato con una frequenza detta frequenza di campionamento. Quindi azionando un tasto di un campionatore si azio-



13. Porte e connettori a 5 pin MIDI
(in wikipedia: “ *Musical Instrument Digital Interface* “)

Il MIDI (**Musical Instrument Digital Interface**) è il protocollo standard per l'interazione degli strumenti musicali elettronici, anche tramite un *computer*. Nato nel 1980 ma portato a definitivo perfezionamento nel 1984 con lo Yamaha DX7, lo standard MIDI prevede l'uso di connettori circolari a standard DIN a 5 pin. Tramite il MIDI si può ad esempio pilotare una tastiera elettronica utilizzando un'altra tastiera, o anche un *computer*. Ogni attrezzo che abbia IN e OUT MIDI può ricevere/dare segnali ad altri apparecchi MIDI: ciò consente di pilotare ad es. sistemi di luci rendendo queste ultime programmabili e quindi al servizio della musica, così come consente di gestire interi set di strumenti elettronici

Ma un *personal computer* poco può fare senza un'adeguata programmazione. Quest'ultima, che anni fa era appannaggio di pochissimi intenditori, nel corso del tempo ha visto il proliferare di *software* sempre più performanti e soprattutto facili da usare, cosa che ha avvicinato il mondo della *computer music* anche ai meno dotati nel campo dell'informatica.

Analizzando le tipologie di *software* più diffuse incontriamo innanzitutto - cosa molto importante specialmente per chi frequenta un conservatorio - quelli dedicati alla notazione musicale (tra più diffusi *Make Music Finale*, *Avid Sibelius*, *Steinberg Dorico*).

Ora, se è sicuramente un'idea romantica quella del compositore che arriva in studio con i manoscritti dell'opera, bisogna riconoscere che il *software* di notazione presenta dei vantaggi notevoli. Innanzitutto, allo stesso modo della videoscrittura rispetto alla scrittura fisica a penna, si può intervenire continuamente con modifiche senza causare cancellazioni o abrasioni.

Inoltre si può ascoltare in tempo reale cosa si sta scrivendo, cosa piuttosto utile se non si hanno le capacità dei grandi compositori che scrivono spesso a memoria trasferendo la musica dalla propria testa al foglio senza passare per alcuno strumento.

nerà una sorta di “replica”, una registrazione digitale di un suono analogico. Ciò dà infinite possibilità espressive se si pensa che possono essere campionati tutti i tipi di suoni, e quindi rumori, versi di animali, ecc.. Allo stesso modo possono essere campionati i suoni di tastiere analogiche d'annata.

Inoltre un *software* di notazione musicale aiuta a velocizzare la scrittura, uniformarla, ordinarla e da ultimo, nell'era del lavoro in *équipe*, rende possibile la condivisione in tempo reale del nostro progetto con le persone con cui lavoriamo.

Nei *software* di notazione musicale il linguaggio di programmazione è il precedentemente citato MIDI, gestito autonomamente dal *software* stesso, che permetterà di far dialogare la partitura elettronica con gli strumenti virtuali, sia nell'immissione di note e pause che nella successiva esecuzione.

Attraverso le informazioni veicolate dal sistema MIDI possono anche viaggiare informazioni "non musicali", capaci di programmare e pilotare l'arte scenica visiva (nel più banale degli esempi, programmare le luci in base ai contenuti artistici).

Alcuni *software* di notazione musicale sono compresi all'interno delle cosiddette DAW - digital audio workstation⁷ (*Avid ProTools*, *Steinberg Cubase*, *Apple Logic* le più diffuse) *software* pensati per la programmazione e la registrazione musicale (l'evoluzione dei vecchi *sequencer*, per intenderci). Questi ultimi partecipano abitualmente al percorso didattico e professionale dei musicisti, e non solo di quelli che operano nella musica pop.

Immaginiamo di aver scritto un'opera sinfonica, o un musical, o qualsiasi altro componimento. Lo step successivo diventerà naturalmente quello di dar vita alla musica che abbiamo composto, e qui cominciano i dolori. Perché non è troppo agevole e alla portata di tutti radunare un'orchestra in sala con una telefonata, giusto?

In questo caso si potrebbe scrivere la nostra partitura con un *software* di videoscrittura musicale (utilizzando una *pencil* oppure il proprio strumento), ascoltare in maniera essenziale il risultato per poi passare a delineare il dettaglio in termini esecutivi e di realismo sonoro. Tutti questi passaggi, in assenza delle tecnologie citate, richiederebbero il lavoro di diverse figure professionali.

⁷ DAW: workstation audio digitale. Sistema elettronico progettato per il sequencing musicale e la registrazione, il montaggio e la riproduzione dell'audio digitale. Una caratteristica fondamentale delle DAW è la capacità di manipolare liberamente i suoni, allo stesso modo di un programma di videoscrittura che modifica le parole.

I *software* specializzati nella riproduzione realistica esecutivo/timbrica di un qualsiasi strumento, che sono stati in passato i **sequencer MIDI** e che sono ora le citate **DAW**, si occupano di registrare ogni singola traccia della nostra partitura o di una esecuzione salvando non solo quello che riguarda la notazione musicale, ma anche l'atto espressivo come la dinamica di ogni singola nota, la pressione di un pedale, l'energia con cui viene percosso un tamburo, la forza con cui si soffia all'interno di uno strumento a fiato.

Questo non avviene, o può avvenire non molto dettagliatamente, nel trasferimento di una partitura scritta su un *software* di notazione musicale. Ma una volta importate le informazioni in nostro possesso, il *sequencer* (la DAW) ci permetterà di intervenire su moltissimi fattori per rendere l'esecuzione più realistica possibile. Una volta fatto questo non rimane che assegnare i nostri impulsi esecutivi ad un generatore sonoro, sia esso una tastiera *hardware* o un *plug-in* del nostro *software*, per avere un risultato il più vicino possibile al nostro pensiero compositivo.

12. Il nuovo millennio

La vertiginosa crescita della potenza di calcolo e l'economia di scala che ha fatto progressivamente crollare i costi nel campo informatico ha permesso praticamente a tutti l'accesso a tecnologie avanzatissime. Questo, più o meno all'inizio del nuovo millennio, ha cambiato drasticamente le regole del gioco nel campo musicale.

Mezzi alla portata di tutti come Internet, Napster e l'I-Pod hanno consentito l'accesso facilitato a contenuti multimediali potenzialmente infiniti da ogni angolo del pianeta.

Sebbene sia diffusa l'idea che Internet o Napster siano state la principale causa del crollo del mercato musicale, andrebbe considerato che chi all'epoca riempì i propri *hard disk* di musica scaricata dalla rete molto probabilmente non avrebbe mai acquistato tutta quella produzione musicale in CD o vinile.

Appare invece più probabile, ma naturalmente non dimostrabile, che per le *major* sia stato più conveniente usare il pretesto della pirateria per cambiare una volta per tutte le carte in tavola e consumare meno risorse economiche, pagare meno gli artisti e abbattere i costi di produzione e commercializzazione dei contenuti discografici, convogliando i capitali su mercati maggiormente redditizi come ad esempio quello del *gaming*.

D'altronde va considerato che l'attuale modalità di fruizione dei contenuti (pensiamo a piattaforme come Spotify, Apple Music, Tidal, YouTube, ecc.) ha portato a sua volta al crollo della pirateria: che senso ha

avere oggi interi archivi di musica e film nel proprio *computer* quando basta, anche senza spendere un centesimo, sopportare un po' di pubblicità e avere accesso a qualsiasi contenuto?

La citata crescita della potenza di calcolo del *personal computer* - macchina che praticamente ogni famiglia si è trovata dentro casa dal 2000 in poi - ha cambiato le carte in tavola anche nel settore produttivo della musica, e specificatamente quello dell'*home recording*.

Tutti quegli artisti non professionisti che hanno un'idea in mente ma precedentemente non avrebbero mai avuto le possibilità economiche per realizzarla sono stati messi nella condizione di produrre musica propria.

Naturalmente ciò ha creato una giungla di artisti-non artisti che hanno occupato spazi di visibilità che sarebbero stati di altri più capaci. Ma allo stesso modo artisti con delle grandissime capacità, precedentemente intimiditi da un sistema di produzione economicamente proibitivo e a cui le porte dei grandi studi di registrazione venivano sbattute in faccia, si sono ritrovati ad essere riconosciuti come talenti della produzione.

Non è esagerato concludere che la potenziale confusione nata dall'allargamento della "base produttiva" abbia generato una concorrenza costruttiva, all'interno della quale i miti e le leggende sono stati progressivamente sfatati e ciò che è emerso è stata solo la qualità.

La condizione venutasi a creare con l'avvento dell'*home recording* ha inaugurato un periodo storico in cui è necessaria molta attenzione per districarsi tra la pletora di prodotti che si trovano in giro, ma bisogna ammettere che la precedente situazione in cui un'oligarchia produttiva manipolava a proprio piacimento l'industria discografica era forse un male peggiore.

13. La tecnologia digitale

Come già accennato l'avvento della tecnologia digitale ha comportato moltissime novità nel settore musicale: dall'avvento del *compact disc*, che ha preso il posto del vinile e delle musicassette, all'*hard-disk recording* (cioè alla registrazione su computer) che ha facilitato enormemente il mestiere del fonico.

Vanno spese due parole sull'importanza del balzo tecnologico comportato dall'avvento del *compact disc*, nel 1982. Ora, se c'è una scuola di

pensiero dei nostalgici del vinile che ne sostiene la superiorità assoluta in termini di suono (diciamo di eufonia per essere precisi) non si può negare alla tecnologia digitale di aver elevato notevolmente la qualità audio rendendo possibile l'abbattimento del più grande nemico di ogni tecnologia... il rumore.

Seppur esista un indubitabile legame affettivo che gli amanti del *vintage* coltivano nei confronti dello sfrigorio della puntina sul disco, il supporto del *long playing* (vinile) ha ancor oggi limitazioni parzialmente invalidanti:

1. un limite dal punto di vista dinamico, con un rapporto segnale/rumore⁸ molto inferiore a quello del CD audio;
2. un troncamento in frequenza dato dalla mancanza di dettaglio nell'incisione e/o da un supporto imperfetto, reso tale dall'usura data dallo sfregamento della meccanica del sistema;
3. ultimo ma non meno importante, lo stesso LP acquistato da un'altra persona potrebbe suonare in maniera migliore o peggiore a causa del fatto che l'incisione soffre anche dell'usura della matrice di stampa.

Tutte condizioni di cui, una volta che il segnale è stato digitalizzato (cioè trasformato in numeri, in *bit*), non ci si deve più preoccupare. Infatti il digitale, inizialmente con il CD e poi con altri supporti e formati, ha risolto istantaneamente le criticità storiche dei supporti analogici. Anche la durata dei due supporti è diversa: la manutenzione di un CD è estremamente meno critica di quella di un vinile.

Nel campo della produzione discografica il digitale ha offerto mezzi e strumenti nuovi, che nella maggior parte dei casi hanno reso più semplice e redditizio il lavoro degli addetti.

Chi ha avuto la ventura di vivere almeno una parte della propria carriera di tecnico del suono su una strumentazione completamente analogica concorderà con la netta impressione che in quella situazione gli

⁸ *Rapporto segnale/rumore*: è la grandezza numerica che in un qualsiasi sistema di acquisizione, elaborazione o trasmissione dell'audio mette in relazione la potenza del segnale utile rispetto a quella del rumore. Per spiegare meglio, immaginiamo di stare in un teatro e ascoltare un'opera con il brusio della gente sotto oppure in perfetto silenzio. Un alto rapporto di segnale/rumore significherebbe una bassa percezione del rumore di fondo. Nel caso del vinile il rumore di fondo non è trascurabile, mentre nel CD è bassissimo.

artisti debbano essere necessariamente performanti, i fonici veramente bravi e nulla possa essere lasciato al caso o alla frase - diffusissima al giorno d'oggi - *“mettiamo a posto poi”*.

Al contrario il digitale, oltre ad abbattere notevolmente gli alti costi di produzione dati dall'acquisto dei nastri e dalla taratura e dall'assorbimento elettrico delle grandi attrezzature, ha concesso a tutti la possibilità di sbagliare, quasi sempre senza grandi ripercussioni. Ha permesso di manipolare sia l'esecuzione che il suono, facendo spesso ascendere la qualità della performance di un musicista mediocre e trasformando un suono da brutto a bello. Sempre la tecnologia digitale ha reso possibile la realizzazione di piccoli studi di registrazione in stanze della propria casa.

Ovviamente non si sta sostenendo che oggi il suono è migliore di quello di una volta, anzi spessissimo non è così. Ma le responsabilità, come è facilmente intuibile, non sono della tecnologia in sé ma dell'utilizzo che se ne fa.

14. L'audio immersivo

Se si è già accennato all'importanza del campo visivo e al suo rapporto con il mondo dell'audio, dobbiamo però capire quando i due sensi principali, vista e udito, vanno obbligatoriamente associati tra loro e quando invece si può volar via con l'immaginazione.

E parliamo di immaginazione perché nel momento in cui non si è più vincolati dalla vista il nostro cervello può occuparsi di immaginare. In questa fase l'audio fa da padrone e può permettere di viaggiare verso nuovi mondi.

Nell'ambito degli addetti alla realizzazione di un prodotto che verrà commercializzato non si può correre il rischio che l'utente finale non apprezzi l'opera fino in fondo, quindi il tecnico del suono diventa un intermediatore tra l'artista e il pubblico, con un ruolo artistico/stilistico molto rilevante perché sarà colui che renderà concreto il pensiero dell'artista.

Allo stesso tempo l'artista deve essere a conoscenza delle possibilità date dalla tecnologia disponibile fin dal concepimento di un'opera, per poterla utilizzare in maniera mirata alla valorizzazione del risultato, lasciandosi condizionare e - perché no - ispirare nel corso della composizione dalla tecnologia stessa.

È qui che subentra la possibilità di utilizzare tecniche di audio immersivo.

Nel cinema, a partire dal precedentemente citato film “Fantasia” della Disney, c’è stata un’evoluzione vertiginosa dei sistemi immersivi di ascolto. La ricerca e lo sviluppo da parte di aziende come Dolby e DTS hanno portato a risultati sempre più convincenti.

La Dolby Laboratories, fondata nel 1965 in Inghilterra e trasferita poi negli Stati Uniti, per lungo tempo operò prevalentemente nel campo di riduzione del rumore, infatti il primo prodotto commercializzato fu il Dolby A NR, ove NR è appunto l’acronimo di *noise reduction*.

Se è vero, com’è vero indubitabilmente, che il più acerrimo nemico del suono sia sempre stato il rumore, si può facilmente intuire il successo commerciale che ebbe questo prodotto nel campo professionale ma anche nei prodotti destinati agli utenti *consumer*.

Coloro che hanno vissuto l’epoca delle musicassette possono facilmente ricordare i pulsanti, presenti nei mangianastri e registratori di cassette in genere, con la scritta Dolby B e Dolby C. Erano funzioni che permettevano di ridurre il rumore che veniva fuori durante la copia delle cassette tra amici - pratica che peraltro non dava alcuna impressione di illegalità, sebbene concretasse *in todo* la copia di prodotti coperti da diritti... erano altri tempi anche per le *major*! - ma il cui utilizzo per gli utenti *consumer* purtroppo non sempre è stato chiaro: in molti utilizzavano questi pulsanti per “colorare” a proprio piacimento il suono che veniva fuori, di fatto distortendo il segnale, ovvero togliendogli la fedeltà all’originale.

Ma oltre al lodevole lavoro svolto nel campo della riduzione del rumore, l’azienda Dolby ha avuto una funzione importante nello sviluppo e nel miglioramento dell’audio cinematografico.

Il film “Arancia Meccanica” (1971) di Stanley Kubrick fu il primo ad utilizzare la prima tecnologia Dolby A.

Ma l’inizio delle svolte nel campo dell’audio immersivo avvenne nel 1975 quando, in aggiunta alla cura del suono e alla riduzione del rumore, la Dolby presentò il Dolby Stereo.

Il Dolby Stereo (non bisogna lasciarsi ingannare dal nome) diede la possibilità di ricavare attraverso un decoder altri due canali a quelli stereo già presenti, direttamente nella pellicola.

Il sistema, che fu integrato come standard all’interno delle pellicole 35mm destinate alle sale cinematografiche, constava pertanto di due

tracce audio decodificabili a quattro da un sistema Dolby, che da un lato consentivano un'esperienza d'ascolto cinematografico più coinvolgente, ma dall'altro risultavano retro-compatibili con le tradizionali configurazioni stereo o mono degli impianti cinematografici.

Quindi Dolby entrò inizialmente nel cinema senza l'imposizione di far aggiornare le attrezzature, ma dando la possibilità di acquistare un decoder per apprezzare la decodifica in multicanale dell'audio inciso su pellicola (il termine "colonna sonora", peraltro, deriva proprio dallo spazio riservato sulla pellicola al fianco delle immagini).

Con il successivo avvento del digitale anche altri formati furono inseriti all'interno della pellicola.

Dopo che le sale cinematografiche si erano adeguate un po' dappertutto a questa tecnologia, nel 1982 il Dolby Surround entrò anche nelle case degli utenti *consumer*, costituendo un vero e proprio cambio di passo con l'*home theater*.

Seppur l'azienda concorrente di Dolby, la DTS che ha esordito nel 1993 con il film "Jurassic Park", abbia probabilmente offerto nel tempo una qualità superiore dal punto di vista sonoro nell'ambito immersivo, la Dolby nel 2012 si è aggiudicato questa sorta di duello a distanza con la presentazione del Dolby Atmos nel film "Ribelle - The Brave" della Pixar.

Il sistema Dolby Atmos non si basa più su un sistema audio multicanale, ma prevede l'uso di "oggetti sonori". Possono essere supportati fino a 128 oggetti sonori distinti, ognuno con le proprie caratteristiche, a ognuno dei quali si può assegnare una qualsiasi posizione in uno spazio tridimensionale, fissa o variabile nel tempo: in base alla posizione assunta dall'oggetto in un determinato momento, il processore audio deciderà quali saranno gli altoparlanti che lo riprodurranno (fino ad un massimo di 64), così da generare un ambiente audio tridimensionale. Poiché gli altoparlanti possono essere installati in qualunque punto della sala cinematografica, anche sul soffitto, il suono può essere mosso in maniera verosimile, ad esempio facendo sentire la pioggia cadere dall'alto o muovendo il rimbombo di un tuono attraverso tutta la sala. È facilmente verificabile come questa tecnologia sia entrata a far parte dei contenuti musicali soprattutto proposti dalla Apple, che la spinge sia nei contenuti sonori che nella proposta del proprio *hardware*. Non è un caso che la Pixar, nata come una divisione della Lucasfilm, fu ac-

quisita da Steve Jobs nel 1986 dopo che, com'è noto, era stato messo da parte nel 1985 dalla Apple stessa, e fu la prima azienda che adottò il formato Dolby Atmos oggi spinto tanto dalla Apple.

Ulteriore e più recente evoluzione nel campo dell'audio immersivo è lo Spatial Audio introdotto da Apple nel 2020, che ci permette di vivere l'esperienza dell'audio immersivo dei sistemi surround anche attraverso un ascolto in cuffia.

Grazie all'utilizzo di accelerometri e giroscopi all'interno delle cuffie, si generano informazioni riguardo al tracciamento della testa considerando in tempo reale la sua posizione, la sua inclinazione e la sua rotazione. I device Apple come I-Phone e I-Pad generano questo adattamento durante l'ascolto di contenuti se vengono spostati da una posizione all'altra. L'esperienza sensoriale è estremamente affascinante perché proietta all'interno di uno spazio sonoro dove ci si sente al centro di tutto e non semplice ascoltatore di qualcosa.

Negli ultimi anni, insomma, si sta assistendo a uno sviluppo tecnologico che inizia a tener conto anche della soggettività di ascolto, ove tutto il corpo, la testa e perfino la forma delle orecchie sono rilevanti per una riproduzione binaurale efficace.

E quindi che fine fa la Musica?

È intuibile che se fino a poco tempo fa l'interesse del compositore, artista, produttore, fosse esclusivamente focalizzato sull'opera in sé, oggi risulta sbagliato se non addirittura retrogrado non considerare le potenzialità dell'audio immersivo fin dal pensiero primordiale della creazione di un contenuto visivo o audiovisivo.

Queste tecnologie, peraltro, sono ampiamente utilizzate già nell'arte visiva, come avviene ad esempio nel progetto "Van Gogh - The immersive experience" promosso dal Comune di Milano e dal MUDEC (Museo delle Culture) dove, attraverso le nuove tecnologie, si possono apprezzare alcune opere del pittore olandese in un ambiente immersivo curato dallo studio specializzato Karmachina: un archivio audiovisivo che raccoglie schizzi, illustrazioni e dipinti, ma anche citazioni tratte dalle lettere dell'artista.

A questo punto che ruolo deve avere l'ascoltatore? Il problema principale è che la maggior parte degli artisti non si è mai posta una domanda del genere, oppure non ha interesse a considerare l'ascoltatore con un ruolo diverso da quello che ha sempre avuto.

È intenzione dei tecnici del suono e degli audiofili al passo con i tempi suggerire un punto di vista diverso e plausibile.

Le tecnologie immersive stanno trasformando l'esperienza dell'ascolto musicale, ma c'è una grande differenza se l'ascolto di un contenuto è corredato dall'aspetto visivo o meno. Se da una parte il contenuto sonoro su un prodotto audiovisivo deve sottolineare ciò che vediamo nella maniera più precisa e fedele possibile, dall'altra un contenuto solo ed esclusivamente sonoro può collocare l'ascoltatore in dimensioni che possono andare anche oltre l'immaginabile.

Michael Gerzon fu un ingegnere del suono che negli anni '70 ebbe un ruolo estremamente significativo nella ricerca e nello sviluppo di tecnologie audio avanzate. Tra queste l'Ambisonics, che inizialmente fu di interesse solo per utenti di nicchia ma oggi è spesso utilizzato in contesti come la Realtà Aumentata, la Realtà Virtuale ed altri ambienti audio tridimensionali. Questa tecnica coinvolge la registrazione di suoni in maniera che siano indipendenti dalla tecnologia di riproduzione, consentendo una riproduzione audio adattiva a qualsiasi disposizione di altoparlanti, cuffie o algoritmi di decodifica.

La musica immersiva offre nuove prospettive e sfide, spingendo i confini dell'arte sonora e coinvolgendo gli ascoltatori in modi innovativi. Questa evoluzione continua ad essere guidata non solo dalle tecnologie emergenti, ma anche dalla creatività degli artisti che hanno il coraggio e la capacità di usufruirne.

15. Dare un senso ai sensi

Anno 2007. Un uomo si mise a sedere in una stazione della metro a Washington D.C. e iniziò a suonare il violino. Era un freddo mattino di gennaio. Suonò sei pezzi di Bach per circa quarantacinque minuti. Durante questo tempo, poiché era l'ora di punta, era stato calcolato che migliaia di persone sarebbero passate per la stazione, molte delle quali sulla strada per andare al lavoro.

Passarono tre minuti e un uomo di mezz'età notò che c'era un musicista che suonava. Rallentò il passo e si fermò per alcuni secondi, poi si affrettò per non essere in ritardo sulla tabella di marcia. Alcuni minuti dopo, il violinista ricevette il primo dollaro di mancia: una donna tirò il denaro nella cassettona e senza neanche fermarsi continuò a camminare. Pochi minuti più tardi un uomo si appoggiò al muro per ascoltarlo,

ma poi guardò l'orologio e ricominciò a camminare. Quello che prestò maggior attenzione fu un bambino di tre anni. Sua madre lo tirava, ma il ragazzino si fermò a guardare il violinista. Finalmente la madre lo strattonnò con decisione e il bambino continuò a camminare girando la testa per tutto il tempo. Questo comportamento fu ripetuto da diversi altri bambini: tutti i genitori, senza eccezione, li forzarono a muoversi. Nei quarantacinque minuti in cui il musicista suonò, accolse 32 dollari. Quando finì di suonare e tornò il silenzio, nessuno se ne accorse. Nessuno applaudì, né ci fu alcun riconoscimento.

Nessuno lo sapeva ma il violinista era Joshua Bell, uno dei più grandi violinisti al mondo. Suonò uno dei pezzi più complessi mai scritti, con un violino Stradivari del valore di 3,5 milioni di dollari.

Due giorni prima di suonare nella metro, Joshua Bell aveva fatto il tutto esaurito alla Symphony Hall di Boston, ove i posti in platea costavano una media di 100 dollari.

Questa è una storia vera: l'esecuzione di Joshua Bell in incognito nella stazione della metro fu organizzata dal quotidiano Washington Post come parte di un esperimento sociale sulla percezione, il gusto e le priorità delle persone. La domanda era: in un ambiente comune, a un'ora inappropriata, percepiamo la bellezza? Ci fermiamo ad apprezzarla? Riconosciamo il talento in un contesto inaspettato?

Ma la vera domanda su cui riflettere è: se non abbiamo un momento per fermarci e ascoltare uno dei migliori musicisti al mondo suonare la miglior musica mai scritta su uno strumento di sublime fattura, quante altre cose ci stiamo perdendo?

Teaching chamber music - learning through communication

Ivan Batoš

Assistant professor Department for Music and Media
University North, Varaždin, Croatia

In this paper I will share my teaching experience and ideas about learning process through my point of interest: chamber music. For almost 30 years I have been performing in public and communicating with the audience, but I don't use words, sentences or presentations. I am always supported by instrument I play. Music teachers know very well how demanding could be to describe music.. One phrase, played or sung, can replace entire lines of text. However, the most important thing is to realize that music is not just a nice-sound background: even when there are no lyrics, music always speaks and represents an important means of communication.

Communication is keeping us alive. Real-live or virtual. In September 2020. I shared a post on social networks, as an invitation for live concert of Beethoven sonatas for piano and cello. After lockdown and powerful earthquake in Zagreb, which seriously destroyed a large part of the city center, life was slightly returning to normal, with restrictions. Live concerts happened "drop by drop" with frequent cancellations for epidemiological reasons, so it was important to encourage people not to be afraid. I wrote:

"Classical music is on the mechanical ventilation. Comorbidity is based on the high age of the standard audience, which no longer attends concerts due to fear of illness. Most of these people are older than 70 and won't no longer go out; when habit is lost, it is difficult to gain it back. The cause of the problem is not the coronavirus and the general panic caused by it. However, whether it was the human organism or some social activity, the virus only accelerated the deterioration, but also sharpened our view of the problem that we have been avoiding for years. Mechanical ventilation in the form of live-streaming keeps us alive, but long-last usage is going to destroy what music exists for - live contact. Despite the consequences of the earthquake, these days in Zagreb we have a unique opportunity to feel how music

breathes, live. Every visit to the concert offers hope that, once we take it off the machine, it will breathe again.”

Fortunately, the audience did return to the concert halls. That was a proof that technology was just a useful tool that kept us alive at a time when we could not be close to each other. For many of us, it was a useful shock: we were learning about some new techniques we previously did not have time for, mostly because of our struggle with deadlines of our planned activities. At that time, I was working as an artistic associate - piano accompanist at the Music academy in Zagreb. Disabled to play the music live with my students, I decided to record the piano parts of the pieces that we were supposed to play together in the chamber duo.

At that time, I had access only to a digital piano at home, so I found out the “technology” to record each movement or section on the internal memory of the instrument. Metronome on my mobile phone helped me to control the flow of time and rhythm (it wasn’t recorded, but it was knocking all the time), because rhythm is the universal language of musicians, the basis of every communication, and important foundation of the interpretation concept. Playing in chamber duo brings us an equal balance of one’s own ideas and compromises. As in life itself, success is not possible without a balance of these parameters. After transferring of the recorded material to the computer I created files and sent them to my students. At first, they did not react, but soon I started receiving their recordings. They created solo-parts through my “accompaniment”, achieving the necessary unity as a main goal of the art of chamber music. At that moment, I realized how important and irreplaceable live-teaching is, but in that conditions, we were forced to listen to each other even more attentively. Finally, attentive listening is the only way to successful communication.

Croatian composer Petar Bergamo (1930-2022) once gave me an interesting comparison of the usual triangle: composer - performer(s) - audience. Every composer is an architect, according to whose plans the performer(s) must create a building in which the audience will live. If the plans were clear, logical and sustainable, and the builders chose quality materials used in the best possible way, everyone would be happy to return to that building or just to call it home.

However, good communication is most important in this magic triangle, not only between individual sides of the triangle, but also within

the group that needs to build the building, if there are two or more people in it (exactly this is the case with chamber music). Here I will focus on the duo with piano as the chamber formation I have been playing the most in my life (although I have often played trios and quintets as well).

During my career as a piano accompanist, I have met a large number of interesting personalities who have helped me to define my own artistic interests. Meeting others made me a better man. Playing with different classes of all the wind instruments, I have come to realize that there were very different views on the role of the piano. With a large scale of the expressive possibilities, the piano can imitate various sounds from the symphonic and chamber literature. For almost all instrumentalists and singers cooperation with the piano is the most common and most important form of public presentation.

I will refer to two common prejudices that I heard during my education and later:

Prejudice 1: - If someone wants to be a good teacher, one cannot be successful solo instrumentalist (or have to engage in concert activities as little as possible)

Prejudice 2: - Good soloist is often not so good chamber musician

I want to deny both claims. I believe that every good teacher should have the courage to stand in front of his students and show by example how to play. Talking to my colleagues, I noticed that most of them are afraid of making mistakes. They think that mistakes would expose their imperfection and weaken their authority to students. And I claim exactly the opposite: a possible mistake is a gift – it would make the student feel that his professor is a human being. A unique lesson could be learned from the imperfection: facing one's own weakness.

About the second prejudice, I responsibly claim: the experience of playing in a chamber ensemble strengthens the skill of listening, which is extremely important for a reliable soloist creation. In classical pedagogy, chamber music is not introduced before the playing technique has been perfected to an appropriate level. It is certainly important that students come well prepared to the chamber music rehearsal. However, I think that we should not be afraid to offer students the challenge of learning chamber music (especially duet), at an earlier stage of education, already in elementary school. This will develop the necessary

flexibility and cooperation, which I notice less and less among piano students. The root of the problem is again the fear of making a mistake - a paralyzing fear. I am often asked how I manage to collaborate with so many different colleagues in a diverse repertoire and not always perfect conditions for rehearsals. My answer is: you have to be brave.

I was lucky that already when I was ten, my first piano teacher in the Dominican monastery in Split gave me the opportunity to play with the children's choir at the children's mass. Today, when I think about it, it seems to me that the greatest value of her approach was that I did not develop a fear of making mistakes: it was much more important to be together with the choir than to play every written note.

I never stopped being fascinated by that togetherness. I believe that the frequent use of social networks is precisely the result of a person's need to be a part of society. Playing in a chamber ensemble is also a form of social networking. Today it is extremely important to offer such a possibility of direct contact to an alienated person. Technology can be a very useful means of communication.

At the University North in Varaždin, we started The Music and Media study program in 2021. We connected art and technology by adding traditional disciplines (Piano teaching, Traditional instruments, Vocal technique, Solfeggio, Harmony, etc.), to new subjects, for example: Computer Notography with the Basics of Musical Notation and Sound Recording and Audio Production. Other institutions in Croatia continue to offer an exclusively traditional approach to teaching, which seems increasingly distant to young people today. It could be a problem in the near future, as it has recently discouraged interest in studying traditional (especially theoretical) disciplines.

Technological improvement became a significant tool for learning new music repertoire. Performing and practicing possibilities are minimizing rhythmical deficiencies, so rehearsing of those pieces becomes more economic, more rational and easier. Although necessary, all of that leads to evident alienation of today's man. Machines and the virtual world have made all the information available; fortunately, human nature cannot exist without emotion and therefore playing with alive human, despite all his disadvantages, is an irreplaceable experience in the formation of the artistic personality. As long as we are communicating, we are learning.

I corsi in Dams per le competenze trasversali: empowerment, professioni, formazione del pubblico musicale

Francesca Piccone

1. I PCTO, Percorsi curricolari integrati

Eredità della cosiddetta “Alternanza scuola-lavoro” (ASL), i Percorsi per le competenze trasversali per l’orientamento (PCTO) sono divenuti diffusa pratica nelle scuole superiori secondarie di secondo grado; definiti dalle Linee guida adottate con i Decreti Ministeriali n. 774 del 4 settembre 2019 e n. 328 del 22 dicembre 2022,¹ questi si fondano su due principali dimensioni: quella orientativa e quella delle competenze trasversali.

In riferimento alla prima, simili percorsi insistono sull’orientamento *in itinere* dei discenti, portati a formarsi nel corso del triennio con un monte ore obbligatorio minimo centrato sulla crescita, l’apprendimento e la consapevolezza di sé: gli studenti sono posti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore responsabilità verso le proprie inclinazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, motivati verso l’ambito più idoneo, lavorativo o universitario. I PCTO rientrano dunque in una logica centrata sull’auto-orientamento.²

Attraverso il protagonismo attivo dei soggetti in apprendimento, si sviluppa la capacità di operare scelte consapevoli, si sviluppa un’attitudine, un “abito mentale”, una padronanza sociale ed emotiva. Costruire ed esprimere competenze auto-orientative, quindi, facendosi arbitro del proprio destino, è tanto più importante di fronte alla velocità delle trasformazioni tecnologiche, con-

¹ La Legge di bilancio approvata dal Parlamento nel dicembre 2018 (ai sensi dell’articolo 1, comma 785, della legge 145/2018) ha ridefinito le caratteristiche dell’ “Alternanza scuola-lavoro” così come erano state previste dalla legge 107/2015 (“Buona scuola”). Per i documenti, Linee guida in merito ai Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento, <<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>>; Linee guida per l’orientamento, <<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>>.

² Punti 2 e 3, Linee Guida DM n. 774 del 4 settembre 2019 (d’ora innanzi Linee guida 2019).

siderato il progressivo acuirsi dello sfasamento tra la capacità formativa e la rapidità evolutiva delle professionalità, con un sostanziale disallineamento di competenze.³

Non sfugga infatti come detto dispositivo formativo sia progettato e monitorato, tale da prevedere un compito reale affine alle tematiche offerte della struttura ospitante:⁴ realizzare un prodotto porta i giovani – singolarmente o in gruppo di studio – a misurarsi nuovamente con le proprie competenze trasversali e professionali in maniera attiva, attenta ed efficace nei diversificati contesti aziendali, e dunque con il mondo del lavoro.

Circa la seconda dimensione, i PCTO sono pensati per favorire l'insieme di quelle abilità della persona che rientrano nelle definizioni 'ombrello' delle note quattro competenze chiave e trasversali riconosciute per l'apprendimento:⁵ la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza, la competenza imprenditoriale, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Quest'ultime si caratterizzano per l'alto grado di trasferibilità; dunque s'intende intervenire attraverso le succitate esperienze per offrire ai discenti pari opportunità di formazione e di apprendimento permanente: insistere su tali competenze porta loro ad accrescere le *soft skills* richieste in ambienti lavorativi futuri e nella propria vita.⁶

Facilitare le relazioni possibili e necessarie tra sapere e 'saper fare', potenziare l'educazione alla cittadinanza attiva e soprattutto contrastare l'insuccesso formativo e la dispersione scolastica: in sintesi, questi i punti rappresentativi dei PCTO e i bisogni dai quali scaturiscono, ponti tra la formazione scolastica e il territorio, progettati perché dimensione curriculare, esperienziale e orientativa possano convergere

³ Ivi, p. 8.

⁴ Punto 8.3, Linee guida DM n. 328 del 22 dicembre 2022.

⁵ Punto 3, Linee guida 2019. Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2 maggio 2018 <Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE. (europa.eu)>

⁶ *Tecniche espressive per lo sviluppo di competenze trasversali*, a cura di M.R. Mancinelli, Milano, FrancoAngeli 2020.

per lo sviluppo dell'individuo nella complessità dello scenario contemporaneo, parimenti per sondare nuovi modelli di conoscenza.

Il presente quadro formativo e didattico profilato per nuclei fondanti verrà di seguito analizzato negli specifici casi offerti dai corsi in Discipline della musica, delle arti, dello spettacolo (DAMS, L-3) incardinati in aree Sud del Paese, dunque maggiormente caratterizzate per le elevate povertà educativa e dispersione scolastica. I percorsi in questa sede esaminati mirano a definire quali aspetti della ricerca musicologica o degli ambiti delle professioni in campo musicale sono preminentemente portati all'attenzione dei discenti per allargare i loro orizzonti di conoscenze, di pratiche e di competenze.

2. Musica, musicologia nella trasferibilità di competenze

Notevole è il capillare e continuativo interesse della musicologia⁷ – e fra i suoi organi di rappresentanza dell'Associazione fra i docenti universitari italiani di musica (ADUIM)⁸ – per le azioni, i prodotti e le attività che coinvolgono gli atenei nella trasmissione del sapere musicale attraverso le diversificate iniziative di terza missione: è in corso un capillare monitoraggio sui cori e le orchestre universitarie,⁹ oltre ad alcuni momenti di riflessione che di recente hanno coinvolto sia i gruppi

⁷ Fra i contributi più recenti, LUCA AVERSANO, *Le attività musicali nelle Università italiane: funzioni sociali, culturali e formative*, «Musica Docta», 10, 1, 2020, pp. 139-144; Id., *The Social and Educational Role of Musical Activities in Italian Universities*, «Scuola Democratica», 2, 2022, pp. 345-350; PAOLA BESUTTI, *Musica e Terza missione nelle università italiane*, in *Allargare gli orizzonti della carità per una nuova progettualità sociale*, a cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, Diocesi di Teramo Atri 2022, pp. 507-523; CARLA CUOMO, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, «Musica Docta», 12, 1, 2022, pp. 123-131.

⁸ L'ADUIM (presidente Luca Aversano, 2024-) si prefigge «di promuovere lo sviluppo delle discipline musicali nell'ambito dell'Università italiana in rapporto alle esigenze della collettività [...] In particolare promuove tutti i collegamenti necessari ed opportuni con le istituzioni universitarie italiane e non, con gli organismi politici e amministrativi locali, nazionali e sovranazionali, con le associazioni, le organizzazioni e le istituzioni attive nel campo della ricerca, della scuola e della cultura», statuto art. 4 <<https://www.aduim.eu/associazione-old/>>.

⁹ Si fa riferimento al progetto NEUMI (Networking university music in Italy) fruibile al sito <www.neumi.it>.

studenteschi (orchestre, cori, *ensemble*),¹⁰ sia i docenti di musicologia in un consesso sulle attività di terza missione a carattere specificamente musicologico.¹¹ Per i modelli di ricerca sull'educazione musicale inserita nella storia e nella cultura, anche la "Rete universitaria per l'Educazione musicale" dal 2016 svolge un ruolo di riflessione scientifica nel panorama contemporaneo.¹² Tali iniziative qui sussunte e non oggetto centrale dell'indagine ora affrontata, riguardano in maniera estensiva l'esercizio della musica negli atenei italiani e una sensibilizzazione alla cultura musicale: con azioni formative consolidate ed estensive educano a un gusto estetico e dunque, quale ultima finalità, promuovono e motivano il futuro pubblico musicale.

Parallelamente a interventi del genere di amplissima ricaduta sulla società civile, circa le azioni di orientamento *in itinere* nella scuola e la formazione alle competenze per il lavoro, si noti come l'offerta dei singoli corsi in DAMS sia anzitutto assai diversificata, anche in base alla caratterizzazione dei dipartimenti nei quali questi sono incardinati, altresì per le strutture laboratoriali a disposizione da parte delle strutture ospitanti. Senza alcun intento di esaustività e preso atto della novità formativa che sta gradualmente entrando a regime, il campione

¹⁰ *Workshop nazionale della musica universitaria*, organizzato dall'ADUIM con il sostegno della Fondazione Roma Tre Teatro Palladium e con il contributo del Ministero della Cultura - Direzione Spettacolo dal Vivo, tenutosi il 28 ottobre 2021 al Teatro Palladium (Università Roma Tre).

¹¹ *Musica e terza missione. Profili, obiettivi e funzioni delle attività musicali universitarie*, organizzato dall'ADUIM e dalla Fondazione Roma Tre Teatro Palladium e con il contributo del Ministero della Cultura - Direzione Spettacolo dal Vivo, tenutosi il 6/7 dicembre 2022 al Teatro Palladium (Università Roma Tre); del Teatro Palladium anche in collaborazione con ADUIM si tiene a menzionare il progetto *Canti e musiche del ciclo natalizio nelle tradizioni popolari*, ciclo di seminari sui canti popolari in Avvento che ha previsto il concerto dei cori universitari (atenei di Catania, Roma Tor Vergata, Roma Tre, Teramo) con repertorio affine (27 novembre - 21 dicembre 2023). Un recente aggiornamento si è tenuto in occasione del trentennale dell'ADUIM, nella tavola rotonda *Cultura accademica e arti performative: un dialogo sulla Terza missione* (Torino, 21 giugno 2024).

¹² Ideata e promossa da Giuseppina La Face, la rete vede l'adesione dell'Associazione culturale "Il Saggiatore musicale" e di tredici atenei italiani (Bologna, Catania, Chieti-Pescara, Ferrara, Firenze, Milano IULM, Palermo, Pavia, Roma Tre, Sassari, Teramo, Torino, Udine).

qui proposto già mostra alcune direttrici comuni su cui soffermarsi.¹³

Unico in Abruzzo e per l'area Umbria, Marche, Molise, il corso in Discipline delle arti, dello spettacolo e della musica (DAMS, L-3) dell'Università degli Studi di Teramo è inserito nel Dipartimento di scienze della comunicazione (SCOM).¹⁴ Dalla sezione "servizi" e nella sottosezione "orientamento in entrata", il sito di ateneo fornisce un puntuale catalogo di percorsi in forma di elenco in continuo aggiornamento, ai quali ciascun istituto superiore può scegliere di aderire.¹⁵ Per «musicologia e storia della musica» (L-ART/07) è offerto il progetto *Scritture e riscritture creative per le scene, la musica, la danza*:¹⁶ nel PCTO sono analizzati prodotti multimediali di esperienze realizzate negli anni precedenti dalla locale cattedra di musicologia sul territorio regionale¹⁷ per un primo approccio ai processi creativi e peculiariamente della comunicazione musicale. La parte di compito reale prevede l'elaborazione di un programma

¹³ L'indagine (ultima consultazione, 30 aprile 2024, a.a. 2023/2024) per tutti i corsi DAMS può aver tralasciato esempi di PCTO che in questi mesi si stanno svolgendo per la prima volta e dunque ancora non rientrano nel catalogo aggiornato dei progetti offerti.

¹⁴ Attivato nel 2004 e nel 2010 cessato a causa di riforme ministeriali, il corso viene ripristinato nel 2016, con la presidenza di Paola Besutti (2016-2022).

¹⁵ Il catalogo si presenta anche raggruppato per dipartimenti, differenziati per colore: si rinvia al link <https://www.unite.it/UniTE/Servizi/Orientamento_entrata/PCTO_-_Percorsi_per_le_competenze_trasversali_e_l_orientamento_23_24>.

¹⁶ Tutor: Paola Besutti, Francesca Piccone, Nika Tomasevic <<https://shorturl.at/motH5>> (ultima consultazione, 10 maggio 2024). Questo PCTO disponibile per l'a.a. in corso (2023/2024), si è già tenuto nell'a.a. 2022/2023 in forma sperimentale nell'IIS "A. Torlonia - Bellisario" di Avezzano (L'Aquila).

¹⁷ "Abruzzo Musica: formazione, ricerca, indotto" P.O. FSE Abruzzo 2007-2013 – Ob. CRO Piano Operativo 2012-13 /Asse 2 Occupabilità - Asse 6 Capitale Umano, Progetto Speciale "Alta Formazione" (AL. FO.)" è stato un progetto attuato nel 2015 dall'Università degli Studi di Teramo in collaborazione con gli atenei dell'Università degli Studi di L'Aquila, l'Università degli Studi di Chieti-Pescara e l'Istituto statale superiore di studi musicali e coreutici (ISSMC) "Gaetano Braga" di Teramo (responsabile scientifica Paola Besutti) mirato a formare operatori culturali per il patrimonio musicale regionale, di tradizione colta e orale. Per l'impatto dell'intera azione strategica si rinvia ad *Abruzzo Musica. Formazione, ricerca, esperienze*, a cura di P. Besutti e L. Giancristofaro, Lanciano, Carabba 2015.

di sala in gruppo per concerti organizzati da *stakeholders* dell'ateneo e del corso di laurea in DAMS. Condotti per il medesimo anno accademico (2023/2024) in via sperimentale e non ancora presenti sul sito, due percorsi. Il primo, *Musica, musicologia e nuove tecnologie per le arti*¹⁸ per la suddetta disciplina ha focalizzato l'attenzione su questioni legate al patrimonio culturale materiale e immateriale a partire da prodotti audiovisivi che hanno riscritto attraverso le pratiche musicali i luoghi del Centro Italia devastati dai recenti sismi (2009, 2016)¹⁹ o, lavorando sulla didattica dell'ascolto, su segmenti dai repertori di musica d'arte (*Fontane di Roma*, 1916). Accrescere consapevolezza nei discenti sulla disciplina musicologica ha significato valorizzare l'uso delle tecnologie nella presa di suono negli ambienti loro familiari per esplorare il paesaggio sonoro, parimenti far conoscere l'ampio spettro delle fonti della ricerca musicologica attraverso la ricostruzione di contesti culturali nell'iconografia musicale supportata dalle tecnologie virtuali. Il secondo, *Affettività e sentimenti tra realtà e finzione scenica*,²⁰ ha posto al centro l'educazione sentimentale attraverso l'opera in musica e i repertori di tradizione orale: Violetta Valery (*La Traviata*, 1853), Floria Tosca (*Tosca*, 1900) e la figura della vedova che lamenta la perdita del coniuge – dunque donne intese quali 'personaggi in musica' – sono divenute *podcast* prodotti dai testi e dalla voce dei ragazzi nella radio di ateneo.²¹

Il corso in Discipline dell'audiovisivo, della musica e dello spettacolo (DAMS, L-3) dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (2021) è inserito nel Dipartimento di ricerca e innovazione umanistica (DI-RIUM). Dalla sezione "servizi e opportunità" del sito di ateneo e nella sottosezione "orientamento consapevole" è possibile visionare i PCTO

¹⁸ Tutor: Paola Besutti, Cecilia Paolini, Francesca Piccone. Il percorso è stato attivato per la prima volta al Liceo musicale "D. Cotugno" di L'Aquila (classi V, 5 ore sul corso di 15 ore, nel progetto PCTO - PNRR).

¹⁹ *Resilis. Resilienze musicali* (2017, SIAE-SILLUMINA per le residenze artistiche e per la formazione), il video analizzato è disponibile al link <<https://www.youtube.com/watch?v=vQY0DKoVWPE>>.

²⁰ Tutor Paola Besutti. Il percorso è stato attivato per la prima volta al Liceo scientifico "A. Einstein" di Teramo (classi III, 10 ore, nel progetto PCTO - PNRR).

²¹ I contenuti sono in post-produzione e saranno fruibili attraverso la radio di ateneo "RadioFrequenza".

dall'a.a. 2018/2019 a quello corrente. Se musicologia e storia della musica (L-ART/07) è già presente prima dell'attivazione del corso in DAMS,²² si noti come dall'anno 2022/2023 quest'ultimo offra un proprio progetto "Lettere e DAMS" in linea con la vocazione del Dipartimento all'innovazione e alla trasversalità disciplinare. Si predilige pertanto tale aspetto e non il percorso monotematico per le competenze. *Immaginare l'innovazione: la sfida dei saperi umanistici* vede un solo incontro di musicologia intitolato *Aspetti della regia d'opera nelle messinscene contemporanee* in dialogo con sei incontri di altre discipline caratterizzanti o affini il corso di laurea (L-ART/05, L-ART/06, L-FIL-LET/02, L-LIN/03). Nell'anno 2023/2024 *Immaginare l'innovazione: la sfida dei saperi umanistici* viene riproposto nella medesima articolazione e l'incontro di musicologia affronta lo scenario *Musica Europa Complessità*.²³

Apprendo un affondo anche sul corso in Discipline delle arti figurative, della musica, dello spettacolo e della moda (DAMS, L-3) nel Dipartimento di beni culturali dell'Università del Salento (Lecce),²⁴ sul sito di ateneo è presente la sezione "orientamento", e dalla sottosezione "orientamento attivo" si profila un catalogo di progetti distinti per dipartimenti per l'a.a. 2023/2024.²⁵ Non sfugge come il percorso *Archeologia, storia dell'arte, musica: il patrimonio culturale dell'Italia meridionale*,²⁶ quindici ore in cinque moduli, sia calibrato su focalizzazioni teoriche sui beni culturali, archeologici, storico-artistici e musicali dell'area meridionale anche nei suoi rapporti col Mediterraneo, quanto per musicologia su esercitazioni nel laboratorio d'ascolto e di cri-

²² Nell'a.a. 2020-2021 il settore scientifico disciplinare L-ART/07 è presente all'interno di *Pensare al nuovo: la sfida dei saperi umanistici*, percorso articolato nei due itinerari di Lettere e di Lingue, proposti in forma multidisciplinare, con l'incontro tenuto da Lorenzo Mattei, *Prospettive di storia della musica: dai classicismi ai neoclassicismi*.

²³ Il docente per entrambe le annualità è Lorenzo Mattei.

²⁴ Il corso è stato attivato nel 2017-2018, attualmente è presidente Daniela Castaldo.

²⁵ <<https://www.care.unisalento.it/orientamento-attivo1>>. I progetti fruibili sono erogati nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4 "Istruzione e ricerca", Investimento 1.6, finanziato dall'Unione europea - NextGenerationEu", dunque contemplano quindici ore di frequenza.

²⁶ Responsabile scientifica del corso, rivolto alle classi terze delle scuole superiori, è Daniela Castaldo.

tica. Ciascuno di tre ore, i moduli quattro e cinque infatti collocano la musica e i musicisti nella cultura classica attraverso una disamina di reperti archeologici, per i miti musicali. Nel quarto modulo del PCTO *Società e cultura: un patrimonio a 360 gradi*, musica e musicologia risultano altrettanto presenti. Nei primi incontri è introdotto il significato di patrimonio culturale e la sua fruizione e valorizzazione per gli studenti avviene attraverso l'uso di *app* e di nuove tecnologie;²⁷ in quello di interesse, la *performance* musicale è considerata per il suo impatto sociale nei territori (un'ora) e diviene un laboratorio di pratiche musicali per i discenti (due ore).

Procedendo nel Sud-isole, il corso in Discipline delle arti, della musica, dello spettacolo (DAMS, L-3) nel Dipartimento di scienze umanistiche (SUM) dell'Università degli Studi di Palermo, prevede diversi moduli integrati per musicologia (L-ART/07) ed etnomusicologia (L-ART/08). Nella sezione "futuri studenti", la sottosezione "Centro orientamento e tutorato"²⁸ raccoglie i progetti in un catalogo al suo interno articolato per dipartimenti.²⁹ Negli a.a. 2022/2023 e 2023/2024 per il settore scientifico disciplinare di interesse (L-ART/07) sono proposti i percorsi *Musicologia e etnomusicologia* e *I linguaggi della musica e del cinema*. Per il primo,³⁰ nell'a.a. 2022/2023 i giovani sono stati avvicinati a un ascolto consapevole di repertori afferenti a culture musicali diversificate, dal punto di vista diacronico e sincronico; per il secondo,³¹ dieci ore sono dedicate alle musiche del mondo, con esperienze e analisi di linguaggi

²⁷ Il patrimonio culturale è profilato nelle sue professioni e con raccolte di dati da parte degli studenti, affrontando casi studio 'reali'. Responsabile scientifico del percorso, indirizzato alle classi terze delle scuole secondarie di secondo grado, è Paolo Gull.

²⁸ <<https://www.unipa.it/strutture/orientamento/pnrr-orientamento/>> (ultima consultazione, aprile 2024). I progetti fruibili sono erogati nell'ambito del succitato Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

²⁹ <https://www.unipa.it/strutture/orientamento/pnrr-sum-2023_2024/>.

³⁰ Per l'a.a. 2022/2023 la referente è stata Anna Tedesco, per l'anno in corso (piano triennale PNRR, a.a. 2023-2026), Ilaria Grippaudo.

³¹ Per l'a.a. 2022/2023 e per il piano PNRR il referente è Pietro Misuraca (a.a. 2023-2026).

di musiche eurocentriche quanto folkloriche.³²

Dopo i quattro contesti sopra tratteggiati, in ultimo vuol porsi l'attenzione ai percorsi per le competenze trasversali tenuti dal corso in Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo (DAMS, L-3) nel Dipartimento di filosofia e spettacolo (Fil.Co.Spe) dell'Università degli Studi Roma Tre, per l'attuazione di una modalità di apprendimento particolarmente attiva e inserita nel campo delle professioni musicali e performative. Lo spazio creativo, di didattica e di ricerca-azione del Teatro Palladium e compagini come la Roma Tre Orchestra e la Roma Tre Jazz Band spiccano infatti quali risorse di politica culturale, quanto strategicamente centrali per la terza missione e il *public engagement*, e non in ultimo per la verticalizzazione della formazione.³³ A tal riguardo, si sottolinea come i PCTO del corso in DAMS siano sovente realizzati in collaborazione con la Fondazione Roma Tre Teatro Palladium, come è il caso del percorso *Mestieri e culture della musica e dello spettacolo*, attuato per trenta ore in diverse scuole del territorio romano (a.a. 2022/2023, 2023/2024).³⁴ I liceali sono introdotti alle logiche produttive musicali e teatrali e posti a contatto diretto con lo staff del detto Teatro: oltre a ciò, questi hanno la possibilità di dialogare con figure del mondo dello spettacolo e di assistere gratuitamente a eventi programmati. Parimenti, all'interno del progetto *Organizzare concerti, vivere la musica*³⁵ gli studenti hanno affiancato il direttore artistico della Roma Tre Orchestra e i suoi collaboratori nell'organizzazione della stagione cameristica e sinfonica 2022-2023, specialmente per la comunicazione sui social.

³² Le docenze sono tenute da Sergio Bonanzinga (5 ore), Pietro Misuraca (3 ore), Girolamo Garofalo (2 ore).

³³ Dal 2016 è stata istituita la Fondazione Roma Tre Teatro Palladium (presidente Luca Aversano) con la principale finalità di promuovere la cultura performativa e la ricerca fra le giovani generazioni e nel rapporto con il territorio.

³⁴ Tutor esterno, Luca Aversano, <https://apps.uniroma3.it/public/alternanza/Mestieri-e-culture-della-musica-e-dello-spettacolo_p-d-430-0.aspx>. Il suddetto percorso è stato tenuto nell'a.a. 2022/2023 e nel 2023/2024.

³⁵ Tutor esterno, Valerio Vicari. Questo Pcto è stato offerto per l'a.a. 2022/2023.

3. Conoscere per costruire profili formativi e culturali

Nella parzialità dei corsi di studio analizzati, l'indagine dei percorsi sopra riportati identifica ugualmente la varietà non casuale di sperimentazioni didattiche, progettuali e di contenuti messe in atto negli ultimi anni. La modalità laboratoriale è preminente, e dunque, anche il ruolo del *tutor* esterno con gli studenti e nella programmazione con il *tutor* interno fino alla valutazione, diviene non trascurabile per la riuscita di esperienze attive, per l'ente esterno quanto per la scuola, replicabili e spendibili anche in futuro.

Le tematiche emerse da tutti i PCTO sono riconducibili a due macro-aspetti: la dimensione dell'ascolto nella storia e nella cultura come momento centrale per la trasposizione didattica e, in tale ambiente di apprendimento, anche per il trasferimento di competenze trasversali,³⁶ e la conoscenza degli oggetti della disciplina e delle specifiche professioni musicali, dal musicologo, all'ufficio stampa, o al direttore di palcoscenico. L'uso delle tecnologie quali dispositivi inclusivi e per una didattica innovativa porta a coinvolgere i discenti in maniera attiva, interagendo con nuovi strumenti per la realizzazione di un *podcast*.³⁷ In aggiunta, la redazione di un prodotto per la divulgazione musicale come il programma di sala vede loro chiamati all'impaginazione di loghi, note musicologiche e *curriculum* artistici.³⁸ Concertare simili azioni implementa una maggiore competenza e sensibilità verso i patrimoni musicali materiali e immateriali e offre modelli applicati con riscontri a breve termine con i quali il giovane in formazione non ha familiarità o sovente opportunità di confronto, individualmente o in gruppo: la competenza imprenditoriale e in materia di cittadinanza dai progetti sopra offerti risultano notevolmente potenziate e strategicamente poste in dialogo. La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali può dirsi postura condivisa per gli esempi riportati, dal momento che le musiche sono considerate espressione di tradizioni

³⁶ Si rinvia almeno ai più recenti, *La musica e poesia son due sorelle*, a cura di G. La Face e N. Badolato, Milano, FrancoAngeli 2023; CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, Milano, FrancoAngeli 2018.

³⁷ DAMS, Teramo, *Affettività e sentimenti tra realtà e finzione scenica*.

³⁸ DAMS, Teramo, *Scritture e riscritture creative per le scene, la musica, la danza*.

culturali della lontana classicità,³⁹ quanto di repertori d'arte o di tradizione popolare.⁴⁰ Conoscere il contesto della formazione superiore e del suo valore nella società porta in alcuni casi ad aprire i PCTO agli *stakeholders* sul territorio e operativamente al sistema formativo integrato⁴¹ sotteso a detti interventi: questo aspetto emerge particolarmente per *Scritture e riscritture creative per le scene, la musica, la danza* (DAMS, Teramo), per *Società e cultura: un patrimonio a 360 gradi* (DAMS, Lecce) e per *Mestieri e culture della musica e dello spettacolo* e *Organizzare concerti, vivere la musica* (DAMS, Roma Tre).

Per poter trarre conclusioni mirate per ciascun percorso, bisognerebbe completare siffatto scenario con risultati di questionari o di valutazioni. Ulteriore affaccio di più ampio respiro e gittata sarà quello derivante dai risultati al termine del *Piano di orientamento e tutorato* (POT). *Università, scuole e territorio in rete per il patrimonio culturale*,⁴² attuato da una rete nazionale fra scuole, le trentadue università aderenti e i territori (2023-2025). Si può sicuramente affermare che percorsi del genere per le competenze per la musica e la musicologia possono rappresentare uno strumento per sempre meglio calibrare la progettazione didattica secondo una visione della musica quale espressione culturale e strumento di cittadinanza attiva.⁴³ Educare i giovani anche attraverso questi affacci ai contesti musicologici e musicali vuol dire avvicinare alle professioni di interesse, introdurre agli attuali sistemi di produzio-

³⁹ DAMS, Lecce, *Archeologia, storia dell'arte, musica: il patrimonio culturale dell'Italia meridionale*; DAMS, Bari, *Musica Europa Complessità*.

⁴⁰ DAMS, Palermo, *Musicologia e etnomusicologia e I linguaggi della musica e del cinema*; DAMS, Teramo, *Scritture e riscritture creative per le scene, la musica, la danza*; *Affettività e sentimenti tra realtà e finzione scenica*.

⁴¹ Fra la corposa bibliografia in merito, di riferimento, *Il sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni, EIT, Teramo 1989; F. FRABBONI - F. PINTO MINERVA, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza 2003, pp. 194-206.

⁴² *Il Kick off meeting* si è tenuto il 31 ottobre 2023 al Teatro Palladium di Roma, alla presenza dei 32 atenei italiani aderenti. Suddetto piano è coordinato a livello nazionale da Luca Aversano (Università degli Studi Roma Tre).

⁴³ Si rinvia almeno a GIUSEPPINA LA FACE, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face e F. Frabboni, pp. 13-25.

ne e di indotto musicali, ma soprattutto educare e formare gli adulti di domani e il futuro pubblico musicale a un gusto estetico che permetterà la valorizzazione, la riscoperta e la fruizione di detto patrimonio materiale e immateriale.⁴⁴

⁴⁴ Per un esempio di progettazione didattica, FRANCESCA PICCONE, *Respighi e Tosca. Musica d'arte e didattica dell'ascolto per l'educazione al patrimonio culturale*, in ALESSANDRO COSENTINO, *Roma a tempo di musica*, Roma, Neoclassica 2023, pp. 113-126.

L'apprendimento della Storia della musica nei licei coreutici: possibili sinergie con la Storia della danza

Nika Tomasevic

I licei musicali e coreutici sono stati avviati nell'anno scolastico 2010/11 con il decreto legge n. 89, in attuazione della riforma Gelmini del 2008 inerente alla riorganizzazione della scuola secondaria di secondo grado.¹ La loro attivazione assume un rilievo storico in quanto, per la prima volta, due percorsi formativi dedicati esclusivamente all'apprendimento tecnico-pratico e storico-estetico della musica e della danza entravano a far parte di un ordinamento liceale. Prima del 2010, infatti, musica e danza erano state inserite in questa tipologia e grado d'istruzione solo durante la breve esistenza del Liceo femminile, ovvero dal 1923 al 1928.² La danza, nello specifico, fu presente anche nel Liceo coreutico sperimentale, nato in seno all'Accademia Nazionale

¹ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. Consultabile online al seguente link: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2089%20DEL%202010.pdf> (u. a. 16/04/2024). Sui Licei coreutici si vedano i due rapporti in due volumi ciascuno curati da Gemma Fiocchetta: *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del primo biennio di attività. Rapporto 2014*; *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016* (Anicia, Roma). Si veda inoltre VALERIO BASCIANO, *Progetti e riforme dell'Accademia (1971-2023): verso l'Alta Formazione e l'istituzione dei licei coreutici*, in F. Pappacena, Jia Ruskaja, *Dalla danza libera espressiva alla creazione dell'Accademia Nazionale di Danza*, Roma, Gremese 2023, sezione online *L'eredità ruskajana dagli anni Settanta agli anni Dieci del XXI secolo*, pp. 83-94.

² Sulla presenza della musica nei diversi ordini della scuola italiana nel corso del Novecento si veda LUCA AVERSANO, *La musica nella formazione scolastica degli italiani*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di A. Estero, Milano, Guerini e Associati 2021, pp. 3-35: 17-18. Sul Liceo femminile istituito da Giovanni Gentile, cfr. NADIA SCAFIDI, *La danza nel liceo femminile di Giovanni Gentile*, «Chorégraphie. Rivista di ricerca sulla danza», n.2, 2002, pp. 131-152.

di Danza (AND) nel 1976.³

Inizialmente, in base all'Art. 13 del Decreto legge del 2010, potevano essere attivate sul territorio nazionale al massimo dieci sezioni coreutiche. Le prime regioni a intraprendere il percorso di attivazione furono Abruzzo, Friuli, Lazio, Liguria, Lombardia e Trentino.⁴ In particolare, per l'Abruzzo fu il Convitto Nazionale "Melchiorre Delfico" di Teramo ad accettare la sfida e a inaugurare una prima sezione coreutica, seguito poi dal Misticoni-Bellisario di Pescara nel 2012/13 e dal Convitto Nazionale "G.B. Vico" di Chieti nel 2013/14.⁵

Nel corso degli anni il numero dei licei è andato aumentando, tanto da arrivare a una cinquantina di istituti, tra statali e paritari. Tuttavia, in alcune regioni sono sorte anche delle problematiche: in Abruzzo, per esempio, è stata chiusa la sezione di Chieti, mentre a Pescara non è stata rinnovata la Convenzione Quadro con l'Accademia Nazionale di Danza.⁶ L'AND è infatti l'unico referente in Italia per l'iter di attivazione dei Licei coreutici, che comprende un'analisi dell'idoneità strutturale degli istituti, l'individuazione dei responsabili di ogni Liceo tra i propri

³ Sul Liceo coreutico sperimentale si vedano: CLAUDIA CELI, *La Propedeutica e il Liceo Coreutico: due modelli di sperimentazione per una nuova didattica*, in *La storia e la visione. 60 anni dell'Accademia Nazionale di Danza*, a cura di A. Porcheddu, Roma, Gangemi 2008, pp. 40-46; VALERIO BASCIANO, *Progetti e riforme dell'Accademia (1971-2023): verso l'Alta Formazione e l'istituzione dei licei coreutici*, cit., pp. 68-69. Due esperienze, più tarde, saranno quelle del Liceo coreutico paritario "Teatro Nuovo" di Torino, attivo dal 1995/96 e del Liceo coreutico statale "A. Vittoria" di Trento, dove la sezione coreutica fu attivata a partire dall'a.s. 2006/07: ROBERTA ALBANO, *A passo di danza: scuole teatrali, collegi femminili e licei coreutici*, in *Saperi, Parole e Mondi. La Scuola italiana tra permanenze e mutazioni (Sec. XIX-XXI)*, a cura di R. Del Prete, Benevento, Kinetes 2020, 2 voll: I, pp. 183-220: 217.

⁴ Oltre ai sei Licei coreutici statali, furono avviati altri cinque licei paritari (in Calabria, Lazio, Piemonte, Umbria e Veneto): GEMMA FIOCCHETTA, *Attori, collaborazioni, reti*, in *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del primo biennio di attività. Rapporto 2014*, cit., pp. 45-84: 47. Per una mappa aggiornata dei Licei coreutici e le informazioni sulle loro attività, i progetti e i diversi documenti d'interesse si rinvia al portale ReteLMC – Rete Nazionale Licei Musicali e Coreutici: <https://www.liceimusicalicoreutici.it> (u. a. 18/04/2024).

⁵ GEMMA FIOCCHETTA, *Attori, collaborazioni, reti*, cit., pp. 51, 53.

⁶ La stipula della convenzione inizialmente era obbligatoria: VALERIO BASCIANO, *Progetti e riforme dell'Accademia (1971-2023): verso l'Alta Formazione e l'istituzione dei licei coreutici*, cit., nota 89, p. 89.

docenti interni, la supervisione dell'attività didattica e l'organizzazione degli esami di ammissione e delle verifiche di passaggio dal biennio al triennio. Solo al termine di questo processo è possibile per l'istituto firmare la Convenzione con l'AND.⁷

Il percorso dei Licei coreutici, cui si accede previo esame di ammissione, è articolato in un biennio comune a tutti gli studenti e in un triennio suddiviso tra l'indirizzo di danza classica e quello di danza contemporanea.

Come il Liceo musicale, anche quello coreutico opera in funzione essenzialmente professionalizzante, per cui ampio spazio è dedicato alle materie pratiche, come tecnica accademica, danza contemporanea, laboratorio coreutico, per un totale di quattordici ore settimanali, che nel biennio comprendono anche Teoria e pratica musicale della danza, con due ore a settimana.⁸ Si tratta di un insegnamento condotto dalla figura del Pianista accompagnatore per la danza (che solitamente affianca i docenti nelle Tecniche e nei laboratori ad esse afferenti), volto a far maturare negli studenti una piena consapevolezza degli elementi portanti del linguaggio musicale, con particolare riferimento al rapporto tra la musica e la danza.⁹ Tale insegnamento viene sostituito nel triennio da quello di Storia della musica il quale, inizialmente, non era previsto nel curriculum della sezione coreutica.¹⁰ Di fatto, fu solo a segui-

⁷ Sulla convenzione con l'Accademia Nazionale di Danza e il ruolo di quest'ultima nella supervisione dei licei si veda <https://www.accademianazionaledanza.it/licei-coreutici/> (u. a. 18/04/2024). Nell'elenco dei licei presenti sul sito non sono inseriti alcuni istituti tutt'ora attivi, come quello teramano.

⁸ Liceo musicale coreutico. Sezione coreutica, allegato V, 21 luglio 2015, prot. 6469/48, p. 4. Consultabile online: <https://www.accademianazionaledanza.it/wp-content/uploads/2019/03/4.Struttura-del-quinquennio-2015-LICEO-COREUTICO.pdf> (u. a. 19/04/2024).

⁹ Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento», Allegato E, § *Teoria e pratica musicale della danza*, s. p. consultabile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg> (u. a. 22/04/2024).

¹⁰ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni*

to di un documento elaborato dall'Associazione Docenti Universitari Italiani di Musica (ADUIM), unitamente all'Associazione culturale «Il Saggiatore musicale» e alla Società Italiana di Musicologia, inviato nel luglio 2009 al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), che i quadri degli orari furono immediatamente modificati. Nel documento veniva infatti suggerito di inserire almeno 33 ore annue dal terzo al quinto anno della sezione coreutica e di prevedere una classe di concorso a cattedre appropriata.¹¹ La cattedra apposita fu istituita solo a partire dall'a.a. 2016/2017. Si tratta della classe di concorso A-53, cui possono accedere coloro che abbiano un diploma accademico di II livello rilasciato dai Conservatori o dagli Istituti superiori di studi musicali, oppure i laureati delle lauree magistrali LM 43, 45, 65, 89, purché abbiano conseguito almeno 48 CFU nel settore scientifico disciplinare L-Art/07.¹² Il decreto 22 dicembre 2023 ha portato a una revisione e a un aggiornamento della tipologia delle classi di concorso, per cui la denominazione della A-53 è stata modificata in Storia della musica e della danza. Relativamente all'insegnamento di Storia della danza, è necessario avere almeno 30 crediti in ambito coreologico nel settore scientifico disciplinare L-ART/05.¹³

nostri, Milano, Franco Angeli, p. 154.

¹¹ ADUIM, ASSOCIAZIONE CULTURALE «IL SAGGIATORE MUSICALE», SOCIETÀ ITALIANA DI MUSICOLOGIA, *La 'storia della musica' nel sistema dei licei. Osservazioni sui provvedimenti legislativi: Revisione dell'assetto ordinamentale dei licei. Accorpamento delle classi di concorso a cattedre. Disciplina della formazione iniziale del personale docente*, consultabile online: <https://www.saggiatoremusicale.it/wp-content/uploads/2021/05/10-Documento-Licei-ADUIM-Saggiatore-SidM-VII-9.pdf> (u. a. 22/04/2024).

¹² Le nuove classi di concorso sono state pubblicate nel *Supplemento ordinario n.5/L* alla «Gazzetta ufficiale», serie genarle n. 43, 22 febbraio 2016, consultabile online al seguente link: https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAI-Qw7AJahcKEwj45o-Qy8WBAXUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.istruzione.it%2FAllegati%2F2016%2FD.P.R.14_febbraio_2016_n.19_Tabella_A.pdf&psig=AOvVaw1YwSZXefqVOMzXDEOhCJYC&ust=1695724810245752&opi=89978449 (u. a. 22/04/2024). A p. 46 sono indicati i requisiti di accesso alle classi di abilitazione e gli indirizzi di studi per la cattedra di Storia della musica.

¹³ Cfr. Decreto 22 dicembre 2023, Revisione e aggiornamento della tipologia delle classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria

In merito alle competenze previste per l'insegnamento di Storia della Musica, lo studente alla fine del percorso dovrebbe saper padroneggiare «a grandi linee il profilo complessivo della storia della musica occidentale di tradizione scritta, anche in rapporto con la storia della danza».¹⁴ Per quanto riguarda invece gli obiettivi specifici, lo studente dovrebbe conoscere un certo numero di “classici” e gli elementi fondamentali dell'analisi musicale, nonché essere padrone «degli strumenti primari di un approccio storico alla musica d'arte occidentale»,¹⁵ sapendo utilizzare la terminologia specifica; contestualizzare i principali fenomeni musicali e i loro maggiori esponenti; conoscere il rapporto tra tradizione orale e scritta; riconoscere le diverse tipologie delle fonti musicali e della scrittura musicale fino alla fine del secolo XIX.¹⁶

Da un confronto tra questi e gli obiettivi di apprendimento dello stesso insegnamento impartito nella sezione musicale, risulta come le competenze richieste non cambino, nonostante i differenti anni di studio e l'ammontare delle ore dedicate alla materia: al musicale, infatti, la Storia della musica è compresa in tutti e cinque gli anni, con due ore a settimana di contro a un'ora a settimana dedicata al coreutico nell'arco dei soli ultimi tre anni. Quello che cambia, invece, è l'ampiezza del programma, per cui a fronte di un'estesa varietà di opere musicali significative d'ogni epoca, genere e stile richiesta per lo studente del musicale, solo la conoscenza di una differenziata selezione di opere è prevista per il coreutico. Inoltre, lo studente del Liceo musicale dovrebbe conoscere al termine del percorso il profilo complessivo della storia della musica occidentale, mentre quello del coreutico solo padroneggiarlo a grandi linee.

di primo e di secondo grado. Il Decreto è stato pubblicato nella «Gazzetta Ufficiale» del 10 febbraio 2024, la tabella relativa alla classe di concorso A-53 è a p. 30, consultabile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2024/02/10/34/sg/pdf> (u. a. 24/04/2024).

¹⁴ Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento», cit.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

Risulta interessante, poi, come prevalga nella sezione coreutica rispetto alla musicale l'apprendimento visivo della musica. Agli studenti della sezione coreutica viene richiesta, infatti, la visione degli spettacoli delle opere musicali, con l'idea che chi studia danza debba essere indirizzato verso un'educazione principalmente visiva degli eventi artistici. La visione guidata delle opere è infatti il *leitmotiv* del triennio coreutico, durante il quale è prevista l'analisi del repertorio del balletto classico e del linguaggio della danza contemporanea mediante la visione guidata dei brani più significativi.¹⁷ Per cui suscita qualche perplessità il riferimento relativo alla parte teorico-analitica nelle Indicazioni di Storia della musica. Saper leggere le partiture dei balletti, analizzare il testo musicale e interagire con esso per utilizzarlo in modo attivo appaiono competenze ambiziose per il limitato numero di ore a disposizione della materia e divergenti rispetto all'approccio prevalentemente visivo sottolineato poc'anzi.

La disciplina storica affine a quella musicale presente nella sezione coreutica è la Storia della danza. Si tratta, tuttavia, di una materia concepita in forma differente rispetto alla sua analoga musicale, sia per il monte ore a essa dedicato sia per le competenze attese dagli alunni. A differenza, infatti, dell'insegnamento di Storia della musica della sezione musicale, presente nel corso di tutti e cinque gli anni del curriculum,¹⁸ quello di Storia della danza è previsto nel solo triennio, con due ore a settimana, per cui, in base all'Art. 13 del decreto legge n. 89 secondo il quale «le cattedre sono costituite, di norma, con non meno di 18 ore settimanali»,¹⁹ per la disciplina non è stata attivata una classe di concorso apposita. Motivo per cui l'insegnamento viene solitamente gestito dal docente di tecnica classica o moderna, e dunque da un diplomato di II livello dell'Accademia Nazionale di Danza.²⁰ L'esiguo numero di ore

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Liceo musicale coreutico. Sezione coreutica, allegato V, 21 luglio 2015, prot. 6469/48, cit., p.12.

¹⁹ Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, cit., p. 12.

²⁰ GIULIETTA BRECCIA, *La Rete nazionale Lmc: sviluppi e risultati*, in *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, cit., pp. 19-29: 26. Sulla questione dell'insegnamento di Storia

– seppur notevole rispetto alla bozza iniziale del decreto che, grazie a diversi interventi del Collegio docenti dell'AND,²¹ è stata poi modificata – nonché l'assenza di un docente specializzato sono presumibilmente le cause di un insegnamento concepito come supplementare alle discipline pratiche, quando non addirittura fortemente distante da esse.²²

In riferimento alle competenze attese dall'insegnamento, lo studente dovrebbe saper padroneggiare il profilo storico della danza d'arte, mostrando di conoscere le periodizzazioni e di saper individuare le tappe fondamentali, le personalità preminenti e i rapporti con il sistema produttivo. A differenza di quanto viene richiesto allo studente del Liceo musicale per la Storia della musica il quale, grazie a un insegnamento spalmato sui cinque anni, dovrebbe avere la possibilità di conoscere il profilo complessivo della storia della musica occidentale.²³

Ulteriore differenza tra la Storia della musica e la Storia della danza riguarda l'approfondimento dei fenomeni artistici nati in contesti diversi da quelli teatrali: nel primo caso, ben presente con affondi durante il quinto anno negli ambiti del jazz, della “musica leggera” e della popular music; nel secondo caso, invece, praticamente assente. Di fatto, nelle Indicazioni non è presente un riferimento diretto alle pratiche nate in contesti altri, come le danze urbane, televisive o quelle dei mu-

della danza si veda VALERIO BASCIANO, *Progetti e riforme dell'Accademia (1971-2023): verso l'Alta Formazione e l'istituzione dei licei coreutici*, cit., pp. 92-93.

²¹ Come avvenne nel 2009 per la Storia della musica, anche per la Storia della danza fu inviato un documento, redatto dal Collegio dei docenti dell'AND e sottoscritto dalle rappresentanze del settore coreutico nazionale e dalla stampa specializzata, in cui si chiedeva alla VII Commissione permanente del Senato di incrementare il numero di ore della disciplina e di inserire la Storia della musica nel piano di studi. Larga parte delle proposte fu accettata. IVI, pp. 86-67.

²² È quanto sottolineato nel saggio di FRANCESCA FALCONE, *Formazione, aggiornamento e attività artistica degli insegnanti*, in *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, cit., pp. 143-154: 147.

²³ Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento», Allegato E, § *Storia della musica*, cit., s. p.

sical, ma è solo inserito un accenno fumoso tra gli obiettivi specifici del quinto anno, per cui «Lo studente nelle verifiche è sollecitato a riconoscere e orientarsi nella complessità dei codici e dei linguaggi espressivi che hanno caratterizzato a livello internazionale la danza e il balletto nell'età contemporanea».²⁴

A parte le differenze di impostazione tra le due discipline per cui, confrontando le Indicazioni nazionali, l'insegnamento di Storia della musica appare, sia per la sezione musicale sia per quella coreutica, maggiormente articolato, esiste inoltre una diversità ontologica tra le due materie. Storia della musica risulta essere, infatti, più incline a connettersi con le altre discipline, a differenza della Storia della danza, maggiormente serrata sui suoi temi, presumibilmente per via dell'influenza suscitata dal secolare dibattito estetico sul paragone tra le arti e sull'indipendenza della danza dalle altre arti. Tale sostanziale diversità di approccio appare evidente negli Obiettivi specifici di apprendimento. In quelli di Storia della musica della sezione coreutica sono inseriti riferimenti alla Storia della danza, soprattutto in merito alla selezione degli autori da studiare. Al contrario, in quelli di Storia della danza non sono individuabili possibili aperture verso la disciplina musicale, ma solo suggerimenti di interazioni con i docenti delle classi di Tecnica e dei Laboratori coreografici. Anche in questo caso, il ruolo della Storia della danza appare marginale, come «complemento» e a «completamento»²⁵ del lavoro svolto nelle classi di tecnica e nei laboratori. Una criticità rilevata da Falcone che sottolinea come, al contrario, sarebbe molto più fruttuoso che i due ambiti, quello teorico e quello pratico, interagissero in maniera determinante:

L'interconnessione tra sapere pratico e sapere teorico potrebbe, a mio avviso, produrre effetti gratificanti per lo studente e per il docente solo quando entrambi gli ambiti saranno percepiti non più come mero supporto l'uno dell'altro, o come elementi distanti e/o separati, ma come il prodotto di un sapere

²⁴ Ivi, Allegato E, § *Storia della danza*, cit., s. p.

²⁵ I due termini sono presenti nello Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento», Allegato E, § *Storia della danza*, cit., s. p.

che mira alla formazione culturale globale dello studente, prima come persona e poi come danzatore e artista.²⁶

In conclusione, se è vero che la presenza degli insegnamenti di Storia della musica e di Storia della danza nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado possa essere considerata una conquista storica, tuttavia, bisogna evidenziare come le due discipline nel percorso coreutico siano relegate ai margini del curriculum. Si tratta di due insegnamenti che presentano una «funzione formativa specifica irrinunciabile»²⁷ nell'acquisizione della conoscenza storica e della coscienza estetica e le poche ore loro riservate appaiono del tutto insufficienti.

Possibili modifiche nel piano orario del Liceo coreutico appaiono poco plausibili; tuttavia, è possibile ricorrere alla quota oraria del 20%, che consente di potenziare il monte ore con discipline di area di indirizzo.²⁸

Una sinergia didattica tra le due materie, inoltre, potrebbe rivelarsi una soluzione efficace per potenziare l'approccio storico-culturale della sezione. Anzitutto grazie a dei nuovi strumenti didattici. Nel 2022 e nel 2023 sono stati pubblicati i primi manuali di Storia della musica appositamente concepiti per gli studenti dei Licei coreutici.²⁹ Le autrici, Flavia Sabia e Valeria Morselli, propongono un percorso cronologico

²⁶ FRANCESCA FALCONE, *Formazione, aggiornamento e attività artistica degli insegnanti*, cit., p. 147.

²⁷ Così viene definita la funzione della Storia della musica nei Licei musicali e coreutici all'interno del documento ADUIM, ASSOCIAZIONE CULTURALE «IL SAGGIATORE MUSICALE», SOCIETÀ ITALIANA DI MUSICOLOGIA, *La 'storia della musica' nel sistema dei licei. Osservazioni sui provvedimenti legislativi: Revisione dell'assetto ordinamentale dei licei. Accorpamento delle classi di concorso a cattedre. Disciplina della formazione iniziale del personale docente*, cit., s. p.

²⁸ Il Liceo coreutico paritario di Torino "Germana Erba" e il Liceo "Bonporti" di Trento hanno, per esempio, inserito nel I biennio la Storia della danza. Su questa introduzione e sulla quota oraria del 20%, cfr. FRANCESCA FALCONE, ANNAPAOLA PACE, *Organizzazione della didattica*, in *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, cit., pp. 155-171: 156-158.

²⁹ FLAVIA SABIA, VALERIA MORSELLI, *Manuale di storia della musica. Vol I. Dalla Grecia classica al primo Barocco*, Roma, Dino Audino 2022; Eadem, *Manuale di storia della musica. Vol II. Dal Barocco al primo Romanticismo*, Roma, Dino Audino 2023.

della storia della musica d'arte in Occidente, affiancato da approfondimenti di ambito coreutico. Altre opere editoriali però potrebbero essere ideate con una struttura diversa e una maggiore interazione tra i temi delle due materie, senza seguire necessariamente un percorso cronologico.

In secondo luogo, potrebbe essere approntata, grazie alla nuova classe di concorso A-53, in cui sono richieste conoscenze approfondite di ambito coreologico, una didattica innovativa e maggiormente interdisciplinare.

Sebbene il percorso musicale-coreutico anteponga, a differenza degli altri percorsi liceali, l'apprendimento tecnico-pratico a quello culturale, tuttavia, la sinergia e il potenziamento di Storia della musica e di Storia della danza nel percorso coreutico potrebbero offrire agli studenti nuove prospettive per il loro futuro, grazie anche a un approccio storico-estetico che garantisca una preparazione più adeguata per intraprendere corsi universitari come il DAMS.³⁰

³⁰ È quanto viene suggerito nell'analisi condotta da Luca Aversano: *Orientamento in uscita degli studenti: Università*, in *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, cit., pp. 253-264: 263.

La ricerca nazionale sulle compositrici nate in Italia negli anni Venti: una ricognizione¹

Federica Marsico

Gli studi sui contributi delle donne alla storia della musica sono oggi in auge² e continuano a riportare alla luce dall'oblio figure dimenticate.³ Anche nel contesto italiano i contributi non mancano.⁴ Se ci si interroga su chi furono le compositrici nate in Italia negli anni Venti del secolo scorso, ovvero contemporanee, tra gli altri, di Bruno Maderna (1920-1973), Luigi Nono (1924-1990) e Luciano Berio (1925-2003), alcuni dei compositori considerati tra i protagonisti indiscussi della musica del secondo Novecento, la letteratura in italiano sull'argomento non offre tuttavia le risposte sperate. Nella *Guida alle compositrici dal Rinascimento ai giorni nostri* di Adriano Bassi si passa dalla figura di Elsa Olivieri Sangiacomo Respighi (1894-1996) a quelle di Teresa Procaccini (1934) e Bianca Maria Furgeri (1935), non annoverando pertanto nessuna com-

¹ Ringrazio Paola Besutti per avermi coinvolto nella sessione Musica del VI Forum Internazionale del Gran Sasso. Sono inoltre grata a Eleonora Pagliero del Centro di Ricerca e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte per il gentile supporto nella ricerca archivistica.

² Tra le pubblicazioni internazionali più recenti cfr. *The Cambridge Companion to Women in Music since 1900*, a cura di Laura Hamer, Cambridge, Cambridge University Press 2021; *The Routledge Handbook of Women's Work in Music*, a cura di Rhiannon Mathias, Abingdon, Routledge 2022.

³ Tra i numerosi studi cfr. ad esempio, sul contesto francese, FLORENCE LAUNAY, *L'occultation des compositrices dans l'histoire de la musique*, in *Compositrices, l'égalité en acte*, a cura di Laure Marcel-Berlioz, Omer Corlaix e Bastien Gallet, prefazione di Françoise Nyssen, Paris, Centre de Documentation de la Musique Contemporaine-Éditions MF 2019, pp. 43-61.

⁴ Tra le iniziative più pregevoli si segnala la collana «Voci di musiciste» della Società Editrice di Musicologia, inaugurata nel 2021 con il volume *Musiciste e compositrici: storia e storie*, a cura di Luca Aversano, Orietta Caianiello e Milena Gammaitoni. Il libro è il frutto del lavoro di ricerca quinquennale svolto nell'ambito del festival *Le compositrici* e delle giornate di studio *Le musiciste*, entrambi promossi dall'Università di Roma Tre.

positrice nata nel primo trentennio del Novecento.⁵ La *Breve storia della musica elettronica e delle sue protagoniste* di Johann Merrich considera un'unica compositrice nata nel primo trentennio, Teresa Rampazzi (1914-2001), dopo la quale la narrazione dell'autrice vira su Franca Sacchi (1940).⁶

Tralasciando i recenti libri a carattere divulgativo pubblicati nel nostro Paese, nei quali non c'è la benché minima traccia di compositrici italiane del ventesimo secolo,⁷ occorre rivolgersi al fondamentale lavoro di Patricia Adkins Chiti per reperire qualche risposta al nostro quesito.⁸ Seppur datato, infatti, il volume registra tra le nate negli anni Venti non solo varie cantanti e strumentiste italiane, ma anche due compositrici: Olga Gorelli Gratch (14 giugno 1920) e Mira Sulpizi Pratesi (28 dicembre 1923).⁹ Le informazioni riportate sono scarse, ma consentono di farsi perlomeno un'iniziale idea di queste due figure. Della prima si legge: «Compositrice e conferenziere. Emigrata negli Stati Uniti durante il Ventennio, è diventata cittadina americana nel 1945. Ha studiato con Gian Carlo Menotti e Rosario Scalero al Curtis Institute e in seguito con Darius Milhaud. Ha composto lavori orchestrali, da camera e due opere liriche: *Between the Shadow and the Dream* e *Dona Petra*, e musica di commento per il teatro». ¹⁰ Della seconda, poi, l'*Almanacco* riporta: «Compositrice. Laureata all'Università Cattolica del Sacro Cuore a Milano, ha studiato composizione con [Alberto] Soresino [sic]. Le sue composizioni includono molti lavori vocali, ma anche alcune opere

⁵ Cfr. ADRIANO BASSI, *Guida alle compositrici dal Rinascimento ai giorni nostri*, Bologna, Odoya 2016.

⁶ Cfr. JOHANN MERRICH, *Breve storia della musica elettronica e delle sue protagoniste*, Roma, Arcana 2018.

⁷ Cfr. ANNA ROLLANDO, *Le invisibili Signore della musica: storie vere di artiste di talento*, Roma, Graphofell 2021; BEATRICE VENEZI, *Le sorelle di Mozart: storie di interpreti dimenticate, compositrici geniali e musiciste ribelli*, Milano, UTET 2020.

⁸ Cfr. PATRICIA ADKINS CHITI, *Almanacco delle virtuose, primedonne, compositrici e musiciste d'Italia dall'A.D. 177 ai giorni nostri*, Novara, De Agostini 1991.

⁹ Le due compositrici non sono invece presenti in *The New Grove Dictionary of Women Composers*, a cura di Julie Anne Sadie e Rhian Samuel, London, MacMillan 1994.

¹⁰ P. ADKINS CHITI, *Almanacco*, p. 135.

per complessi da camera e musica sacra».¹¹

Di quest'ultima compositrice si legge un approfondimento di Simonetta Heger nel volume *Le lombarde in musica...*¹² (non ve n'è invece traccia nel *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*).¹³ Oltre che su alcuni dati biografici, il contributo si sofferma sull'interesse della musicista per la didattica musicale, alla quale ella contribuì con alcune pubblicazioni.¹⁴ L'autrice del saggio accenna poi alla produzione compositiva per arpa, maturata a seguito dell'amicizia con la concertista Mirella Vita. Consultando l'OPAC del Servizio Bibliotecario Nazionale, si scopre che alcune sue partiture furono editate da Ricordi e che sono presenti in svariate biblioteche italiane. Lo stesso non dicasi per Gorelli Gratch, della quale lo stesso catalogo non registra nessuna partitura. La compositrice, inoltre, non è menzionata tra gli allievi di Scalero nel volume che raccoglie gli esiti della giornata di studi tenutasi in occasione dei cinquant'anni della morte del didatta.¹⁵ Si osserva, infine, l'assenza delle due compositrici tanto nel *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti* quanto nel *Dizionario Biografico degli Italiani*. Facile concludere che la ricerca su queste due figure è ancora tutta da imbastire. Per Gorelli Gratch si potrebbe cominciare approfondendo la relazione con il suo insegnante, della quale esistono alcune testimonianze epistolari conservate nel Fondo Scalero a Saluzzo, nel Centro di Ricerca

¹¹ Ivi, p. 285.

¹² Cfr. SIMONETTA HEGER, *La componente culturale ebraica nell'opera di due compositrici milanesi: Elisabetta Oddone e Mira Pratesi*, in *Le lombarde in musica...*, Roma, Fondazione Adkins Chiti 2008, pp. 143-156: 152-155.

¹³ Cfr. *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, a cura di Rachele Farina, Milano, Baldini & Castoldi 1995.

¹⁴ Cfr. MIRA PRATESI, MARIELLA SORELLI, RICCARDO ALLORTO, *Dal gioco alla musica: per l'educazione musicale nella scuola materna ed elementare*, 2 voll., Milano, Ricordi 1973; MIRA PRATESI, *Filastrocche popolari italiane: per coro di ragazzi a tre voci e percussioni ad libitum con eventuali sostituzioni o aggiunte di flauti dolci, xilofoni o chitarre*, 3 voll., Milano, Ricordi 1974; EAD., MARIELLA SORELLI, *Prime note sul flauto dolce: soprano e tenore*, 2 voll., Milano, Ricordi 1974-1975.

¹⁵ Cfr. Rosario Scalero (1870-1954): *un maestro fra «i due mondi»*, atti della giornata di studi (Settimo Vittone, 17 luglio 2004), a cura di Eleonora Negri, «Civiltà musicale», XIX, 53, 2004.

e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte.¹⁶ Trattasi di tre lettere inviate dagli Stati Uniti tra il 1946 e il 1953 dall'allieva al docente, all'epoca ritiratosi a vita privata nel suo castello di Montestrutto a Settimo Vittone, e di un'ulteriore epistola, inviata da Scalero alla figlia Liliana, nella quale il mittente menziona la compositrice. Le epistole attestano l'interesse di Gorelli Gratch a mantenere vivo il contatto con il suo mentore, anche se a distanza. Subito dopo il rientro del maestro in Italia, l'allieva infatti gli scrive:

21 maggio [1946]

Caro Maestro,
mi sembra ancora impossibile che loro se ne siano andati proprio sul serio. Sono tanto curiosa di sapere le prime impressioni della Signora¹⁷ e di Maricarol.¹⁸ E Lei come si sente, di ritorno nel suo castello? In che condizioni l'ha trovato? Immagino come sia bello Montestrutto a questa stagione. Chissà che belle gite in bicicletta Loro stanno facendo. E a nuotare ci sono già stati? La mamma mi prega di farLe tanti rallegramenti per il «Doctor Degree». Lo sa che la Signora Braun¹⁹ l'ha ricevuto a nome di Lei? Avrebbe dovuto sentire quanti applausi! A proposito, anche Maricarol è stata applaudita, quando ha ricevuto il suo diploma «in absentia». Io vado ancora spesso a Curtis, per copiare delle Sonate di Beethoven in biblioteca. Purtroppo non posso più prendere musica a casa. Il babbo spera di tornare a casa prima di Settembre. Michele è ripartito due giorni fa da San Francisco, per Manila. Sperava che questa volta lo mandassero in Germania, così avrebbe potuto vedere il babbo. A proposito, loro hanno fatto un buon viaggio? Si sono dovuti fermare per molto tempo in Francia? La prego di scrivermi presto e di salutare per me la Signora, Maricarol, e i ragazzi. Distinti ossequi anche dalla parte dei miei.

Olga Gratch

P.S. Ha ascoltato la sinfonia di Glière?²⁰

¹⁶ Il catalogo del Fondo è consultabile tramite la piattaforma web *Mèmora* della Regione Piemonte: <https://www.memora.piemonte.it/> (accesso gennaio 2024).

¹⁷ Germaine Pépin (1919-1997), seconda moglie di Scalero.

¹⁸ Maricarol Hanson, allieva di Scalero.

¹⁹ Edith Evans Braun (1887-1976), allieva di Scalero.

²⁰ Lettera manoscritta di Olga Gorelli Gratch a Rosario Scalero con busta affrancata,

La lettera successiva conservata nel Fondo risale a quasi un anno dopo e testimonia il desiderio dell'allieva di conoscere il giudizio del maestro su una propria composizione recente:

10 marzo, 1947

Caro Maestro,
finalmente ho finito la Sonata e glie la [sic] invio, come Le avevo promesso. Abbiamo tanti corsi qui a Yale, che per comporre non ci rimane molto tempo. Come stanno, Lei e la Signora? È tanto che non ho ricevuto Sue notizie, ma Miss Hill²¹ mi ha detto che ha ricevuto una buona lettera da Lei per Natale. Il mio babbo è ancora in Germania, ma spera di tornare in Aprile. Tanti affettuosi saluti alla Signora. Distinti ossequi.

Olga Gratch²²

Da un'epistola inviata da Scalero alla figlia alla fine dello stesso mese si viene a sapere che la sonata per la quale Gorelli Gratch aveva chiesto al maestro un parere era stata scritta sotto la guida di Paul Hindemith, con cui la compositrice si stava perfezionando. Il didatta, infatti, scrive: «Sto ricevendo dall'altra allieva Olga Gratch che è andata a studiare con Hindemith a Yale (Boston) una Sonata sulla quale essa reclama il mio giudizio, che poi non le darò, dicendole che si riferisca al suo attuale maestro. La Sonata sua è una composizione alquanto '[?]' e dalla modernistica scuola di Hindemith mi attendevo qualcosa [sic] di più robusto». ²³ La lettera costituisce una preziosa fonte biografica. Grazie a essa, infatti, è possibile aggiungere il nome del compositore tedesco a quello dei docenti di Gorelli Gratch citati nella letteratura esistente.

È di sei anni dopo l'ultima missiva conservata nel Fondo, nella quale la compositrice manifesta un sincero interesse per i progetti del maestro e lo aggiorna sulla propria attività negli Stati Uniti:

Darby, 21 maggio 1946, Centro di Ricerca e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte, Fondo Rosario Scalero.

²¹ Jane Hill, collaboratrice del Curtis Institute.

²² Lettera manoscritta di Olga Gorelli Gratch a Rosario Scalero con busta affrancata, New Haven, 10 marzo 1947, Centro di Ricerca e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte, Fondo Rosario Scalero.

²³ Lettera manoscritta di Rosario Scalero a Liliana Scalero, Montestrutto, 31 marzo 1947, Centro di Ricerca e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte, Fondo Rosario Scalero. Il segno [?] indica l'indecifrabilità della scrittura.

31 gennaio, 1953

Caro Maestro,
la ringrazio tanto della gentile cartolina. Anche Miss Hill e Gian Carlo Menotti mi hanno scritto di Lei. Sono tanto curiosa di leggere il Suo libro sulla composizione e spero che lo finisca presto.²⁴ Mi sarà molto utile per insegnare. Io insegno la teoria e un po' di composizione qui a Hollins, già da tre anni. Mi piace, ma non vorrei restarci per sempre. Uno dei vantaggi, qui, è che ho abbastanza tempo di comporre. Ma sono lenta, come sempre. La mia Sinfonietta sarà suonata all'Università di Alabama, a un Foro di compositori, in Aprile. Sono così contenta di sentire che Lei sta bene e lavora. E la Signora come sta? Io sogno sempre di fare un viaggetto in Italia e di venirvi a trovare. Chissà. Il babbo e la mamma ricambiano i Suoi gentili saluti. Se Lei continua a scrivermi, mi farà tanto piacere. Sua affetta

Olga²⁵

Per quanto pertiene le registrazioni di musiche delle due compositrici, anch'esse sono assai esigue. Su Youtube è possibile ascoltare solo alcuni brevi brani per duo di chitarre di Gorelli Gratch,²⁶ mentre di Sulpizi Pratesi nessun brano originale è reperibile, fuorché alcuni arrangiamenti per chitarra di canzoni medievali.

Tornando al nostro quesito iniziale, le risposte trovate non possono definirsi soddisfacenti. Sono troppo pochi due nomi in confronto alla serie di compositori italiani nati negli anni Venti, in cui ai già menzionati Maderna, Nono e Berio si aggiungono Carlo Prosperi (1921-1990),

²⁴ Il riferimento è probabilmente al testo *La creazione musicale: trattato di teoria musicale*, le cui bozze sono conservate a Laval (Canada), nell'archivio di proprietà degli eredi di Maria Teresa Scalero, figlia di Rosario. Cfr. MICHELE CURNIS, *Scalero Rosario*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 100 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana 1960-2020, xci, pp. 240-243.

²⁵ Lettera manoscritta di Olga Gorelli Gratch a Rosario Scalero con busta affrancata, Hollins, 31 gennaio 1953, Centro di Ricerca e Documentazione dell'Istituto per i Beni Musicali in Piemonte, Fondo Rosario Scalero. Alla missiva è allegato il programma della stagione 1952-1953 del teatro dello Smith College, comprendente un adattamento danzato della *Figlia di Iorio* di Gabriele d'Annunzio con musiche di Gorelli Gratch in scena dal 18 al 21 marzo.

²⁶ Cfr. *Paolo e Francesca* <https://www.youtube.com/watch?v=3kWxdeznoKw>; *Silent Moon* <https://www.youtube.com/watch?v=NQIe4nJOTPk>; *Mechanical Man* <https://www.youtube.com/watch?v=EaXQC9xkNVI> (accesso gennaio 2024).

Flavio Testi (1923-2014), Giuseppe Chiari (1926-2007), Renato De Grandis (1927-2008), Vittorio Fellegara (1927-2011) e molti altri.

Se tra gli obiettivi attuali della musicologia e delle discipline artistiche e musicali vi è quello di costruire nuovi processi formativi e percorsi di ricerca, alimentare la cultura scientifica con l'indagine di un ambito di studio così poco sondato quale quello delle figure di compositrici nate nel nostro Paese negli anni Venti può scardinare il canone ancora troppo maschile nella musica italiana del Novecento. Contemporaneamente, perseguire la ricerca in tale direzione può contribuire a evitare che si consolidi un canone femminile nella storia della musica in Italia, il quale, da parte sua, rischierebbe di relegare nell'ombra figure meno note solo perché meno o nient'affatto studiate.

L'AFAM verso realtà formative inclusive

Lorena Ruscitti

1. La nuova sfida

Il mio intervento di oggi in merito al percorso dei conservatori verso realtà formative inclusive scaturisce dal complesso processo di riforma delle istituzioni musicali, da un progressivo avvicinamento tra i Conservatori e l'Università, e da una sempre maggiore e diffusa sensibilità verso le tematiche psico-pedagogiche in ambito didattico.

Il conservatorio, come istituzione, recependo le leggi:

- L. 104/1992 e successive modifiche e integrazioni: legge quadro per assistenza e diritti delle persone handicappate
- L. 170/2010: nuove norme in materia di DSA;
- D.M. 30/6/2021 n. 752, con cui vengono assegnate anche alle istituzioni AFAM risorse per attività di orientamento e tutorato deve accettare una sfida complessa: costruire specifici percorsi didattici per studenti DSA e con disabilità, volti a formare musicisti che abbiano competenze e abilità professionali attestate.

Una sfida di tale portata implica l'accettazione di un'idea tanto semplice, quanto aliena al mondo accademico degli studi musicali: ogni proposta didattica deve adeguarsi a specifici bisogni educativi

2. Situazione attuale

Tra le specifiche complessità connesse al tema didattico ce n'è una in particolare che riguarda lo studio delle "materie teoriche", emerso vistosamente anche a causa del ruolo decisivo che le materie teoriche hanno assunto oggi, rispetto ai modelli didattici dei vecchi ordinamenti.

Situazione tipo:

- quali sono le difficoltà tipiche che si possono incontrare, ad esempio;
- La lettura di uno spartito a prima vista;
- l'attività orchestrale;
- in genere, l'apprendimento di nuovi brani;
- partiture con affollamento di segni;
- resistenza limitata nella gestione di tempi di lavoro molto compressi

Ma queste difficoltà sono superabili con stratagemmi, soluzioni creative, forme personali di approccio.

In più, da alcuni anni, si rileva il costante aumento di studenti con disabilità e DSA che si iscrivono ai percorsi dell'Alta Formazione, rendendo ineludibile per i conservatori adeguare la propria offerta formativa alle esigenze di questi particolari studenti, ai quali per legge sono garantite accessibilità e formazione fino al più alto grado di istruzione. Nasce per questo, nel 2018, la figura del Delegato per la Disabilità e i DSA, istituzionalizzata con la recente L. 74 del 21/6/2023.

Naturale conseguenza della nascita di questo ruolo, approvata dalla Conferenza dei Direttori dei conservatori nel 2021, è la creazione del Coordinamento Nazionale dei delegati stessi, che si propone l'obiettivo di individuare e porre in essere strumenti, modalità, azioni e criteri per assicurare una completa e concreta inclusione, istituendo una dimensione formativa accogliente, e per potere dare risposta ad eventuali situazioni relative ai bisogni educativi speciali.

3. Ruolo e compiti del delegato

Il delegato deve assumere un ruolo di raccordo all'interno del proprio conservatorio per tutte le questioni su disabilità e DSA. Uno dei compiti fondamentali è quello di promuovere la sensibilizzazione su questi temi, attraverso iniziative periodiche in tal senso, rivolte a studenti, personale docente e non.

A questo proposito, cito la nostra rassegna "Itinerari Sonori", all'interno del conservatorio, curata principalmente dalla collega Prof.ssa Maica Tassone, dove, tra gli altri appuntamenti di carattere musicologico, abbiamo ospitato esperti e colleghi, per favorire la diffusione di buone pratiche già messe in atto in conservatori con bacini di utenza più grandi del nostro.

Il delegato accoglie in prima persona lo studente con DSA e disabilità, sin dal primissimo contatto attraverso i canali di comunicazione. Sul sito c'è un'apposita sezione a questo dedicata, con tutti i riferimenti necessari.

Il rapporto prevede incontri periodici per verificare l'efficacia dei servizi offerti, per evidenziare nuove esigenze ed eventualmente approntare nuovi servizi. Di particolare importanza è il ruolo di mediazione e supporto tra studenti e docenti durante tutto il percorso formativo.

4. Piano d'esame personalizzato

Teniamo sempre presente che, a differenza dei vari gradi di scuola primaria e secondaria, in conservatorio non sono previsti PEI (piano educativo individualizzato), PDP (piano didattico personalizzato), né docente di sostegno, né obiettivi formativi facilitati.

Per questo, la strada che stiamo percorrendo è quella che ci porta al piano d'esame personalizzato: è lo strumento che descrive il progetto formativo dedicato allo studente che ha difficoltà di apprendimento. La funzione principale è quella di rendere lo studente protagonista attivo del suo processo di apprendimento:

- Può decidere di adottare uno strumento compensativo del quale capisce e conosce l'importanza;
- Può concordare le modalità di svolgimento dell'esame;
- Può avvalersi della possibilità di non usare alcuno strumento compensativo o misura dispensativa.

Il PDEP, inoltre, definisce meglio il rapporto tra conservatorio, genitori e figure che seguono lo studente nelle attività formative, indicando tutti gli interventi necessari per raggiungere il successo formativo, quindi gli stessi obiettivi di apprendimento degli studenti normodotati.

Cosa occorre?

1. Formazione permanente dei docenti e delle strutture amministrative.
2. Verticalizzazione della formazione musicale

5. Tutor e orientamento

La figura del tutor, con le recenti leggi di bilancio, è stata prevista anche nelle istituzioni AFAM. Il tutor può anche essere uno studente in possesso di specifiche competenze, appositamente formato. Egli affianca lo studente con difficoltà in tutte le diverse situazioni della vita in conservatorio; può offrire supporto in aula nel prendere appunti, nell'interazione con i docenti; trasformare il materiale didattico in materiale accessibile, aiutare nella preparazione degli esami, accompagnare negli spostamenti all'interno del conservatorio.

Altro servizio importante è quello dell'orientamento per far conoscere, in collaborazione con altri istituti che compongono la filiera musicale, struttura e percorsi degli istituti AFAM per favorire in ciascuno scelte consapevoli, in base ad aspirazioni, capacità e caratteristiche personali.

Tra le nostre iniziative riguardanti l'inclusione, non posso non citare "Braga per il sociale", ormai consuetudine da anni, dove varie realtà con disagi sociali o causate da handicap confluiscono in iniziative musicali: lezioni in sede durante l'anno, e concerti finali con l'Orchestra e gruppi di musica di insieme degli allievi del conservatorio, rendendo così possibile l'inclusione anche dove non è possibile frequentare i nostri corsi come allievi effettivi.

Esistono vie e percorsi possibili

Eredità musicali per la costruzione dei processi formativi musicali

Letizia Gomato

L'eredità musicale gioca un ruolo cruciale nella costruzione dei processi formativi musicali, influenzando la comprensione e lo sviluppo della musica in individui e comunità. Le tradizioni musicali, i generi, gli stili e le modalità tramandate nel corso del tempo contribuiscono a plasmare il modo in cui la musica è insegnata e appresa. Alcuni aspetti chiave dell'eredità musicale che impattano sulla formazione musicale sono da ricercare sia nelle tradizioni locali della cultura musicale e sia negli aspetti più classici della formazione di base. Spesso le tradizioni musicali vengono usate dagli insegnanti per ideare i primi elementi di programmazione per la formazione musicale in quanto la musica tradizionale locale risulta essere un primo aspetto utile da cui partire per l'ideazione didattica per preservare e valorizzare le radici culturali, ma le radici passano anche attraverso la conoscenza storica e la dimensione classica della musica, e si deve poi al repertorio classico il fulcro della conoscenza musicale, infatti, gli studenti imparano a conoscere tecniche compositive, stili e forme musicali attraverso la scoperta di opere di compositori celebri, ne scoprono il valore, lo trasformano e lo adattano ai propri gusti rendendolo, ogni volta che lo studiano e lo eseguono, di nuovo vivo e contemporaneo.

1. Come trasmettere le conoscenze musicali?

La trasmissione delle conoscenze musicali può avvenire attraverso diversi metodi a seconda del contesto e degli obiettivi specifici. Alcune metodologie comuni si basano su l'insegnamento diretto in cui un docente trasmette nozioni agli studenti attraverso lezioni, presentazioni e discussioni in classe, oppure attraverso il mentoring in cui un tutor fornisce istruzioni individuali e supporto personalizzato per aiutare gli altri a sviluppare competenze specifiche. Oggi grazie all'avvento di internet,¹ la formazione online e le piattaforme specifiche di apprendi-

¹ «Internet è nata nel 1969, quando il dipartimento della Difesa americana decise

mento offrono corsi e risorse educative accessibili da qualsiasi parte del mondo, consentendo a tutti di apprendere in modo flessibile. Il sapere viene trasmesso anche grazie all'apprendimento esperienziale fatto di pratiche, progetti, stage o laboratori, dove il processo di acquisizione del sapere è sicuramente più coinvolgente e pratico: tale processo avviene attraverso la 'semplice' partecipazione a conferenze, seminari e workshop dove le esperienze dirette degli altri rendono la comunicazione più fluida e leggera. Non è un mistero che la condivisione di conoscenze attraverso la collaborazione e l'interazione sociale, come nei gruppi di studio o nei progetti di gruppo, faciliti la comprensione e l'apprendimento reciproco. Tra le metodologie più classiche sicuramente l'educazione formale offerta dalle istituzioni educative sono le basi di un apprendimento strutturato sia attraverso l'ambiente e sia attraverso programmi di studi che si basano su certificazioni, diplomi e titoli, ma il sapere e le nuove conoscenze applicative devono avere come obiettivo quello di valorizzare e contribuire alla pubblicazione di nuove scoperte scientifiche le cui informazioni devono essere condivise attraverso riviste, articoli e saggi per una piena diffusione del sapere nella comunità scientifica.

2. Il sapere musicale nella formazione dei giovani

Il discutere sull'importanza del processo di formazione musicale dei giovani trova origine sin dai tempi di Platone e Aristotele i quali sostenevano che la musica suonata e cantata, era importantissima nell'educazione dei giovani in quanto componete essenziale per l'apprendimento della *sophrosyne*, indicando con tale termine una forma di auto- controllo dell'anima utile per la formazione del buon cittadino. I più recenti studi evidenziano come la musica abbia effetti positivi non solo nel campo del comportamento, ma ha utili applicazioni nelle neuroscienze, nel cognitivismo e nell'utilizzo di programmi vocali per il

di sviluppare una rete sperimentale che permettesse lo scambio di informazioni tra siti di ricerca lontani tra loro. [] È tra il 1989 e il 1993 che, con la creazione del World Wide Web diretto dal CERN (Centro Europeo di Ricerca Nucleare, a Ginevra), si è iniziato lo scambio di documenti "multimediali", vale a dire comprendenti non solo testo, ma anche suoni, musica, immagini e perfino animazioni.»

L'ÉCUVYER SYLVIA, *Musica classica, musica leggera e world music su Internet*, in *Enciclopedia della musica*, Vol. VII, Milano, Einaudi Editore, 2006, pp. 225.238.

linguaggio. In quanto disciplina e scienza, la musica non solo educa, ma distende e rilassa innestando importanti processi di crescita e sviluppo delle capacità intellettuali ed emotive. In definitiva, la musica non è solo un aspetto culturale o un passatempo piacevole, ma un rilevante strumento educativo che può influenzare positivamente la formazione intellettuale ed emotiva dei giovani e la sua importanza, evidenziata già nell'antichità, continua a essere sostenuta da prove scientifiche contemporanee.²

3. Nuove sfide e la rivoluzione di Internet nei processi formativi

«È indubbio che l'ambiente Internet, sempre più affollato, ponga delle sfide al navigatore. Pertanto vi si possono già intravedere i segni di una trasformazione del nostro rapporto con la musica: l'abolizione di ogni barriera geografica e persino di ogni considerazione del luogo fisico in cui la musica si produce e si ascolta: le implicazioni sociopolitiche di questa globalizzazione; la profonda modificazione del rapporto fra compositore, interprete e ascoltatore; le implicazioni commerciali, legali, ma anche filosofiche ed estetiche, di queste modificazioni sono difficili da valutarsi. Esse sono tuttavia reali e, poste in una prospettiva storica determinanti per una nuova configurazione sociologica della musica.³»

Questo processo descritto da L'Écuyer porta inevitabilmente a soffermarsi su una nuova concezione del discente che vive una doppia dimensione tra reale e irreale (?) grazie ai nuovi processi di apprendimento messi a disposizione dalle nuove tecnologie le quali generano un impatto significativo sulla formazione musicale. Conoscere l'evoluzione dei processi didattici e tecnologici facilita non solo gli studenti dal punto di vista formativo, ma prepara a nuovi approcci metodologici i quali creano nuove realtà lavorative e professionali in mercati nuovi e inesplorati. Il concetto dinamico di scuola proposto da Danuser (2006) e l'idea di vivere in un ecosistema musicale digitale predominante, come sostenuto da Fabbri (2009), riflettono il processo di trasformazione in corso nell'ambito dell'educazione musicale e della fruizione della musica. Il concetto dinamico di scuola suggerisce che le istituzioni educative devono adattarsi ed evolversi per rispondere ai cambiamenti della

² BERLINGUER LUIGI, *La musica nella formazione dei giovani*, in *Musica e Bildung: saper suonare e imparare ad ascoltare*, B@elonline/print, 8, 2010, pp. 25-37.

³ *Op. cit.*

società, integrando le nuove tecnologie agli approcci pedagogici più classici. Nel contesto musica, questo si traduce sia nell'incorporare il digitale come parte integrante dell'esperienza musicale degli studenti e sia di proporre nuovi metodi esperienziali di studio. Se l'ecosistema musicale digitale evidenzia il ruolo predominante delle tecnologie digitali nella creazione, produzione, distribuzione e consumo della musica è giusto che tali strumenti rientrino a pieno titolo nei processi di formazione. La presenza di dispositivi digitali, software, piattaforme di streaming e social media hanno profondamente influenzato la pratica musicale contemporanea offrendo nuove opportunità di apprendimento e fruizione. In un contesto educativo musicale dinamico, l'integrazione delle tecnologie digitali può arricchire l'esperienza dei discenti e consentire loro di esplorare e creare musica in modi innovativi. Tuttavia, è importante bilanciare l'adozione delle nuove tecnologie con la preservazione dei principi fondamentali legati all'esecuzione e la fruizione, ad esempio dal vivo, di uno spettacolo o di un concerto. In conclusione, il concetto dinamico di apprendimento e le nuove metodologie didattiche anche in ambito musicale riflettono la necessità di adattarsi ai cambiamenti culturali e tecnologici per offrire nuove prospettive e sfide nell'ambito dell'educazione musicale.

4. Proporre la (ri)scoperta del senso storico delle discipline artistiche e musicali

Il pensiero espresso da La Face Bianconi (2008) di coniugare il conoscere col fare nel senso di unire le conoscenze scientifiche ed accademiche della musicologia e le conoscenze didattiche dell'insegnamento per condurre alla comprensione musicale come processo culturale, sembra suggerire la necessità di unire le conoscenze scientifiche e accademiche della musicologia con le conoscenze didattiche dell'insegnamento al fine di promuovere la comprensione musicale come un processo culturale⁴ più vasto. Alcune possibili interpretazioni di questa affermazione possono riferirsi all'integrazione tra teoria e pratica nel senso del superamento della divisione del concetto di "teoria"

⁴ LA FACE BIANCONI GIUSEPPINA, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, Atti del convegno internazionale "Educazione musicale e formazione", 2008, <https://www.saggiatoremusicale.it/wp-content/uploads/2021/05/La-Face-2008.pdf>

musicale, inteso come insieme di conoscenze scientifiche e accademiche acquisite attraverso la musicologia, e l'applicazione pratica di tali conoscenze nell'insegnamento: coniugare il "conoscere" con il "fare" implica unire gli aspetti e le conoscenze di base alla pratica musicale con l'obiettivo di sviluppare una comprensione completa e profonda della musica stessa. Un approccio interdisciplinare suggerisce che la conoscenza della musica non deve limitarsi ai soli aspetti teorici, ma dovrebbe abbracciare anche aspetti culturali più ampi e includere la storia della musica, la sociologia della musica e altri contesti culturali che influenzano la creazione, l'esecuzione e la fruizione della musica in ambienti e contesti diversi e trasversali. Grazie ai modelli della pedagogia musicale avanzata l'unione delle conoscenze accademiche e didattiche, possono incrementare una pedagogia musicale più efficace con metodi d'insegnamento innovativi attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali nel processo educativo e un approccio più olistico che considera la musica non solo come un oggetto di studio, ma come un'esperienza viva, significativa e partecipata. La comprensione musicale come processo culturale implica anche la consapevolezza delle varie influenze culturali che plasmano la musica e contribuiscono a sviluppare una prospettiva critica e inclusiva sia nell'insegnamento e sia nell'apprendimento della musica. In sintesi, La Face Bianconi sottolinea l'importanza di superare divisioni tradizionali tra teoria e pratica, abbracciare un approccio interdisciplinare e promuovere una comprensione musicale che sia radicata in un contesto culturale più ampio.

5. Il case study per l'individuazione di nuovi obiettivi formativi

Alla luce di quanto detto si esaminano i risultati di una ricerca condotta su un paniere di trenta ragazzi under venti (musicisti) in riferimento a un altro gruppo di trenta ragazzi under trenta (musicisti) e valutare se e come il gap generazionale tra i due gruppi sia stato influente. In linea generale, prima di entrare nel dettaglio dello studio, è utile ricordare alcune considerazioni generali su come l'esperienza musicale influenzi, in linea teorica, lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei giovani. Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo la pratica musicale è stata associata al potenziamento delle abilità cognitive, della memoria, dell'attenzione e delle capacità di risoluzione dei problemi. Gli studenti possono incrementare le capacità di apprendimento

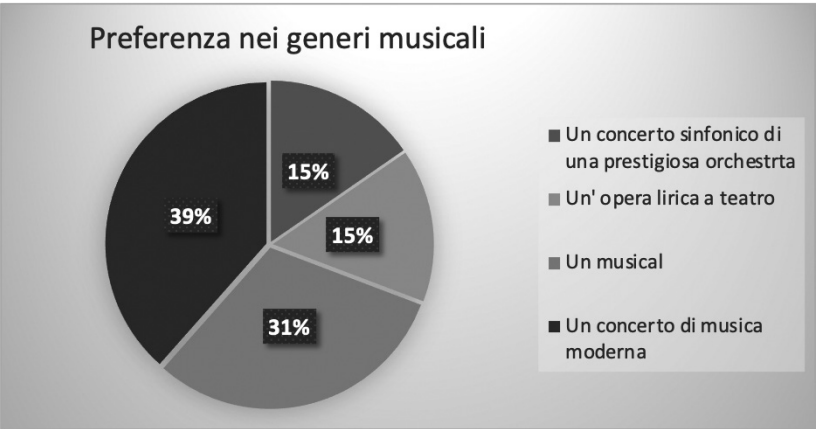
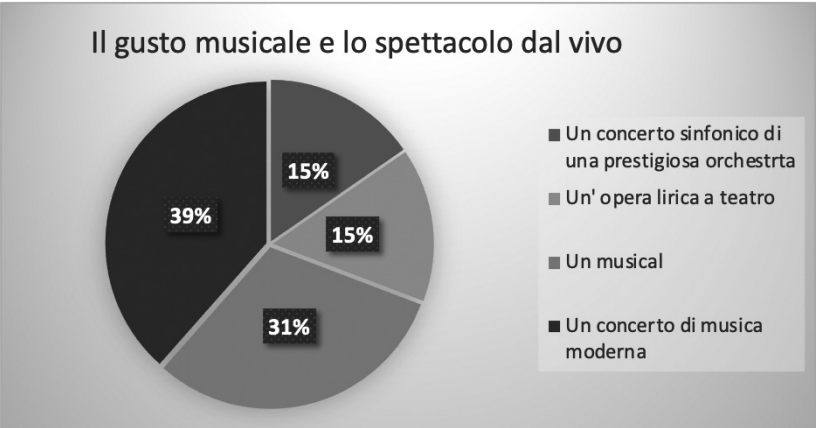
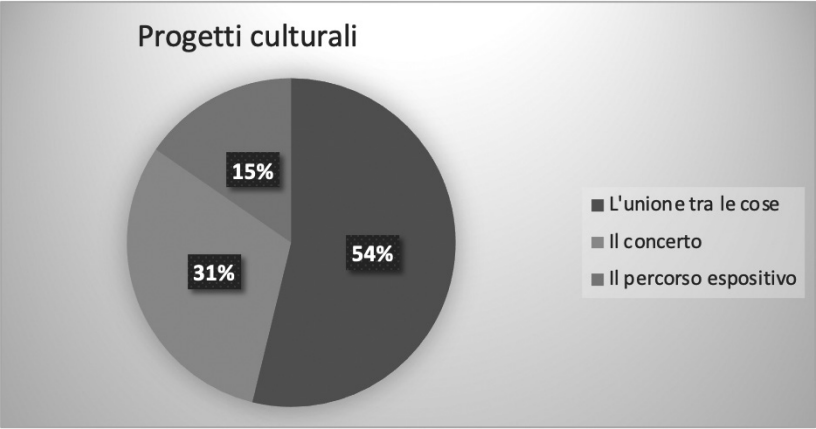
e adattamento poiché il processo musicale coinvolge la comprensione di concetti complessi e la coordinazione di diverse abilità. Lo studio o l'esposizione al pensiero critico potenzia il sistema creativo e l'esplorazione musicale attraverso riflessioni e originalità dei pensieri. La pratica esecutiva richiede anche la combinazione di elementi che vanno dalla disciplina all'incremento delle abilità emotive e sociali in quanto la musica è in grado di veicolare emozioni e consente di entrare in relazione con maggiore facilità: non è un mistero che la partecipazione ad ensemble musicali, gruppi o band promuovono lo sviluppo delle abilità sociali, migliorano la comunicazione, la collaborazione e la gestione delle emozioni. Inoltre, per molti giovani, la musica svolge un ruolo importante nell'aiutare a definire la propria identità: essere parte di un gruppo musicale o avere successo in una performance può contribuire positivamente all'autostima e alla percezione di sé. L'esperienza musicale ha un impatto significativo sulla crescita e lo sviluppo dei giovani, tuttavia, per comprendere appieno l'evoluzione del pensiero di questi studenti, è necessario esaminare i dettagli specifici della ricerca, compresi i parametri e gli indicatori utilizzati per valutare il cambiamento nel loro pensiero.

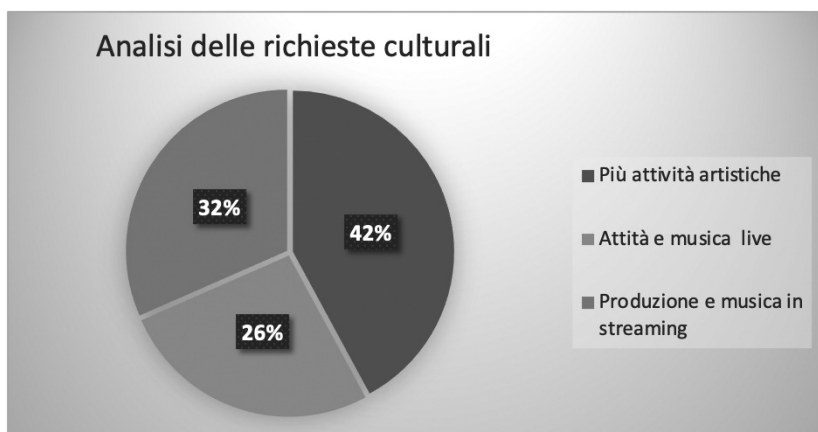
6. Alcuni dati

Sono stati analizzati quattro items principali:

1. La partecipazione a progetti culturali
2. Il gusto musicale e lo spettacolo dal vivo
3. Preferenza nei generi musicali
4. Analisi delle richieste culturali e performative

Di seguito i grafici evidenziano gli elementi osservati sulle due differenti tipologie di gruppi: il primo ha un'età media di venti anni e il secondo di trenta. Entrambi i gruppi sono musicisti in formazione.





Dopo l'analisi delle tabella si evince che nonostante il gap generazionale di 'soli' dieci anni tra i due panieri analizzati è evidente come ci sia una predisposizione maggiore nei più giovani a guardare con occhi differenti il 'moderno' e a voler acquisire una conoscenza e una formazione in ambito musicale non solo strettamente legata alla musica ma che utilizzi diversi linguaggi artistici. Emerge un progressivo ed evidente mutamento del concetto di utilità musicale con la partecipazione e la scelta dello spettacolo dal vivo: si rafforza la volontà di voler conoscere maggiormente il 'nuovo' rispetto al già noto e ai generi di spettacoli dal vivo più tradizionali per un musicista in formazione. Inoltre, le nuove richieste culturali esaminate evidenziano una necessità di formazione trasversale tra linguaggi artistici che devono necessariamente dialogare per trovare nuovi modelli formativi e didattici con l'ausilio, ormai indispensabile, degli strumenti digitali e dello streaming. In conclusione i dati evidenziano in che modo i processi formativi standard siano percepiti dagli studenti come poco utili soprattutto in vista degli sbocchi occupazionali e del mercato del lavoro in ambito musicale. È auspicabile, quindi, incrementare metodologie di formazione innovative che favoriscano una modernizzazione del processo di trasferimento della conoscenza e valorizzino gli aspetti legati alla classicità, alle tradizioni e alla creazione di nuove e pioneristiche «scuole di formazione» in linea sia con i tempi moderni e sia con le professionalità richieste dal mercato.

**Il canto delle pietre vive.
Per la costruzione dell'edificio del sapere**

Antonio Allegritti

Cerchiamo di indagare, insieme, le possibilità che l'oggetto della nostra riflessione genera. Sostiamo, perciò, sulle parole. Entriamovi anche dentro, se vi riusciamo. Il presente saggio, al fine di *intus-legere* che cosa "la costruzione dell'edificio del sapere" voglia significare, sarà strutturato in tre sezioni.

Nella prima sezione (a), si ispezionerà quali sono le implicazioni che i termini 'conoscere'-'sapere' portano con sé, analizzando tre modelli storici che corrispondono a tre modi di intendere la conoscenza: quello sapienziale, scientifico e 'moderno'. Tali tre modelli esprimono tre epoche, cronologicamente delimitate, ma anche tre fisionomie che la conoscenza può – e deve – assumere, talvolta anche sincronicamente. Inoltre, questi possono – e devono – coesistere nelle operazioni che la ragione compie: quando è all'altezza della sua vocazione, quest'ultima conosce secondo ciascuna delle logiche corrispondenti ai modelli in oggetto e, talvolta, secondo le tre logiche insieme: la stessa realtà può essere conosciuta attraverso l'ermeneutica sapienziale, scientifica e moderna. Quando le tre ermeneutiche si orchestrano insieme, la conoscenza guadagna ampiezza e profondità. La presentazione di ciascuno dei tre modelli culminerà con una domanda, al fine di colloquiare con il lettore.

Nella seconda sezione (b), si valuterà cosa costruire voglia significare quando a essere edificata non è una struttura fisica ma un oggetto immateriale: il sapere, la cultura, la società, l'*inter-esse*. L'edificio da costruire tramite la conoscenza è quello del sapere, fatto – come si legge nel titolo – di pietre "vive", di pietre che cantano. Vi sono, schematicamente, tre modalità di costruzione che la storia del pensiero ha fatto proprie: decostruzione, restaurazione, edificazione. Il sapiente sa utilizzare ciascuna delle tre modalità, laddove vuole costruire non una struttura qualsiasi ma – appunto – l'edificio del sapere – precisamente, del sapere che ha sapore. La presentazione di ciascuna delle tre modalità culminerà con una domanda, attraverso la quale si chiede allo

studioso di declinare nell'ambito musicale – della ricerca musicologica e artistica o della pratica musicale – quanto sta leggendo. Tramite la domanda, si ha l'ambizione di considerare il testo come una struttura aperta e di intrattenere un colloquio con il potenziale lettore/studioso.

Nell'ultima sezione (c), si indagherà quali siano gli elementi di una buona progettazione, che intenda conoscere per costruire un edificio sapienziale. Tali elementi – tre, sinteticamente – potrebbero essere al cuore delle istituzioni culturali e del lavoro di chi si applica a far crescere le suddette istituzioni. *In specie*, tali elementi sono connaturali – a parere dello scrivente – al *munus* dell'università che, negli ultimi anni particolarmente, si è felicemente aperta ai territori, alla società e sovente a forme molteplici di disseminazione delle proprie ricerche all'esterno, attraverso la cosiddetta “Terza missione”, al cui benemerito servizio occorre essere grati. Chi si fa carico dell'onere-onore della fatica della conoscenza in ordine alla costruzione di una conservazione e promozione del sapere – e delle sue implicazioni concrete e pratiche – dovrebbe, secondo chi scrive, non dimenticare la propria collocazione entro una Tradizione, non far finta di vivere in un mondo altro rispetto a quello odierno (che si esprime, [a-]culturalmente, sovente nei termini *pop*), non obliare la dimensione ispirativa – al di là della mera utilità – da cui l'arte da sempre è nutrita.

a. Conoscere

Detto verbo, nella storia del pensiero, conosce varie fasi. Di secolo in secolo si è privilegiata una forma di conoscenza, o una facoltà della conoscenza. Vi sono epoche che preferiscono le conoscenze esatte (e quindi le scienze), epoche che si interessano alle conoscenze per immaginazione, infine epoche che privilegiano la conoscenza di sé. Dalla storia della teologia, sono qui presi in prestito tre modelli di conoscenza. Descrivono fasi storiche e descrivono altresì modi di conoscere sincronicamente realizzabili. La musica ha il pregio di compendiare questi tre modelli,¹ di cui di seguito sono declinate le fisionomie a partire dalla

¹ La questione della conoscenza, che la musica richiede, apre lo spazio alla riflessione circa l'epistemologia della musica. Il rigore scientifico della musica spinge infatti a riflettere sul rapporto tra *logos* e musica, e sulla relazione tra l'indagine scientifica – sviluppata con ordine e misurazione – e il mondo musicale. Ciò ha conseguenze pratiche, esplicabili attraverso le seguenti domande: quale è il rapporto tra ‘vocazione’ e ‘pro-

teologia.² La musica ha il pregio di servirsi di essi e di fornire una conoscenza tanto razionale, quanto esatta, quanto volitiva, quanto affettiva.

Eccoli riassunti:

- Modello sapienziale.³ Si tratta di un modello molto rintracciabile nel primo millennio d.C. La conoscenza viene intesa come conoscenza integrale e integrante: di tutte le cose (umane, ma anche divine) e di tutto l'uomo (si tratta di una conoscenza con dimensione affettiva e volitiva). Quanto noi chiamiamo cultura (anzi, forse ora utilizziamo la parola *data*, dati nel senso oggettivo-informatico del termine) viene pensato come sapienza, come via per conseguire la felicità.⁴ Del sapere si sottolinea il sapore, il gusto. La musica, oggi, quanto sa esprimere la fecondità di questo modello? Quanto sa trasmettere un sapere che abbia un sapore?

- Modello scientifico.⁵ Si tratta di un modello che si sviluppa con l'istituzione delle università, nel XII-XIII sec. Entra, nel mondo del pensiero, l'Aristotele logico e metafisico, e si sviluppa una spiegazione sempre più razionale del reale.⁶ Il reale si spiega, qui, a partire dal reale e si erode pian piano il riferimento alla trascendenza. Una dimensione dell'uomo viene sempre più esaltata: la ragione. La ragione viene ancora intesa come ragione filosofica. Spetta ancora alla filosofia l'indagine sulla verità delle cose. La ragione sarà il nucleo intorno al quale si sviluppa il terzo modello. La musica, oggi, quanto sa esprimere la fecondità di questo secondo modello? Quanto sa offrire risorse di razionalità al

fessione' musicale? Cioè: come si relazionano arte e scienza e, in ultima istanza, arte e professionalizzazione? E dunque: come si orchestra l'articolarsi tra misurazione di obiettivi e ispirazione, visto che in ultima istanza la musica ha a che fare con le Muse?

² Secondo una prospettiva di inter- e trans-disciplinarietà, è interessante notare le convergenze tra *ratio theologica* e *logos* musicale.

³ Cfr. gli approfondimenti sul modello sapienziale in teologia, in: MASSIMO EPIS, *Teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2016², pp. 108-127.

⁴ Cfr. PIERRE HADOT, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 2005.

⁵ Cfr. gli approfondimenti sull'organizzazione scientifica della *sacra doctrina*, in: MASSIMO EPIS, *Teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2016², pp. 128-167.

⁶ Cfr. ALAIN DE LIBERA, *Storia della filosofia medievale*, Jaca Book, Milano 1995, pp. 263-391; JACQUES VERGER, *Istituzioni e sapere nel XIII secolo*, Jaca Book, Milano 1996.

mondo contemporaneo?

- Modello 'moderno'.⁷ Si tratta di un modello che si sviluppa a partire dal XVI sec. La razionalità è esaltata, nella sua dimensione empirico-sperimentale-scientifica. Le scienze esatte, con le loro scoperte "certe", diventano il paradigma della vera conoscenza.⁸ Sono le scienze sperimentali a fornire qui il modello veritativo, fino a negare – in alcuni casi – il trascendente, il metafisico. Viene esaltata la "certezza", l' "esattezza". È certo, in questo contesto, ciò che è conoscibile con ordine e misura. Il prezzo dell'esattezza rischia di essere la parzialità, in quanto vi sono cose che sfuggono al modello dell'esattezza (probabilmente, sono le cose che contano di più: affetti, cuore, desideri, amore, arte). Le cose in tale modello vengono pensate come oggetti e il pensante viene pensato come soggetto. La ragione viene pensata secondo una logica strettamente dimostrativa. A partire dall'oggettività del sapere di tale modello, si sviluppano delle reazioni che esaltano l'aspetto non tecnico-scientifico dell'uomo, delle reazioni di stampo romantico-spiritualista talvolta dalla tendenza irrazionalista. La musica, oggi,⁹ quanto sa esprimere la fecondità di questo modello? Quanto sa confrontarsi con i saperi e non rifiutare un serio discorso epistemologico?

b. Costruire

Tale verbo si espone a molte strategie. Vi sono molti modi per costruire. Di seguito ne sono analizzati tre: decostruire, ricostruire (re-
staurare), edificare.

- Decostruire. Ci riferiamo, per rapidi accenni, a Jacques Derrida.¹⁰ Qualcosa di simile alla decostruzione ha avuto sviluppo anche

⁷ Cfr. gli approfondimenti sulla declinazione in chiave moderna della *ratio theologica*, in: MASSIMO EPIS, *Teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 2016², pp. 168-209.

⁸ Riguardo l'insufficienza della "certezza" nell'assicurare le sicurezze di cui l'*ego* ha bisogno, si leggano le affascinanti riflessioni di: JEAN-LUC MARION, *Il fenomeno erotico*, Cantagalli, Siena 2007, pp. 17-27.

⁹ Occorre ammettere che il mondo artistico in genere e quello musicale in particolare si trovano a far fronte al problema della commercializzazione dei prodotti, cioè della riduzione dell'arte a produzione e, in ultima istanza, a prodotto.

¹⁰ Cfr. MAURIZIO FERRARIS, *Jacques Derrida e il dibattito sulla decostruzione*, in «Cultura e scuola», 28 (1989), 110, pp. 113-124.

nell'ambito musicale. Nella decostruzione il pensiero si fa debole, nel senso che il sistema dei concetti (o il concetto di sistema) che pretende di inglobare tutto in sé viene sbriciolato. Il pensiero forte, che si ritiene autofondativo, viene eroso e decostruito. Rimane il frammento, nei confronti del quale si può applicare il monito che Gesù rivolge in Gv 6, 12: *'colligite [...] fragmenta ne quid pereat'*. La decostruzione mostra la velleità dell'occhio teoretico che cerca classicamente di contemplare i concetti sistematicamente organizzati e privilegia la metafora, che richiede un orecchio capace di ascoltare le fratture, i vuoti, gli scarti. Occorre insomma pensare l'impensato, ascoltare l'inascoltato – e rinvenirvi delle possibilità. Quale è il corrispettivo della decostruzione in musica?

- Ricostruire, nel senso di restaurare. Qui, non occorrono troppi commenti: si tratta dello sviluppo di un ritorno a una ipotetica (e passata) età dell'oro. Quale è il corrispettivo della restaurazione in musica?

- Edificare. Si sente talvolta dire che qualcosa è edificante. Qui, edificante non è da intendersi come 'consolante' o 'esortante'. Piuttosto, edificante-edificare va pensato in senso cumulativo: si tratta di abitare quanto altri hanno già costruito e quindi apportarvi qualcosa di nuovo; parimenti, occorre pensare attraverso la storia del pensiero, quindi - nel nostro ambito - 'musicare' attraverso la storia della musica. Il passato viene pensato in senso generativo, come fecondo di possibilità. Il buono scriba estraе dal suo tesoro *'nova et vetera'* (Mt 13, 52). Tuttavia – sempre secondo l'ammonimento del Vangelo – non si mette vino vecchio in otri vecchi e viceversa. Quale è il corrispettivo della edificazione in musica?

c. Gli elementi di una buona progettazione, che conosca per costruire

c. 1 La Tradizione, nome di una storia che è ancora vivente.

La metafora dell'edificare, appena ritratta, ci spinge a pensare al concetto di Tradizione.¹¹ La Tradizione (*tradere*) è il nome che prende la storia quando non è morta, ma è ancora vivente. Se vi è Tradizione, allora ogni ultima fase teorica di ogni scienza è provvisoriamente de-

¹¹ Si legga, a riguardo: JEAN-LUC MARION, *La métaphysique et après*, Grasset, Parigi 2023, pp. 103-141.

finitiva. L'appello alla Tradizione del passato necessariamente rende processuale il nostro presente. Il riconoscimento del valore di un'anteriorità tradizionale richiede il riconoscimento della temporalità, che apre al futuro (e relativizza nelle sue pretese assolute) la nostra ricerca. Lo sguardo indietro spinge a guardare avanti: la provenienza è sempre futuro.

c. 2 Sguardo sulla Pop(olarizzazione)

La temporalità presente, che viviamo, è quella pop, nel senso di popolare-social-virtuale.¹² Sui social le persone pensano di pensare. Nei *talent* le persone pensano di fare musica. Le istituzioni tradizionali sembrano corrodersi, e per continuare a sopravvivere si ha la percezione di dover abbassare il livello, di dover facilitare, di dover dare *bonus*. L'esperienza didattica sovente conferma, infatti, queste riflessioni. La pop(olarizzazione) ci interroga, in due sensi. Primo: sui gusti delle persone e sul rischio, che come leone ruggente va in giro e cerca chi divorare, che ci si appiattisca entro livelli di stupidità culturale.¹³ Secondo: su noi e sulla nostra capacità di svolgere un servizio culturalmente educativo che non risulti banalizzante, che non riduca il sapere a consumo ma conservi lo scarto tra ciò che sappiamo e ciò che non sappiamo. Solo lo scarto muove il desiderio. Chi è appagato non cerca, mentre lo scarto suscita la ricerca.

c. 3 La musica e le Muse

Da Musa proviene la parola musica. Conoscere per costruire richiede alla musica di riscoprire le Muse, ovvero la sua dimensione ispirativa¹⁴ al di là dell'utile. Nel banchetto greco, il cantore narrava una storia dell'epica. E chiedeva – lui, il cantore, l'aedo – l'aiuto degli dei: 'l'uomo narrami, o Musa'. La Musa è donna, a indicare che il lavoro artistico è generativo. E generare è ricevere, più che produrre. C'è da ricevere anche il presente, che è una nascita continua. Dunque, la Musica può

¹² Chi vive nel mondo accademico sa bene cosa comporti la tensione tra ricerca e divulgazione e tra divulgazione e popolarizzazione.

¹³ Cfr. SIMONE TROPEA, *Il vero problema sono gli stupidi*, Velar, Bergamo 2018.

¹⁴ È importante ribadirlo: nell'epoca della commercializzazione dei prodotti, è urgente non smarrire la dimensione ispirativa.

aiutare il mondo a nascere soprattutto in tempi di pericolo. Perché – e qui è la Musa poetica a offrire il seguente concetto – dove cresce il pericolo, cresce la salvezza.¹⁵

¹⁵ Così scrive Hölderlin: «Vicino/e difficile da afferrare il dio./Ma dov'è il pericolo, cresce/anche ciò che salva./Nella tenebra hanno dimora/le aquile e senza tema scavalcano/l'abisso i figli delle Alpi/su leggerissimi ponti./Perciò, poiché intorno si ammassano/i culmini dei tempi, e chi più si ama/vive vicino, esausto su/monti separatissimi,/allora dà, acqua innocente,/dacci ali per partire e ritornare/più fedeli al senso». (FRIEDRICH HÖLDERLIN, *Patmos* (prima stesura), strofa I, trad. it. di Susanna Mati, in ID., *Poesie scelte*, Feltrinelli, Milano 2018).

Area 13a
Not for profit

Volontari nella realtà, con corresponsabilità

Marco Pagnello

Premessa

Nel mese di febbraio 2023, il Presidente della Repubblica ha consegnato l'onorificenza di Alfiere della Repubblica a trenta ragazzi che si sono distinti per il loro impegno teso ad affermare la solidarietà o interessato alla valorizzazione dei diritti della collettività.

Quest'anno la selezione ha inteso premiare comportamenti e azioni solidali, ora nell'ambito di un'accoglienza a ragazzi ucraini in fuga dalla guerra, ora attraverso altri gesti di amicizia, cooperazione, inclusione affinché le diversità non diventino mai barriere.

Credo sia importante mettere in luce che i testimoni scelti non costituiscono esempi di azioni rare, ma sono emblematici di comportamenti diffusi tra i giovani, che illustrano un mosaico di virtù civiche di cui le nostre comunità sono ricche.

Tra gli Alfieri della Repubblica vorrei citare, anche per il legame con questo territorio, l'esperienza di Francesca Di Sabatino, di Isola del Gran Sasso, uno dei Comuni del Gran Sasso teramano più colpiti dalla violenza del sisma del 2016. Si legge nella motivazione: *«Francesca è una ragazza che studia con profitto. Con la sua passione per la fisica e l'astronomia è riuscita, dopo una dura selezione, a guadagnarsi un periodo di tirocinio presso il CERN di Ginevra. Ma Francesca è sempre rimasta molto legata al suo territorio e alla sua comunità. Dedicava il proprio tempo libero a organizzare attività ricreative ed educative per i più piccoli, nella parrocchia e nella biblioteca comunale. La sua sensibilità l'ha spinta, inoltre, a prestare la propria opera come volontaria in un'associazione locale che aiuta le famiglie in difficoltà, e purtroppo il numero di queste famiglie è aumentato con la pandemia»*.¹

Si tratta di una storia comune a molti, in grado di rendere visibile la ricchezza che attraversa il nostro Paese, caratterizzata da numerose persone che, scelgono “di fare questo cammino di uscita verso l'altro, uscita con la mano tesa, un cammino di uscita per preoccuparsi degli altri”.²

¹ Cfr. <https://www.quirinale.it/page/alfiere>

² Cfr. PAPA FRANCESCO, *Discorso ai membri della FOCSIV*, 14 novembre 2022.

L'essenza del volontario

La concretezza dell'esperienza ci restituisce una particolare complessità legata al concetto di volontariato. In questo contesto, a partire dalle storie delle numerose Francesca che rendono vivo il nostro territorio, vorrei sottolineare due aspetti che ci aiutano a collocarci su una piattaforma comune rispetto al volontariato, per comunicare utilizzando lo stesso linguaggio.

Il volontario è una persona che spontaneamente decide, in forma individuale o associata, di mettere a disposizione parte del proprio tempo per svolgere, gratuitamente un determinato servizio.

Servire non significa sempre fare quello che mi piace, ma è partire dagli altri e lasciarsi programmare dalla loro domanda, dai loro bisogni, dalla loro cultura, dai loro ritmi. Significa, in altre parole, mettersi a disposizione di altri.

Ai giovani di Economy of Francesco, incontrati ad Assisi il 24 febbraio 2022, Papa Francesco ha chiesto di «*guardare il mondo con gli occhi dei più poveri. Per avere gli occhi dei poveri e delle vittime*», prosegue il Papa, «*bisogna conoscerli, bisogna essere loro amici*».

Il volontario è, dunque, una persona capace di decentrarsi, disposta a cambiare prospettiva per osservare la realtà, le persone, i contesti che abita in modo rinnovato. Un atteggiamento necessario non solo per analizzare i bisogni di un territorio o leggere le fragilità delle nostre comunità, ma essenziale affinché la nostra opera, il nostro impegno, si sintonizzi sulle reali urgenze che pesano sulla vita delle persone che incontriamo. Sono i poveri, gli emarginati, gli ultimi a definire l'agenda delle associazioni di volontariato, a stabilire la missione e le opere necessarie per le realtà nelle quali si sceglie volontariamente di operare.

In secondo luogo, è utile ricordare che il volontario non può essere considerato come «supplente delle istituzioni». È una contraddizione immaginare il volontariato come un livello essenziale di assistenza: ciò che è volontario non può essere essenziale. La forza del volontariato scaturisce dalle sue motivazioni e di conseguenza dalla sua disponibilità al servizio. I limiti esistono in questa sua stessa natura.

Se ci si assume degli impegni si devono onestamente mantenere, ma può avvenire che prima del servizio del volontario emergano altri doveri che hanno la precedenza, come i doveri di famiglia e del lavoro. Il volontariato è esposto perciò inevitabilmente al rischio della preca-

rietà. Il gruppo, l'associazione può diminuire questo limite e garantire comunque il servizio, ma bisogna onestamente riconoscere che non ha né il compito, né la possibilità di garantire servizi essenziali o tutelare i diritti dei cittadini. È questa una prerogativa fondamentale dello Stato.

Il pericolo grande che stiamo sperimentando è quello di accettare con troppa facilità la delega da parte di uno Stato che sempre di più sembra voler delegare, a tutto il mondo del terzo settore, a tutto il mondo del volontariato, parte di quelli che sono i suoi compiti essenziali. Si configurerebbe, in questo modo, la fatica di caricarsi pesi che, onestamente, diventerebbero insostenibili.

Chiamati ad aggiungere valore

In questo contesto, allora, proviamo a delineare l'identità del volontario, cercando di riconoscere la specificità che lo contraddistingue. Lo facciamo lasciandoci guidare dalla riflessione di don Giovanni Nervo che NE indica alcune caratteristiche fondamentali:³

a. essere volontari significa affermare i valori dell'uomo.
b. I volontari di solito prestano i loro servizi a persone che sono in difficoltà o per malattia, o per povertà, o per emarginazione. Cioè, lavorano per le persone spesso dimezzate nella loro efficienza e dignità, talvolta addirittura annullate. Mettersi al servizio con amore e dedizione di una persona così vuol dire affermare i valori dell'uomo.

c. Essere volontari significa portare nei servizi alla persona un supplemento d'anima.

È possibile ed è facile che gli operatori professionali, soprattutto nei servizi sanitari, vengano presi da tempi rapidi del lavoro, ad esempio gli infermieri in ospedale, o dalla routine, come può avvenire facilmente in una casa di riposo: si susseguono gli atti del servizio, scompaiono le persone. L'attenzione personalizzata del volontario porta realmente al servizio un supplemento d'anima che ovviamente non è e non deve essere soltanto del volontariato, ma il volontariato può dare questa integrazione ai servizi.

d. Essere volontari significa anticipare i tempi

Rispondere prontamente a bisogni emergenti che non sono ancora presenti nella coscienza pubblica, nella normativa, nella destinazione

³ Cfr. GIOVANNI NERVO, *Ha un futuro il Volontariato?*, Bologna, EDB 2007.

delle risorse. In qualche modo, significa essere profeti.

e. Essere volontari significa stimolare le istituzioni

Invitare a rispondere adeguatamente ai bisogni dei cittadini, sia con una formulazione delle leggi nazionali e regionali, sia con l'attuazione dei servizi, sia con il buon funzionamento delle istituzioni e dei servizi. Questo ruolo rientra nell'impegno sociale più vasto della partecipazione popolare.

Mani e cuore nella realtà

Le associazioni e gli enti del terzo settore conservano la capacità di essere dentro la realtà, di conoscere a fondo le dinamiche che determinano la specificità del contesto nel quale operano.

Disponiamo di innumerevoli strumenti per analizzare i nostri territori di riferimento: i dossier, i rapporti, le statistiche forniscono una fotografia della realtà e offrono la possibilità di programmare percorsi futuri.

Tuttavia, il valore del volontariato non è esattamente nella capacità di leggere in questo modo la realtà, quanto nel desiderio di stare con le persone e condividere quello spazio relazionale che aggiunge valore ad ogni forma di impegno sociale. Noi non lavoriamo per gli ultimi, noi stiamo con gli ultimi.

Il capovolgimento di paradigma è possibile solo se cambiamo il nostro punto di vista, se scegliamo di impastare le mani e il cuore con le storie e i volti che incontriamo. Solo così allontaniamo il rischio dell'assistenzialismo e ci collochiamo in un processo più ampio di inclusione. D'altronde, il nostro compito non può essere solo quello di offrire la risposta adeguata al bisogno specifico di ogni persona, ma è necessario ampliare l'orizzonte di senso e scegliere di lavorare affinché coloro che sono stati esclusi tornino a sentirsi parte attiva della comunità.

Siamo, dunque, chiamati ad uscire, ad uscire dalle nostre comunità, ad abitare la città, ad abitare le strade e i quartieri, ad abitare le contraddizioni di questo tempo, ma anche ad abitare la diversità interna alle nostre comunità sempre più chiamate ad integrarsi nelle diversità.

Essere nella realtà, allora, significa certamente conoscere le dinamiche sociali e politiche che determinano il presente, ma è ancora più importante riconoscere la necessità di stare dentro le esperienze, fino in fondo, senza affaticarci nel tentativo di rincorrere utopie irraggiun-

gibili o nascondendoci dietro ideali troppo alti per poter essere raggiunti.

Il volontario attraversa il presente con i piedi ben saldati a terra e il cuore rivolto verso l'*altro*, conosce le dinamiche locali e globali che determinano il dilagare delle ingiustizie sociali e delle disuguaglianze contro le quali sceglie di impegnarsi, ma non dimentica che il suo sguardo è "all'altezza dell'uomo", rivolto verso le persone a noi più vicine e che necessitano, qui ed ora, di qualcuno che sia disposto a tendere una mano, pronto ad andare loro incontro.

La chiamata alla corresponsabilità

Andare incontro alle esigenze degli ultimi, inserirsi nella complessità del nostro tempo e, dunque, confrontarsi con una povertà pluridimensionale, ci impone un lavoro di comunione e costruzione di reti che diventa essenziale se si sceglie di lavorare per la costruzione del bene comune.

Papa Francesco ci ricorda che «Nessuno può affrontare la vita in modo isolato [...]. C'è bisogno di una comunità che ci sostenga, che ci aiuti e nella quale ci aiutiamo a vicenda a guardare avanti. Com'è importante sognare insieme! [...] Da soli si rischia di avere dei miraggi, per cui vedi quello che non c'è; i sogni si costruiscono insieme» (FT 8).

Vanno riaffermati principi come sussidiarietà, solidarietà, dignità della persona umana, bene comune, in vista della costituzione di un sistema di relazioni tra le persone fondato sulla cooperazione e sulla collaborazione. Per trovare le migliori risposte a livello di sistema e a livello di interazioni con i singoli.

Dobbiamo avere il coraggio di dialogare con chi abbiamo individuato come persone che possono in questo momento fare scelte per il bene comune, dialogare con tutti, avere il coraggio del confronto, di andare oltre il solito recinto, delle solite situazioni, ma avere il coraggio di confrontarsi con mondi diversi dai nostri, facendo advocacy, dando voce a chi non ha voce.

La complessità della società chiede risposte complesse: nessuno possiede tutto e perciò ciascuno ha bisogno di ricevere dagli altri, prima ancora di donare agli altri. Non ci stanchiamo di costruire reti e favorire alleanze. Continuiamo a lavorare perché siano possibili piani di corresponsabilità che includano e favoriscano un'opera di comunità. Fac-

ciamo in modo che le nostre realtà siano uno spazio privilegiato dove è possibile intessere relazioni e stringere legami. La consapevolezza è che, in fondo, avere cura delle relazioni significa, semplicemente, volere bene, avere a cuore le sorti delle persone e del territorio. Volersi e volere bene è la cifra del nostro agire quotidiano.

Inoltre, fuggiamo dal rischio diffuso di ingabbiare le persone che aiutiamo in un perenne stato di bisogno. Corresponsabilità significa anche favorire quei processi di partecipazione e accoglienza che includono anche le persone che aiutiamo. Non può esistere una perenne distinzione tra volontario e assistito, ma tutti possono sentirsi coinvolti nei progetti che scegliamo di mettere in piedi.

È quanto Papa Francesco ci ha esortato a fare nel Messaggio per la V Giornata Mondiale dei Poveri: *«Nessuno è così povero da non poter donare qualcosa di sé nella reciprocità. I poveri non possono essere solo coloro che ricevono; devono essere messi nella condizione di poter dare, perché sanno bene come corrispondere»*.

Per costruire “con mattoni nuovi”

Un ulteriore contributo del volontariato riguarda un orizzonte più vasto rispetto alle importanti opere concrete che spesso esprime. Il volontario è artefice di una nuova cultura, caratterizzata dalla logica del dono e della gratuità, e può contribuire a cambiare la società. Si tratta di una dimensione educativa che si mostra e agisce al di là delle parole, tra le pieghe del servizio.

In questo contesto, dunque, è importante immaginare il futuro tenendo presente quattro importanti sfide, già presenti nella riflessione di don Giovanni Nervo:

1. Assumere un ruolo politico nella società

Il volontariato può essere una delle componenti della società che fa politica. Una politica intesa, chiaramente, non in sostituzione dei partiti, ma come impegno per uno sviluppo globale della democrazia, contro le strutture sociali ingiuste.

La strategia politica dei partiti e del volontariato è diversa. I partiti aggregano un gruppo intorno a un programma da realizzare, cercano consenso, cioè voti, per avere il potere per realizzare il programma; il volontariato per la sua azione politica, tende ad aggregare più forze possibili, che possono essere di appartenenza politica e ideologica di-

verse, intorno a un problema per stimolare l'istituzione a risolverlo, a tutela dei più deboli. Non ha bisogno né di consenso né di potere, ma di idee forti, di proposte realizzabili, di unità per un'efficace azione.

2. Proteggere autonomia e libertà

È fondamentale mantenersi liberi di fronte sia al potere politico che a quello economico. Scriveva don Giovanni Nervo: *«Se il volontariato per esistere e per operare dipende totalmente dai contributi della regione, o del comune, o dai centri di servizio, cioè dal potere economico, come può esercitare liberamente il suo ruolo politico? Se parli troppo, ti taglio i fondi. Forse certi silenzi del volontariato si spiegano anche così. Ma è proprio necessario che il volontariato sia così dipendente dei contributi delle pubbliche situazioni del mondo economico?»*.

3. Coinvolgere, per garantire il futuro

Vincere l'invecchiamento del volontariato con il coinvolgimento delle nuove generazioni. È questione di motivazioni, di proposte coraggiose che i giovani possono comprendere e cogliere con entusiasmo; forse è anche questione di lasciare spazio ai giovani nei posti di responsabilità del volontariato. Ci sono associazioni che hanno presidenti "eterni".

4. L'impegno della formazione, per ispirare creatività

La formazione, benché sia una dimensione ampiamente acquisita nelle nostre realtà, resta tra le sfide per il futuro. Si tratta di un impegno importante per favorire lo sviluppo di competenze e offrire gli strumenti adeguati a intervenire nelle situazioni di bisogno. Tuttavia, è importante immaginare la formazione come l'opportunità non di riempire vasi, ma di accendere il fuoco della passione e suscitare la creatività.

C'è bisogno di volontari appassionati, in grado di osservare il presente con occhi sempre nuovi e che sappiano vivere con la leggerezza di chi sa che è chiamato a fare bene quello che deve fare, ma che è anche consapevole che poi ci sarà qualcun altro che porterà a compimento tutto.

Uno stile di leggerezza che significa anche avere consapevolezza dei limiti: non siamo chiamati a fare tutto noi, non possiamo e non dobbiamo fare tutto noi, sarebbe anche ingiusto togliere spazio anche ad altri. Leggerezza è quell'agilità che Papa Francesco, nel cinquantesimo di Caritas Italiana, ha chiamato creatività. Agilità e creatività, dunque, per

essere capaci di inventarsi nuove vie senza legarci troppo agli schemi, al “si è sempre fatto così”.

È in questo modo che possiamo costruire il futuro con “mattoni nuovi” evitando di impastare, per anni, lo stesso cemento con l’illusione di rinnovare le cose, ma lasciandole, di fatto, così come sono sempre state.

Area 14
Psicologia

**La conoscenza e la ricerca psicologica nella costruzione
di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso.
La solitudine come urgenza sociale per un progetto
di miglioramento della qualità di vita di ciascuno**

Maura Ianni

Psicoanalista, Docente Psicologia Generale Università Tor Vergata,
Roma

Nella progettualità sociale il contributo multidisciplinare è fondamentale elemento per avere un orizzonte di riflessione ampio ed esauritivo al fine di tracciare le linee di un possibile progetto volto alla valorizzazione della terza missione delle università e del ruolo dei centri di ricerca e degli enti di formazione quali contesti di eccellenza per la costruzione di un sapere che salvaguardi l'ambiente, la persona e la società.

L'economia, la giurisprudenza, la medicina, la teologia, la biologia e la psicologia nelle varie relazioni tenutesi nella sessione Psicologia hanno evidenziato il focus concettuale attraverso il quale cogliere gli elementi essenziali volti a creare le basi per una cultura della conoscenza al servizio dell'umanità attraverso la valorizzazione di concetti quali la dignità, l'uguaglianza, la solidarietà, la condivisione, lo scambio e la reciprocità. La Psicologia in sinergia con la Psichiatria, come discipline che studiano il comportamento umano e che si occupano della Salute Mentale della prevenzione, della cura e della progettazione di piani di intervento per la promozione della Qualità della vita per gli individui e per le comunità poco vengono utilizzate dal Nostro Sistema Sanitario anche in un'ottica multidisciplinare di prevenzione pur se la legge ne ha evidenziato la centralità specificando nell'articolo 1 che "La tutela della salute fisica e psichica deve avvenire nel rispetto della dignità e della libertà della persona umana" Quando parliamo di Salute non possiamo non fare riferimento alla definizione che ne dà l'OMS. (istituita nel 1948 con sede a Ginevra come Agenzia delle Nazioni Unite specializzata per le questioni sanitarie, 194 stati membri tra cui l'Italia che ha aderito ufficialmente in data 11 aprile 1947). L'obiettivo dell'Organizzazione è "il raggiungimento, da parte di tutte le popolazioni, del

più alto livello possibile di salute”, definita come “uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale” e non semplicemente “assenza di malattie o infermità”. Da questo comprendiamo quanto sia fondamentale un approccio multidisciplinare alla Salute che riguarda l’individuo, la comunità e l’ambiente. La prima Conferenza Internazionale per la Promozione della Salute, riunita a Ottawa il 21 Novembre 1986, formula la Carta di Ottawa. Tanti gli spunti da trarre da questo documento uno fra tutti la dichiarazione che Le società moderne sono complesse e interdipendenti e non è possibile separare la Salute dagli altri obiettivi. Il legame che unisce in maniera inestricabile i singoli al loro ambiente costituisce la base di un approccio socio-ecologico della Salute. Il grande principio direttivo che guida il mondo, i continenti, le nazioni e le comunità è il bisogno di incentivare l’assistenza reciproca, di vegliare gli uni sugli altri, partendo dalle nostre comunità e dal nostro ambiente naturale. Bisogna attirare l’attenzione sulla conservazione delle risorse naturali, vista come una responsabilità mondiale. L’evoluzione degli stili di vita, di lavoro, del tempo libero dev’essere una fonte di Salute per la popolazione e la maniera in cui la società organizza il lavoro dev’essere tale da renderla più sana. La promozione della Salute fa scaturire condizioni di vita e di lavoro sicure, stimolanti, piacevoli, gradevoli.

I partecipanti della Conferenza sono fermamente convinti che se le persone di ogni provenienza, gli organismi non governativi, le associazioni di volontariato, i Governi, l’Organizzazione Mondiale della Sanità e tutti gli altri soggetti interessati, si unissero per lanciare le strategie di Promozione della Salute conformi ai valori morali e sociali su cui si basa questa Carta, la Salute per tutti nell’anno 2000 diventerebbe una realtà. Oggi nell’era della globalizzazione e della digitalizzazione che sembra tanto lontana anche dal 2000 l’appello proposto nella Carta di Ottawa non sembra affatto anacronistica ma ci invita a riflettere quanto non c’è bisogno di pensare, ideare e fare nulla che già non sia stato scritto e proposto. I riferimenti al sorgere del nostro Sistema Sanitario nazionale, alla costituzione dell’OMS e alla Carta di Ottawa oggi più che mai rappresentano una base solida da cui partire per analizzare le criticità dello stato di fatto del nostro sistema Sanitario e valorizzarne le buone pratiche che garantiscono un Servizio che non lascia indietro nessuno e in modo particolare che sia rivolto alle frange fragili della

nostra società. Società che va veloce e che velocemente sembra aver dimenticato il dovere di porre al centro il diritto alla salute che viene sancito dall'articolo 1 della legge 833:

La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività mediante il servizio sanitario nazionale.

La tutela della salute fisica e psichica deve avvenire nel rispetto della dignità e della libertà della persona umana.

Il servizio sanitario nazionale è costituito dal complesso delle funzioni, delle strutture, dei servizi e delle attività destinati alla promozione, al mantenimento ed al recupero della salute fisica e psichica di tutta la popolazione senza distinzione di condizioni individuali o sociali e secondo modalità che assicurino l'eguaglianza dei cittadini nei confronti del servizio.

La salute come fondamentale diritto può essere garantito solo attraverso la formazione di una moderna coscienza sanitaria sulla base di un'adeguata educazione sanitaria del cittadino e delle comunità e la formazione professionale e permanente nonché l'aggiornamento scientifico culturale del personale del servizio sanitario nazionale (art. 2). Formazione che oggi rappresenta elemento fondamentale attraverso il quale garantire un Servizio sanitario al passo con i tempi e con le nuove sfide sociali, economiche e tecnologiche che caratterizzano il nostro tempo. Un nome fra tutti ha rappresentato la possibilità di ottenere un passaggio epocale nel mondo della Salute nel nostro paese, il passaggio dalla Mutua che rappresentava la possibilità di cure per pochi e non per tutti ad un Servizio Sanitario Nazionale caratterizzato dall'Universalità, dalla valorizzazione della Prevenzione e dall'attenzione alle Cure Domiciliari. Il nome è quello di una donna straordinaria Tina Anselmi, prima Ministro donna e firmataria della legge 833. È con le parole di Tina Anselmi che concludo questo mio breve intervento odierno: "La nostra storia ci dovrebbe insegnare che la democrazia è un bene delicato, fragile, deperibile, una pianta che attecchisce solo in certi terreni, precedentemente concimati, attraverso la responsabilità di tutto un popolo. Dovremmo riflettere sul fatto che la democrazia non è solo libere elezioni, non è solo progresso economico. È giustizia, è rispetto della dignità umana, dei diritti delle donne. È tranquillità per i vecchi e speranza per i figli. È pace". La democrazia è garantire un

Servizio Sanitario che garantisca equità di cure e soprattutto che non perda mai di vista i bisogni dei più fragili, dei più bisognosi, dei fratelli delle sorelle in difficoltà e che valorizzi ciò che Papa Francesco ci ha raccomandato nel suo discorso nell'udienza alla Confederazione "Federsanità" che riunisce le Aziende Sanitarie Locali, Ospedaliere, e gli Istituti di Ricovero e Cura a Carattere Scientifico, insieme ai rappresentanti dell'Associazione dei Comuni Italiani tenutasi il 20/02/2022. Papa Francesco ha indicato alcune strade per promuovere percorsi di integrazione socio-sanitaria e socio-assistenziale. La prima è la prossimità, "antidoto all'autoreferenzialità". "Vedere nel paziente un altro me stesso - afferma - spezza le catene dell'egoismo, fa cadere il piedistallo sul quale a volte siamo tentati di salire e spinge a riconoscerci fratelli, a prescindere dalla lingua, dalla provenienza geografica, dallo status sociale o dalla condizione di salute". Fratelli da accudire, prendere in carico, accompagnare come fece Gesù con i discepoli di Emmaus.

L'essere umano oggi vive all'interno di una società complessa che si immerge nella realtà virtuale e con essa in una dimensione globalizzata che crea una condizione di solitudine nella moltitudine. Solitudine che diviene emergenza sociale-psicologica- economica ed educativa che ci impone di ideare e realizzare un intervento multidisciplinare che parte dalla consapevolezza che "la cosa più bella che la Terra ci ha dato, ciò che fa di noi degli esseri umani, è la felicità di condividere" (Marc Levy). Condivisione, scambio e reciprocità rappresentano elementi fondamentali da cui partire per creare i presupposti educativi- sociali-economici di un progetto che promuova il valore della solidarietà e del reciproco aiuto. Prendersi cura della sofferenza oggi, nell'era globalizzata e supertecnologica, ci impone di fare delle profonde riflessioni su quali siano le sofferenze dell'essere umano 2.0. I tempi cambiano, i bisogni, le sofferenze, le difficoltà cambiano e con essi dovrebbero cambiare le modalità di ascolto, di progettazione, di intervento di aiuto. Oggi più che mai a coniugare la sofferenza è la solitudine. L'essere umano tecnologicamente avanzato è tanto connesso in modo globalizzato quanto esistenzialmente solo. Assistiamo alla morte di uomini e donne sole nelle nostre metropoli come nei piccoli centri, assistiamo al suicidio dei giovani come degli adulti, assistiamo alla violenza dentro e fuori casa, assistiamo alla povertà tanto visibile quanto ignorata il tutto incorniciato da un degrado ambientale che segna il passo dei tempi

verso un inarrestabile involuzione. Involuzione che coniuga molteplici aspetti della solitudine dell'uomo e della donna contemporanei aldilà del contesto socio-economico e culturale che vive.

Una solitudine esistenziale che inevitabilmente, dentro di sé ha il seme di una crisi esistenziale che è crisi valoriale. Valori etici, morali, umani che condizionano la nostra vita e creano il primeggiare dell'avere sull'essere e della forma sulla sostanza.

La SOLITUDINE è la chiave che apre la porta della SOFFERENZA 2.0. Una sofferenza complessa e multiforme che veste, spesso, l'abito del benessere e dell'apparente soddisfazione ma che nasconde un profondo senso di vuoto. Vuoto che riecheggia nella mente dell'essere umano attraverso il suono dell'inutile, del fallace, del superficiale, dell'usa e getta, dell'egocentrismo sfrenato e dell'indifferenza superba e arrogante.

È ormai consolidato quanto sia importante prevenire la sofferenza, quanto sia importante pensare a protocolli di intervento che abbiano come spinta propositiva l'analisi dei bisogni e la progettazione di interventi ad hoc.

Dobbiamo sostituire la nozione di carità con la nozione di prevenzione come ci suggerisce Maria Montessori "Ma che cos'è davvero la benevolenza? È ben più che un'espressione di pietà; è un sentimento di compassione verso gli altri che si traduce in azione". Compassione che si costruisce e si sostanzia solo se parte da persone che si mettono in discussione, che si pongono in ascolto, che fanno un percorso di discernimento spirituale, psicologico e sociale.

Credere in un mondo migliore, questo è il monito che ogni uomo e ogni donna non dovrebbe mai dimenticare e che dovrebbe contribuire a rendere concreto attraverso il procedere verso un orientamento di pensiero che non contempra solo la buona volontà e l'impegno ma anche la conoscenza, la tecnica e la ragione, la competenza e il senso di responsabilità.

Mettere in campo un protocollo di azione alla prevenzione della solitudine è un obiettivo fondamentale se vogliamo prenderci cura della sofferenza e cercare di istituzionalizzare il sostegno, la presa in carico di chi soffre.

È necessario creare tavoli multidisciplinari per la programmazione di interventi pensati ad hoc per i vari contesti sociali in cui si vuole mi-

gliorare la Qualità Umana del vivere e del morire partendo dai principi dello Scambio-della Reciprocità e della Condivisione.

Primo passo da compiere per ideare e programmare un Progetto fattivo per la prevenzione della SOLITUDINE è l'individuazione di quelli che definisco persone di contatto persone che ricoprono funzioni strategiche che hanno la possibilità di monitorare condizioni di solitudine.

Persone di Contatto possono essere, ad esempio, i Portieri e gli Amministratori dei condomini, l'Edicolante, il Farmacista, il Medico di Famiglia, il Parroco e tante altre persone che, all'interno di un quartiere, hanno accesso ad una visione costante di un certo quadrante del quartiere stesso. Se tali Persone di Contatto divengono consapevoli della loro funzione socio-relazionale e vengono inseriti in una rete di contatto monitorata dalle istituzioni possono contribuire a creare un circolo virtuoso di prevenzione alla solitudine.

Cultura d'impresa e responsabilità sociale a scuola

Florencio Vicente Castro

Professore di Psicologia. Università dell'Estremadura

Juan José Maldonado Briegas

Professore di Economia Finanziaria e Contabilità

Università dell'Estremadura

Riepilogo

Attualmente nell'Unione Europea, le politiche regionali e i relativi programmi sono consapevoli dell'importanza di promuovere l'imprenditorialità, allo stesso tempo devono promuovere la responsabilità sociale. La risposta potrebbe essere la promozione di una cultura imprenditoriale sostenibile. Questa proposta presenta il caso studio spagnolo della Comunità Autonoma dell'Estremadura per presentare le politiche regionali esistenti dal 2002, che promuovono programmi educativi volontari dedicati allo sviluppo delle capacità imprenditoriali nelle scuole secondarie considerando gli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite.

Parole chiave: educazione; imprenditoria; politica regionale; responsabilità sociale; sostenibilità; Spagna

1. Introduzione

Alcuni autori hanno dimostrato che l'istruzione ha un impatto decisivo sulla società per affrontare le principali sfide e opportunità che lo sviluppo sociale, economico e sostenibile comporta.

Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDG) e l'Agenda 2030 per gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) costituiscono l'agenda globale adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) per trasformare il mondo verso un futuro più sostenibile. Questa nuova agenda contiene 17 obiettivi e 169 obiettivi specifici. Il ruolo del sistema educativo nello sviluppo sostenibile è stato chiaramente rivelato nell'obiettivo universale numero quattro: fornire un'istruzione inclusiva ed equa e opportunità di apprendimento permanente per tutti.

Gli SDG sono stati un elemento essenziale dei programmi pubblici nella regione dell'Estremadura, in Spagna, promuovendo la cultura dell'imprenditorialità.

A tal fine, è stato sviluppato uno studio che consisteva nel valutare se il programma di Cultura Imprenditoriale a scuola, incentrato sulla sostenibilità, ha effettivamente contribuito a migliorare le competenze di Responsabilità Sociale (SR) degli studenti. A tal fine si è ritenuto che, grazie a questo programma, diventeranno cittadini più responsabili e capaci di migliorare l'attuale ecosistema imprenditoriale regionale.

A tal fine è stata posta una domanda generale: i programmi di cultura imprenditoriale sostenibile hanno qualche effetto sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della responsabilità sociale? Questo studio ha cercato di collegare lo sviluppo delle competenze classiche negli studenti con lo sviluppo di nuove competenze per l'imprenditorialità. Di conseguenza, l'obiettivo era quello di cercare l'utilità come buona pratica regionale per un approccio più responsabile e quindi promuovere la sostenibilità nei programmi educativi pubblici.

2. Cultura imprenditoriale e SDG in Estremadura (Spagna)

Imprenditorialità e sistema educativo in Spagna

Esiste un'influenza positiva tra lo spirito imprenditoriale e la crescita economica e sociale delle regioni. L'attuale strategia spagnola per l'imprenditorialità giovanile e l'occupazione comprende azioni specificamente legate all'educazione imprenditoriale, compreso l'impegno ad ampliare i contenuti curriculari relativi alle competenze imprenditoriali e alle opportunità di carriera. Di conseguenza, implementare programmi di formazione legati all'imprenditorialità e promuovere un'immagine positiva dell'imprenditorialità giovanile.

Esiste un ecosistema di politiche nazionali che sostengono l'educazione imprenditoriale. Regioni come l'Estremadura promuovono la propria strategia, in cui le istituzioni educative contribuiscono così allo sviluppo delle capacità imprenditoriali (conoscenze, abilità e attitudini).

La Cultura dell'Imprenditorialità e lo sviluppo del territorio

Dal 2004, il governo dell'Estremadura lavora intensamente per fornire agli studenti un percorso educativo incentrato principalmente sulla formazione e sullo sviluppo delle capacità imprenditoriali.

Il progetto Cultura imprenditoriale in Estremadura è nato nel 2002. L'idea è nata con l'obiettivo che le persone di tutte le età potessero

migliorare le proprie capacità imprenditoriali per convertirle in capacità e competenze. Basato su approcci creativi e innovativi e attraverso proposte sostenibili e globali, il progetto cerca di aggiungere valore al processo di insegnamento-apprendimento per promuovere società attive e dinamiche basate sulla conoscenza.

Legati al tema dell'imprenditorialità, i suddetti percorsi formativi nella regione includono l'intelligenza emotiva e la capacità imprenditoriale come competenze di base per lo sviluppo degli studenti. Ciò indica la promozione del cambiamento nella società. Lo sviluppo della capacità creativa e imprenditoriale degli studenti è uno degli obiettivi che il sistema educativo dell'Estremadura deve perseguire. Si assiste a un progressivo cambiamento nella focalizzazione degli obiettivi dallo sviluppo delle capacità imprenditoriali personali nelle prime fasi educative, verso l'acquisizione di competenze specifiche legate alla creazione e gestione di imprese nell'istruzione secondaria inferiore e superiore (sia generale che professionale).

In questo contesto vengono sviluppati diversi programmi: il programma *JuniorEmprende*, che si concentra sugli studenti dell'istruzione primaria. Il programma *TeenEmprende*, che è stato creato per gli studenti della formazione professionale di base e dell'istruzione secondaria. Infine, il programma *ExpertEmprende* è rivolto agli studenti di formazione professionale di livello intermedio e superiore e, inoltre, esiste un programma specifico per gli istituti che cercano di completare un percorso di competenze imprenditoriali, per poi collegarlo con la formazione universitaria.

Gli Obiettivi di sviluppo sostenibile e l'istruzione secondaria in Estremadura

Il programma *TeenEmprende*, su cui ci concentriamo per la proposta, promuove la cultura imprenditoriale nella scuola secondaria e la formazione professionale per gli studenti dai 12 ai 16 anni. Il programma è stato una risposta alla raccomandazione dell'Unione Europea del 2016 di sviluppare un quadro europeo delle competenze imprenditoriali. Il quadro "EntreComp", come è stato chiamato, propone una definizione condivisa di imprenditorialità come competenza.

Durante una fase del periodo accademico, il programma è dedicato al lavoro con gli SDG. Queste sessioni hanno un impatto significativo sui partecipanti al fine di migliorare il processo di apprendimento dell'imprenditorialità.

3. Il caso studio spagnolo della Comunità Autonoma dell'Estremadura

Lo studio è stato condotto attraverso un questionario, come fonte primaria per costruire il set di dati da analizzare e studiare. Era rivolto agli studenti dell'istruzione secondaria iscritti al progetto TeenEmprende. Gli insegnanti che hanno partecipato allo studio lo hanno fatto volontariamente, sviluppando il programma che era incluso nei loro compiti e doveri attuali con i loro studenti, ma gli studenti non sono stati selezionati. Un totale di 1.500 studenti iscritti a TeenEmprende. Abbiamo lavorato con un campione casuale di 630 studenti della regione. I dati sono stati raccolti nel giugno 2018 al termine del progetto. Il tasso di partecipazione è stato del 42% e l'errore massimo di campionamento è stato del 3% (livello di confidenza del 95%).

Nello sviluppare le scale di indagine, ci siamo basati su misure esistenti precedentemente utilizzate nel contesto regionale dell'Estremadura per valutare l'efficienza dei programmi di cultura imprenditoriale. Abbiamo adottato diverse misure per garantire la validità dei contenuti delle nostre misure. Innanzitutto, abbiamo stabilito la natura riflessiva della specificazione dell'indicatore secondo la sua concettualizzazione più comune negli studi esplorativi. In secondo luogo, abbiamo testato una serie iniziale di indicatori per ciascun costrutto intervistando piccoli gruppi di studenti per verificare se comprendevano il significato di parole e frasi.

Da qui la scala per misurare la competenza personale Comprende 5 item e un totale di 10 indicatori: Motivazione; Visione; Fiducia in se stessi; Autonomia e flessibilità. La scala delle competenze di processo e di risultato Dispone di 4 elementi per un totale di 9 indicatori come segue: Capacità di lavoro; Pianificazione; Impegno; Qualità. La scala per affrontare la competenza intellettuale degli studenti comprende 5 item e 10 indicatori: Capacità esplorativa; creatività; Innovazione; Risoluzione del problema; Autoapprendimento. E la competenza sociale comprende quattro elementi: orientamento commerciale; Comunicazione; Lavoro di squadra; Empatia e leadership. Infine, la competenza in materia di responsabilità sociale è stata considerata un fattore di primo ordine con due indicatori.

I risultati e la discussione

Dai risultati ottenuti nel campione, abbiamo scoperto che la competenza personale e sociale sviluppata dagli studenti coinvolti nel programma educativo *TeenEmprende* nella regione dell'Estremadura ha un impatto positivo sulla responsabilità sociale. Inoltre, possiamo dire che focalizzare l'attenzione sugli SDGs ha aiutato il programma educativo a sviluppare le competenze classiche negli studenti. Il programma studiato in Estremadura non è stato solo positivo se si tiene conto dello sviluppo delle competenze classiche previste da qualsiasi programma imprenditoriale che incidono sull'occupabilità degli studenti, ma anche delle competenze derivate dal mandato di sostenibilità.

4. Conclusioni

Questo studio si aggiunge alla letteratura esistente fino ad oggi sui programmi di cultura imprenditoriale sostenibile con un contributo empirico in una regione specifica in cui l'ecosistema imprenditoriale regionale è considerato cruciale dalle politiche pubbliche per lo sviluppo regionale.

Affrontiamo la domanda generale: i programmi di cultura imprenditoriale sostenibile hanno qualche effetto sull'atteggiamento degli studenti nei confronti della SR? L'evidenza suggerisce che, in termini generali, la responsabilità sociale degli studenti sembra essere influenzata dalle competenze personali, intellettuali, sociali, di processo e di risultato. Ciò si basa sul fatto che sono state trovate relazioni causali tra queste competenze.

Per quanto riguarda i limiti, è necessario commentare che oltre ai limiti del questionario utilizzato, con alcuni aspetti innovativi, riteniamo che siano necessari ulteriori studi su altri contesti geografici per superare la natura regionale e affinché i risultati siano più generalizzabili.

Nonostante ciò, riteniamo che i risultati forniti nello studio indichino che la ricerca futura potrebbe essere fruttuosa. La nostra analisi suggerisce che gli SDG possono svolgere un ruolo importante nel dare forma alla responsabilità sociale degli studenti come cittadini e futuri professionisti e imprenditori consapevoli dei problemi di sostenibilità.

Bibliografia

- Mihelcic, J.R.; Phillips, L.D.; Watkins, D.W., Jr. Integrating a global perspective into education and research: Engineering international sustainable development. *Environ. Eng. Sci.* 2006, 23, 426–438.
- United Nations (UN). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. 2015. Available online: <https://www.un.org> (accessed on 8 January 2019).
- Keeling, R. The Bologna process and the Lisbon research agenda: The European commission's expanding role in higher education discourse. *Eur. J. Educ.* 2006, 41, 203–223.
- García-Aracil, A.; Van der Velden, R. Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *High. Educ.* 2008, 55, 219–239.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*; OECD: Neuchatel, Switzerland, 2002.
- European Commission. Education for Entrepreneurship. Final Report of the Expert Group. 2004. Available online: <http://ec.europa.eu> (accessed on 12 June 2019).
- European Council. Recommendation of the European parliament and the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Off. J. Eur. Union* 2006, 394, 10–18.
- European Council. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*; Official Number 2006/0163; European Council: Brussels, Belgium, 2008.
- European Commission. Entrepreneurship Education on the Increase. 2012. Available online: <http://ec.europa.eu> (accessed on 12 June 2019).
- European Commission. *Entrepreneurship Education at School in Europe*; Eurydice Report; Publications Office of the European Union: Luxembourg, 2016. Available online: <http://ec.europa.eu/eurydice> (accessed on 7 September 2017).

- Wilson, K.E. Entrepreneurship education in Europe. *European Foundation for Entrepreneurship Research; Entrepreneurship and Higher Education*; OECD, Paris, France, 2008; Chapter 5, pp. 1–20.
- Maldonado-Briegas, J.J.; Sánchez-Hernández, M.I. Regional public policy fostering entrepreneurship through the educational system: Evidence from the autonomous community of Extremadura in Spain. In *New Paths of Entrepreneurship Development. The Role of Education, Smart Cities, and Social Factors*; Carvalho, L., Rego, C., Lucas, R., Sánchez-Hernández, M.I., Noronha, A., Eds.; Springer: Cham, Switzerland, 2019.
- European Commission. Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe. 2013. Available online: <https://eur-lex.europa.eu> (accessed on 7 September 2017).
- González González, E.J. La apuesta por un modelo educativo integral y de futuro. Comentarios a la Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura. In *Anuario de la Facultad de Derecho*; University of Navarra: Pamplona, Spain, 2011; Volume XXIX, pp. 431–475.
- López-Alcarria, A.; Olivares-Vicente, A.; Poza-Vilches, F. A Systematic review of the use of agile methodologies in education to foster sustainability competencies. *Sustainability* 2019, 11, 2915.
- Chin, W.W. The partial least squares approach to structural equation modeling. *Mod. Methods Bus. Res.* 1998, 295, 295–336.

**Conoscere per costruire: il ruolo dei Centri accademici,
di ricerca e della formazione,**

Focus su: Minori, bullismo e cyberbullismo

Paolo Iafrate

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

1. Il ruolo dei centri di ricerca

La ricerca accademica è lo strumento migliore a disposizione delle università per creare o migliorare la conoscenza e facilitare l'apprendimento. Inoltre, la maggior parte della ricerca accademica aiuta a risolvere diversi problemi sociali ed economici nella comunità che circonda l'università da cui ha avuto origine.¹

Lo studio è essenziale per far avanzare la società, rafforzare l'economia, promuovere l'innovazione e affrontare i problemi difficili e impegnativi che affrontiamo quotidianamente. È attraverso la ricerca, l'erudizione e la scoperta che impariamo a conoscere la nostra storia e noi stessi, comprendiamo il contesto attuale in cui viviamo e pianifichiamo e garantiamo il nostro futuro. Le università sono ambienti entusiasmanti e stimolanti in cui apprendere e lavorare. Quest'ultime offrono agli studenti opportunità che poche altre istituzioni possono eguagliare – che si tratti di università di medie dimensioni o grandi dimensioni. I vantaggi semplicemente non possono essere ignorati.² In particolare, non è necessario che ognuno trovi il proprio modo di studiare o lavorare nelle nostre università, ci sono molte opzioni per soddisfare e supportare diversi stili di apprendimento e fornire ambienti diversi per l'insegnamento e per facilitare la didattica, tuttavia è di fondamentale importanza continuare a sostenere e proteggere la ricerca.³

¹ <https://www.diritto.it/cyberbullismo-fattispecie-criminosa-ed-orientamento-giurisprudenziale/>

² ASQUINI, G., DODMAN, M. (2018), *La sostenibilità della Ricerca-Formazione*, in G. Asquini, (cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Milano: FrancoAngeli

³ <http://www.vita.it/it/article/2017/06/05/cyberbullismo-in-gazzetta-ufficiale-la-legge-in-sette-punti/143619/>

In questo contesto si richiama l'attività del CREG un centro interdipartimentale dell'Università di Roma Tor Vergata fondato per Decreto Rettorale nel 2003.

La finalità del Centro è di promuovere l'analisi economica del diritto, con riferimento a tematiche consolidate quali la corporate governance, l'amministrazione pubblica, le relazioni internazionali, i rapporti fra banca e impresa, la stabilità dei mercati monetari e finanziari, la tutela degli investitori.

L'ottica della ricerca è stata di recente estesa, con riferimento ad uno scenario mondiale sempre più complesso, ad una maggiore multidisciplinarietà, abbracciando diversi settori delle scienze umane, quali la sociologia, la politologia, la criminologia. I campi della ricerca sono quindi ampliati a fenomeni quali le migrazioni, il terrorismo, i diritti umani, con riferimento alle normative ad essi riferite ed alle interrelazioni con i fenomeni economici correlati. A questo scopo il CREG è costituito in sezioni delle quali fanno parte specialisti qualificati appartenenti alle diverse discipline. Traduce le conoscenze in educazione, attivando insieme ai Dipartimenti master e corsi di formazione.

Nell'ottica della azione sociale e della ricerca sociale attiva il CREG, attraverso la sezione di Educazione ai Diritti, organizza, in collaborazione con altri enti pubblici e privati, corsi multidisciplinari aventi lo scopo di raccordare e sensibilizzare sia il mondo accademico, sia quello giovanile e studentesco alla realtà sociale rivolta alla politica dello sviluppo e dell'integrazione sociale.⁴

Il CREG – Centro di ricerche economiche e giuridiche dell'Università di Tor Vergata, all'interno della sezione dedicata alla tutela della famiglia e dei minori, ha creato l'Osservatorio Bullismo, Cyberbullismo e Disagio Giovanile. Quest'ultimo nasce dalla collaborazione tra GS Flames Gold e CREG divenuta nel tempo una sinergica e forte realtà, riconosciuta nel campo pubblico, scolastico e universitario come valida alleanza di intenti comuni nella formazione e contrasto a fenomeni del bullismo, cyberbullismo, disagio giovanile dei minori anche stranieri.

Lo stesso, opera nei principi della Legge 71/2017 sul cyberbullismo, decreti e regolamenti del Mir/Mur, leggi europee e regionali afferenti

⁴ http://www.questionegiustizia.it/articolo/cyberbullismo_scuola_famiglia-e-servizi-dopo-la-legge-71-del-2017_20-12-2017.php

alle tematiche in argomento. Altresì nel Piano strategico sono stati evidenziati gli obiettivi di eccellenza, accademici e di collaborazione con Enti nazionali ed internazionali, al fine di divenire nel tempo Centro di ricerca e di formazione europea ed internazionale.

Premessi brevi cenni sull'attività dei centri accademici con specifico approfondimento all'interno di questo contesto si collega il tema della ricerca del bullismo e del cyberbullismo.

2. I dati sul bullismo a livello internazionale

Da uno studio condotto nel 2018 da *Pew Research* è emerso che la maggior parte degli adolescenti (il 59%) è stata vittima di una qualche forma di cyberbullismo. Uno studio più approfondito condotto nel 2020 mostra che le vittime non sono solo gli adolescenti, rilevando che circa due terzi degli adulti di età inferiore ai 30 anni sono stati vittime di molestie online; il 50% ha dichiarato che ciò si è verificato per motivi politici.

I tipi specifici più comuni di cyberbullismo includono: insulti (42%); diffusione di informazioni false (32%); ricezione di immagini esplicite non richieste (25%); una persona diversa da un genitore che chiede costantemente a qualcuno chi è, cosa sta facendo e con chi è (21%); minacce fisiche (16%), condivisione di immagini esplicite di una persona senza il suo consenso (7%).

Inoltre, da uno studio condotto nel 2019 dal Cyberbullying Research Center è emerso che negli Stati Uniti il 36% dei giovani di età compresa tra i 12 e i 17 anni era stato vittima di cyberbullismo nei 30 giorni precedenti. Nel 22% di questi casi gli attacchi consistevano in diffusione di notizie false online. Tuttavia, potrebbe trattarsi di una sottostima, poiché uno studio di una decina di anni fa della Florida Atlantic University su un campione di 20.000 studenti delle scuole medie e superiori ha dimostrato che ciò si è verificato nel 70% dei casi.

Secondo lo studio della ONG Internazionale Bullismo Senza Frontiere per America, Europa, Asia, Oceania e Africa; condotti tra gennaio 2022 e maggio 2023, continuano ad aumentare i casi di bullismo in Italia, dove 7 bambini su 10 subiscono ogni giorno una qualche forma di bullismo e cyberbullismo.⁵

⁵ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/>

3. Il bullismo tra seconde generazioni in Italia

Nel 2015 l'Istat ha condotto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado un'indagine sull'integrazione dei ragazzi stranieri. Nell'indagine è stato intervistato anche un gruppo di controllo di ragazzi italiani, rilevato nelle stesse scuole degli stranieri (l'indagine ha riguardato le scuole con almeno 5 studenti stranieri. Per quanto riguarda gli italiani è stato intervistato un gruppo di controllo di ragazzi che frequentavano le stesse classi dei ragazzi stranieri).

Al fine di confrontare le condizioni dei ragazzi stranieri con quelle del gruppo di controllo degli italiani sono stati calcolati dei numeri indice rispetto alla quota di coloro che hanno subito episodi di bullismo per le diverse cittadinanze; a tal fine è stata fatta pari a 100 la quota di italiani che hanno sperimentato episodi vessatori.⁶

I ragazzi che sembrano essere più “esposti” a episodi di prepotenza e/o comportamenti vessatori da parte dei loro coetanei sono i filippini (42% in più rispetto agli italiani), i cinesi (32% in più rispetto agli italiani), e gli indiani (27% in più rispetto agli italiani). Queste sono le collettività che l'indagine ha individuato tra le più “chiuse” nei confronti del paese ospitante, mentre le collettività più “protette” sono, invece, Ucraina e Albania.

Nelle scuole secondarie di primo grado si registra una differenza più ampia tra italiani e stranieri rispetto a quanto avviene nelle scuole di secondo grado. Gli stranieri che hanno subito episodi di bullismo nelle secondarie di primo grado sono, infatti, il 18% in più, rispetto ai coetanei italiani; in quelle di secondo grado la differenza scende al 12%. Per tutti gli ordini di scuola, i minori stranieri pongono in luce uno svantaggio rispetto ai coetanei italiani più elevato di quello che si registra tra le ragazze straniere e italiane. In generale la quota delle minorenni straniere che subiscono episodi di bullismo è del 13% più elevata rispetto a quella delle coetanee italiane, per i minori stranieri la differenza con gli italiani è del 20%.

Quest'ultimi subiscono in misura relativamente maggiore episodi di bullismo rispetto agli italiani: la quota di coloro che hanno sperimentato

4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0

⁶ <https://www.altalex.com/documents/news/2021/03/30/cyberbullismo-cosa-succede-se-mio-figlio-ne-e-vittima-quali-tutele>

tato almeno un episodio offensivo non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi nell'ultimo mese è del 17 per cento più elevata di quella accertata per il gruppo di controllo di studenti italiani.⁷

A sottolineare questi aspetti vi è una ricerca condotta nel 2023 dall'I-res Emilia-Romagna su 642 giovani: un terzo ha meno di 18 anni, un terzo ha tra 19 e 25 anni, un terzo è over 25. Il 46% è nato in Italia, oltre il 60% vive in Italia dalla nascita o comunque da un periodo molto lungo. Il 32% ha la cittadinanza italiana, il 25% ha la doppia cittadinanza e il 43% ne ha una diversa da quella italiana. Il 32% ha fatto richiesta della cittadinanza ed è in attesa, il 23% non ha i requisiti per averla.

Nello studio si rileva come l'88% dei giovani stranieri ha subito o si è sentito vittima di violenza o bullismo. I motivi principali sono: il Paese di origine (49%), il nome e cognome (35%) e il colore della pelle (26%). Inoltre, l'82% dei ragazzi che hanno risposto alla ricerca pensa che l'Italia sia un Paese razzista e che la cittadinanza non basta per essere o sentirsi italiani. Questo, sostengono i ricercatori dell'Ires, fa risultare una "forte contraddizione tra la sfera di percezione di sé a livello individuale e la percezione di sé nel contesto collettivo". Il 54% dei ragazzi di seconda generazione parla più di una lingua in famiglia e il 60% pensa prevalentemente in italiano. I minori stranieri ritengono inoltre importante "conoscere le proprie origini" al pari del "sentirsi italiani".

Il cyberbullismo⁸ si intreccia alla discriminazione razziale e nelle classi scolastiche diventa prevaricazione e violenza su base etnica. Il 22,3% degli studenti delle scuole superiori è stato vittima di bullismo da parte di coetanei. L'8,4% ha subito episodi di cyberbullismo. Sono 877.000 i ragazzi e le ragazze di nazionalità straniera nelle scuole senza procedure per il contrasto a episodi di discriminazione e bullismo. In tale contesto possiamo affermare senz'altro che vi sia un nesso di causalità tra il bullismo e il cyberbullismo verso i ragazzi stranieri e i discorsi d'odio che si rinvergono sul web soprattutto verso gli immigrati. Sul punto si può affermare che la situazione risente di un certo clima culturale diffuso di ostilità e di paura nei confronti del "diverso".

⁷ <https://www.dirittopertutti.net/app/download/14801524722/cyberbullismo+III+G.ppt?t=1521810718>.

⁸ <https://www.quotidianogiuridico.it/documents/giuridico/2020/12/30/bullismo-la-scuola-risponde-a-titolo-di-responsabilita-contrattuale>

Da qualche decennio in Italia, potremmo dire che anche in Europa, il tema dell'immigrazione si è imposto come uno dei temi più discussi nei dibattiti politici e nella rete, dove spesso si richiama questo fenomeno alimentando la paura, il sospetto verso gli stranieri nonché il conflitto e la competizione per l'accesso al mercato del lavoro e alle risorse per la sicurezza sociale. Di conseguenza, un'alfabetizzazione emotiva diretta anche a prevenire e contrastare questi sentimenti tra i più giovani può sicuramente portare a una attenuazione degli atti di bullismo e cyberbullismo legati a queste tematiche.⁹

Le responsabilità per atti di bullismo e cyberbullismo compiute dal minorenni possono ricadere anche sui genitori, perché devono educare adeguatamente e vigilare, in maniera adeguata all'età del figlio, cercando di correggerne comportamenti devianti.¹⁰

Questa responsabilità generale persiste anche per gli atti compiuti nei tempi di affidamento alla scuola.

Nei periodi in cui il minore viene affidato all'istituzione scolastica il docente è responsabile della vigilanza sulle sue azioni e ha il dovere di impedire condotte dannose verso gli altri giovani, insegnanti e personale scolastico o verso le strutture della scuola stessa. La responsabilità si estende ovviamente anche a viaggi, gite scolastiche, manifestazioni sportive organizzate dalla scuola. Non sussiste responsabilità penale dei genitori perché quest'ultima è personale.

Se i genitori riescono dare la prova di aver compiuto ogni azione per impedire il fatto, possono essere esonerati dall'obbligo di risarcire il danno causato dal figlio.

Tuttavia, questo tipo di accertamento è molto difficile da produrre, perché significa poter dare evidenza certa: di aver educato e istruito adeguatamente il figlio (valutazione che viene dal giudice commisurata alle circostanze, ovvero tra l'altro alle condizioni economiche della

⁹ <https://www.medialaws.eu/rivista/la-tutela-dei-minori-nella-direttiva-20181808/>

¹⁰ MARINI, M., LIVI, S., DI FILIPPO, G., MELCHIORI, F. M., D'ARDIA, C., & BENVENUTO, G. (2019), *Aspetti individuali, interpersonali e sociali del bullismo etnico: studio su un campione nazionale di studenti della scuola secondaria di primo grado* [Individual, interpersonal and social aspects of ethnic bullying: Study of a national sample of first grade secondary school students]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 103-120. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-020-mari>

famiglia e all'ambiente sociale a cui appartiene), di aver vigilato attentamente e costantemente sulla sua condotta, di non aver in alcun modo potuto impedire il fatto, stante l'imprevedibilità e repentinità, in concreto, dell'azione dannosa. La condotta quale ad esempio il cyber-bulismo, per sua definizione reiterata, difficilmente sarebbe considerata imprevedibile, in virtù del quale si possa riconoscere l'esonero di responsabilità del genitore.

Quando parliamo di *hate speech*, così come quando facciamo riferimento alle false notizie e al negazionismo, non sempre è agevole stabilire la linea di confine tra punibilità e libera manifestazione del pensiero che, a opinione di alcuni, dovrebbe essere legittima anche in forme estreme.

La scuola rappresenta per i ragazzi un ambito non solo di apprendimento, ma anche di socializzazione, per questo si presta particolarmente a diventare il luogo di rilevazione.¹¹

Sono problemi attuali e non ancora risolti, come è confermato dall'elevato numero di vittime, soprattutto adolescenti, che periodicamente notizie di cronaca riportano e che indagini statistiche confermano.

4. I dati sul bullismo a livello nazionale

Nel 2021 nei mesi di maggio e ottobre l'Istat ha compiuto un'indagine sugli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado volta a cogliere la quotidianità dei ragazzi in un periodo in cui erano ancora evidenti le conseguenze della pandemia e ancora vigenti alcune regole relative al distanziamento sociale.

Nello studio condotto il 9,4% degli intervistati ha dichiarato di aver assistito in prima persona o di essere venuto a conoscenza durante la pandemia di episodi di cyberbullismo sui suoi compagni di scuola (oltre 350 mila ragazzi). Sono soprattutto i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado ad avere assistito o a essere venuti a conoscenza di questo tipo di comportamenti (11,7%, contro il 7,9 delle scuole secondarie di secondo grado). Tra le ragazze, la quota è più alta rispetto ai coetanei maschi: rispettivamente 11,3% contro 7,6%. Per i ragazzi stranieri la percentuale di persone che hanno assistito o saputo di episodi di cyber-

¹¹ https://www.cortedicassazione.it/cassazioneresources/resources/cms/documents/Relazione_Prof_Grandi_Le_condotte_vessatorie_on-line.pdf

bullismo sale al 12% (per gli italiani è 9,2%); si deve inoltre registrare che per gli stranieri la quota di coloro che non risponde è notevolmente più elevata di quella registrata tra gli italiani: 7,7% contro 2,9%; anche questo potrebbe essere interpretato come un'indicazione di maggior disagio rispetto a questo tipo di fenomeno.

Da settembre 2023, l'Istat ha realizzato una nuova indagine dedicata a tutta la popolazione residente tra gli 11 e i 19 anni, su un campione rappresentativo per sesso, cittadinanza e suddivisioni geografiche. Il questionario prevede diversi quesiti su bullismo e cyberbullismo. In tal caso siamo di fronte a fenomeni che cambiano rapidamente così come con velocità sono mutati molti aspetti del mondo relazionale giovanile e, in particolare, il modo in cui i giovani comunicano tra di loro. A questo mutamento si è accompagnato anche quello tecnologico, con una amplissima diffusione dell'utilizzo di smartphone di ultima generazione e l'adeguamento dei social media e delle piattaforme di comunicazione online.

Nonostante la legge preveda che un utente possa avere accesso ai social media solo dopo aver compiuto 13 anni, nel concreto assistiamo ad una presenza massiccia di preadolescenti che hanno aperto un profilo indicando un'età maggiore o hanno usato quello di un adulto, spesso un genitore più o meno consapevole: il 40,7% degli 11-13enni in Italia usa i social media, con una prevalenza femminile (47,1%) rispetto a quella maschile (34,5%). Peraltro, se per molti minore navigare nel web, scambiarsi contenuti e messaggi, rappresenta un elemento di apertura al mondo, al tempo stesso, alcune rilevazioni sugli adolescenti di 11, 13 e 15 anni, mostrano che il 13,5% del campione fa un uso problematico dei social media e il 24% dei videogiochi.

I giovani passano la maggior parte della loro giornata utilizzando social media o app di messaggistica, in cui discutono e si confrontano. Questi ambienti virtuali possono esporre ragazzi e ragazze a diversi pericoli: dal rischio di bullismo a quello di non comprendere le regole della privacy o le modalità di interazione con gli altri o di subire le scelte degli algoritmi. Nel 2022, rispetto al 2021, sembrano infatti in crescita gli atti di cyberbullismo nei preadolescenti, in particolare tra gli 11 e i tredicenni rispetto ai quindicenni e le vittime sono più frequentemente le ragazze. A 15 anni si assiste negli anni considerati a un calo del fenomeno e a una riduzione del divario tra maschi e femmine,

complici una maggiore capacità di difendersi dagli attacchi, anche di denunciarli, e una più concreta consapevolezza dei propri atti.

I comportamenti a rischio di dipendenza tecnologica, da social media o da gioco online, sono correlati a un aumento dell'ansia sociale, della depressione e dell'impulsività, a un rendimento scolastico scarso e un maggior rischio di sovrappeso o obesità. In Italia, le rilevazioni sugli adolescenti di 11, 13 e 15 anni, sottolineano che il 13,5% del campione fa un uso problematico dei social media. Più precisamente, sono soprattutto le ragazze a soffrirne e l'età più critica è quella dei 13 anni: tra le principali motivazioni dell'uso intensivo dei social media c'è quello di evadere da sentimenti negativi. Uno degli effetti legati alla dipendenza da internet è l'autoisolamento, che può raggiungere le forme più estreme nel fenomeno degli hikikomori, che letteralmente significa "stare in disparte", un fenomeno che si manifesta soprattutto tra i 15 e i 17 anni.

Ebbene, innanzi a una vita sempre più online, per bambini e adolescenti cresce il rischio di essere oggetti di attenzioni sessuali da parte di adulti: è proprio la fascia preadolescenziale che, da quanto emerge nel report della Polizia Postale, nel 2023 ha avuto più interazioni sessuali tecno-mediate (206 su 351 casi totali). Tra i rischi, uno dei più seri riguarda la possibilità di entrare in contatto con adulti male intenzionati. Dall'ultimo resoconto della Polizia Postale nel 2023 risulta che sono leggermente diminuiti i casi di adescamento online di minori, con la diminuzione dell'età delle vittime: sono sempre più preadolescenti tra i 10 e i 13 anni mentre il 9% ha meno di 10 anni. La maggior parte di questi episodi avvengono nella preadolescenza, età nella quale l'uso dei dispositivi dovrebbe essere fortemente mediato dalle figure adulte.¹²

Secondo uno studio dell'ISS (Istituto Superiore di Sanità) più del 50% delle adolescenti di 13 e 15 anni hanno dichiarato di aver fallito nel tentativo di stare meno sui social media. Mentre sono i ragazzi a essere più esposti per quanto riguarda l'uso problematico dei videogiochi. In generale il 24% di ragazzi e ragazze di 11, 13 e 15 anni è a rischio, la percentuale sale per i minori e l'età più critica si abbassa a 11 anni.¹³

¹² <https://tg24.sky.it/tecnologia/2024/02/03/safer-internet-day-save-the-children>

¹³ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/safer-internet-day-2024-un-uso-consapevole-e-sicuro-della-rete>

Le statistiche più recenti delle Nazioni Unite sottolineano che nel mondo 1 studente su 3, tra i 13 e i 15 anni, ha vissuto esperienze di bullismo. Nel mondo 246 milioni di bambini e adolescenti subiscono ogni anno qualche forma di violenza a scuola o episodi di bullismo. Anche il cyberbullismo è in sensibile aumento: la maggior parte dei dati disponibili riguarda indagini condotte nei Paesi industrializzati con percentuali di minorenni che lo hanno sperimentato che variano tra il 5% e il 20% della popolazione minorile, con conseguenze psicofisiche che vanno dal mal di testa ai dolori allo stomaco e/o che si manifestano con mancanza di appetito o disturbi del sonno.

Secondo lo studio della ONG internazionale Bullismo senza frontiere per America, Europa, Asia, Oceania e Africa, condotto tra gennaio 2021 e febbraio 2022, continuano ad aumentare i casi di bullismo in Italia, dove 7 bambini su 10 subiscono ogni giorno una qualche forma di bullismo e cyberbullismo. La prima statistica mondiale dei casi di bullismo, sviluppata in collaborazione dai 50.000 collaboratori dell'ONG internazionale Bullismo senza frontiere, colloca l'Italia tra uno dei Paesi con il maggior numero di casi di bullismo al mondo, con un totale di 19.800 casi.

L'Unione Europea ha avviato un processo di definizione e approvazione della Proposta di Regolamento sulla prevenzione e la lotta contro gli abusi sessuali sui minori. In attesa dell'adozione della nuova regolamentazione, è importante estendere la deroga temporanea al Codice Europeo delle Comunicazioni Elettroniche (Codice dell'ePrivacy), per eludere che i fornitori di servizi di comunicazione non siano più autorizzati a utilizzare tecnologie per rilevare la circolazione sia di immagini già note sia di nuove relative ad abusi sessuali su minori, né i casi di adescamento di bambini e bambine a fini sessuali, e segnalarlo alle autorità pubbliche.

5. Inquadramento normativo

La legge 29 maggio 2017, n. 71, "Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo".

Il legislatore definisce con il termine cyberbullismo, *«qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via*

telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo».

I ragazzi e le ragazze che fanno azioni di bullismo possono commettere reati. Secondo il codice penale italiano i comportamenti penalmente rilevanti in questi casi sono: percosse (art. 581) lesione personale (art. 582), ingiuria (art. 594), diffamazione (art. 595), violenza privata (art. 610), minaccia (art. 612), danneggiamento (art. 635). Nei casi più gravi, basta la denuncia ad un organo di polizia o all'autorità giudiziaria per attivare un procedimento penale (p.es. lesioni gravi, minaccia grave, molestie); negli altri casi, la denuncia deve contenere la richiesta che si proceda penalmente contro l'autore di reato (querela).

Ebbene, per poter avviare un procedimento penale nei confronti di un minore è necessario: che abbia almeno compiuto quattordici anni (imputabile); che, comunque, anche se maggiore di anni quattordici, fosse cosciente e volente al momento del comportamento, cioè in grado di intendere e volere (tale non sarebbe, per esempio, un ragazzo con degli handicap psichici).

Le responsabilità per atti di bullismo e cyberbullismo compiute dal minorenni possono ricadere anche sui genitori, perché devono educare adeguatamente e vigilare, in maniera adeguata all'età del figlio, cercando di correggerne comportamenti devianti. Questa responsabilità generale persiste anche per gli atti compiuti nei tempi di affidamento alla scuola.

In particolare, nei periodi in cui il minore viene affidato all'istituzione scolastica il docente è responsabile della vigilanza sulle sue azioni e ha il dovere di impedire condotte dannose verso gli altri giovani, insegnanti e personale scolastico o verso le strutture della scuola stessa. La responsabilità si estende ovviamente anche a viaggi, gite scolastiche, manifestazioni sportive organizzate dalla scuola.

Nel caso sussistano entrambe le condizioni, il minore risponde per le proprie azioni innanzi al Tribunale per i Minorenni, se invece non ha compiuto i quattordici anni, non risponde penalmente per l'evento, ma i genitori saranno tenuti al risarcimento del danno, per presunta "*culpa in educando*", così come previsto dal codice civile per i fatti commessi dal figlio.

Di conseguenza, non sussiste alcuna responsabilità penale dei genitori perché la responsabilità penale è personale. Inoltre, se i genitori riescono dare la prova di aver fatto di tutto per impedire il fatto, possono essere esonerati dall'obbligo di risarcire il danno causato dal figlio.

Tuttavia, questo tipo di prova da produrre è complessa, poiché significa poter dare evidenza certa: di aver educato e istruito adeguatamente il figlio (valutazione che viene dal giudice commisurata alle circostanze, ovvero tra l'altro alle condizioni economiche della famiglia e all'ambiente sociale a cui appartiene), di aver vigilato attentamente e costantemente sulla sua condotta, di non aver in alcun modo potuto impedire il fatto, stante l'imprevedibilità e repentinità, in concreto, dell'azione dannosa. La condotta quale ad esempio il cyber-bullismo, per sua definizione reiterata, difficilmente sarebbe considerata evento repentino e imprevedibile, in base al quale si possa riconoscere l'esonero di responsabilità del genitore.

Di conseguenza, nei casi in cui l'episodio criminoso si verifichi negli ambienti scolastici interviene l'art 2048 codice civile (responsabilità dei precettori) e l'art. art.61 della L. 312/1980 n. 312 (responsabilità patrimoniale del personale direttivo, docente educativo e non docente).

Nel caso di scuola pubblica, la responsabilità si estende alla pubblica amministrazione, che si surroga al suo personale nelle responsabilità civili derivanti da azioni giudiziarie promosse da terzi, mentre di una scuola privata, sarà la proprietà dell'istituto a risponderne. Gli insegnanti potranno essere chiamati a rispondere personalmente solo in caso di azione di rivalsa per dolo o colpa grave, da parte dell'amministrazione. Il docente ha un dovere di vigilanza e di conseguenza viene addebitata, in caso di comportamento illecito del minore affidato, una colpa presunta, cioè una "colpa in vigilando", come inadempimento dell'obbligo di sorveglianza sugli allievi. Di questa colpa/responsabilità si può essere esentati dimostrando di non aver potuto impedire il fatto, quale caso fortuito, non prevedibile o non superabile con la normale attenzione e diligenza di fronte allo specifico evento. Si tiene conto in questi casi dell'età e del grado di maturità dei ragazzi, della concreta situazione ambientale, etc. Inoltre l'insegnante deve dimostrare di aver adottato in via preventiva le misure idonee ad evitare la situazione di pericolo favorevole alla commissione del fatto dannoso.

Ciò posto andiamo a richiamare brevemente la giurisprudenza di legittimità e merito in relazione agli atti di bullismo con dei brevi cenni a due interessanti pronunce.

5.1. Orientamento giurisprudenziale

Il giudice di legittimità con la sentenza (Cass. pen., sez V, n. 12501/2023¹⁴) ha definitivamente confermato la condanna del minore che ha compiuto atti di bullismo che aveva preso di mira un suo compagno di classe affetto da autismo.

Nel caso in esame l'autore del reato non si è limitato a prendere in giro e a denigrare il compagno autistico. Le compagne di classe della vittima hanno raccontato infatti che il minore che ha compiuto atti di bullismo, oltre ad essere solito lanciare contro il ragazzo oggetti vari e chiedergli soldi, è giunto persino a spegnere una sigaretta sulla mano del compagno.

I giudici hanno accertato che tali condotte hanno provocato nella vittima un perdurante stato d'ansia e di paura per la propria incolumità fisica.

Il minore, affetto da autismo, con ritardo dello sviluppo psichico e del linguaggio, riconosciuto portatore di handicap, aveva parlato ai genitori, allo psicologo, alla preside e agli insegnanti, del proprio malessere psico-fisico, che oltre tutto era di tale intensità da costringerlo a mutare le proprie abitudini di vita.

Difatti, gli insegnanti hanno percepito una sensibile riduzione della frequenza scolastica, notando che lo studente, all'improvviso, appariva sempre più inquieto e meno entusiasta della scuola, evidentemente a causa del disagio di subire tali atteggiamenti.

Un'altra interessante pronuncia in relazione agli atti di bullismo è stata emessa dal giudice amministrativo, (TAR Sardegna sentenza n. 613 del 2022¹⁵) che si è pronunciato sul ricorso promosso dai genitori di un'alunna di seconda media che non era stata ammessa alla classe successiva a causa delle troppe assenze durante l'anno scolastico.

¹⁴ https://www.dirittoegiustizia.it/?utm_campaign=DeG_28+marzo+2023&utm_medium=email&utm_source=MagNews#/

¹⁵ <https://all-in-giuridica.seac.it/document/333/4863427/0>

Nel caso di specie era accaduto che il consiglio di classe aveva deliberato la non ammissione alla classe successiva della minore perché era risultata assente per un numero di ore superiore a quello previsto per non essere bocciata. Nonostante le vessazioni da parte delle sue compagne, vantava una pagella esemplare, con voti eccellenti in tutte le materie e una media vicina al 9. Tuttavia, proprio a seguito degli atti di bullismo a cui era sottoposta, si è assentata per tante lezioni, totalizzando 342 ore di assenza in un anno, contro il limite consentito di 282.

Per converso i genitori dell'alunna avevano deciso di proporre ricorso al TAR perché le assenze trovavano spiegazione nella necessità di difendersi dagli atti di bullismo che alcune compagne di scuola avevano posto in essere nei confronti della figlia anche tramite l'invio di 300 messaggi i cui contenuti avevano creato alla ragazza disagi nelle relazioni e conseguenti malesseri fisici e psichici. Secondo i genitori, quindi, non soltanto c'era una spiegazione (e quindi una giustificazione della quale, peraltro, la scuola era a conoscenza) del numero delle assenze durante l'anno scolastico, ma - soprattutto - il rendimento di profitto dell'alunna non ne aveva risentito essendo sempre stato il percorso scolastico sempre ineccepibile, avendo sempre ottenuto ottime votazioni e valutazioni di merito molto positive.

6. Proposte di modifica della Legge n.71/2017

Al riguardo, sul finire della passata legislatura il Parlamento è intervenuto sul cyberbullismo con una legge apposita: la legge n. 71 del 2017: l'approccio corretto al fenomeno non può che essere quello educativo-formativo, soprattutto quando ad essere coinvolti sono, sia come autori che come vittime, minori.¹⁶

Con questa legge è stato compiuto un primo importante passo per contrastare il cyberbullismo, ma l'esperienza attuativa ha mostrato alcuni limiti di tale normativa con la conseguente necessità di un intervento correttivo. Un primo limite è stato ravvisato nell'ambito di applicazione della legge, circoscritto al solo fenomeno del cyberbullismo.

Un ulteriore limite della legge del 2017 è rappresentato dalle modalità con le quali l'attività formativo-educativa, principale strumento di

¹⁶ <https://www.ipsoa.it/documents/impresa/contratti-dimpresa/quotidiano/2021/12/11/servizi-media-audiovisivi-testo-unico-attuazione-direttiva-europea>

contrasto al fenomeno, viene realizzata, Infatti quest'ultima è demandata all'autonomia delle singole scuole e al coinvolgimento di associazioni, con evidenti disparità a livello territoriale. Tale sistema merita una revisione, da un lato, attraverso la previsione di una formazione continua, "strutturata" ed uniforme in tutto il Paese, e dall'altro, nel quadro delle linee di orientamento previste a livello nazionale, attraverso un rafforzamento dell'autonomia di ciascuna scuola. Ogni istituto scolastico deve infatti essere libero di istituire un tavolo permanente di monitoraggio del fenomeno con il coinvolgimento dei rappresentanti degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e degli esperti di settore. In tal senso appare necessario coordinare le previsioni della legge n. 71, con quanto previsto dalla recente legge n. 92 del 2019, con la quale è stato introdotto l'insegnamento della educazione civica, nel cui ambito trova spazio anche l'educazione alla cittadinanza digitale.

Infine nel corso della indagine conoscitiva sono state espresse riserve sul carattere eccessivamente "scolastico centrico" della legge n. 71, la quale non assicurerebbe un adeguato coinvolgimento delle famiglie.

Più precisamente l'indagine conoscitiva ha posto in luce l'importanza di contrastare l'uso anonimo della rete internet. Diversi utenti, nascondendosi dietro l'anonimato della rete e attraverso profili falsi, pongono in essere condotte aggressive, che, magari nella vita reale non commetterebbero. Di conseguenza, è necessaria quindi una maggiore responsabilizzazione di coloro che navigano sul web, anche attraverso il coinvolgimento degli operatori di rete.

Sarebbe auspicabile quindi una riforma della normativa volta a prevedere forme più stringenti di responsabilità per gli internet provider, anche tenendo conto del fatto che l'Italia ha trasposto la direttiva n.1808 del 2018. In questo contesto sarebbe auspicabile la creazione di un vero e proprio Codice di etica digitale, recante i principi e le regole di comportamento che coloro che navigano in rete devono rispettare.

Al riguardo per assicurare una adeguata protezione soprattutto agli utenti più piccoli è necessario prevedere come obbligatoria e gratuita l'installazione di filtri di protezione e di sistemi di parental control su tutti i devices. Tali sistemi, che attualmente, o devono essere attivati dall'utente o addirittura sono a pagamento devono essere previsti per tutti gli smartphones, tablet e altri strumenti digitali analoghi, fatta salva ovviamente la facoltà per gli utenti - adulti - di rimuoverli.

Inoltre, altrettanto auspicabile è la previsione dell'obbligatorio inserimento nelle clausole contrattuali con gli operatori telefonici di un richiamo alla responsabilità genitoriale nel caso di condotte illecite poste in essere in rete dai minori; ciò potrebbe consentire una maggiore responsabilizzazione dell'adulto, il quale viene "allertato" sulle conseguenze che possono derivare da un uso illecito della rete da parte del proprio figlio minore.¹⁷

Pensiamo al bullismo fra i giovani. Il bullismo oggi è terribile", continua il Pontefice sottolineando come sia "molto presente nelle scuole" e suggerendo che "l'unico modo per 'guarire' dal bullismo è condividere, vivere insieme, dialogare, ascoltare l'altro, prendersi del tempo perché è il tempo che fa la relazione. Ognuno di noi ha qualcosa di buono da dare all'altro, ognuno di noi ha bisogno di ricevere qualcosa di buono dall'altro".

Al riguardo, è opportuno osservare che nell'ambito della riforma del processo civile introdotta dal D. Lgs. 149/2022 (cd. "Riforma Cartabia") è stata prevista (Capo IV, sezione III, art. 30 ss.) l'istituzione del Tribunale per le persone, per i minorenni e per le famiglie, destinato a sostituire l'attuale Tribunale per i Minorenni. Secondo quanto previsto dall'art. 30, che reca modifiche all'ordinamento giudiziario di cui al RD 12/1941, il nuovo tribunale avrà giurisdizione: in primo e in secondo grado, in materia civile nei procedimenti aventi ad oggetto lo stato e la capacità delle persone, ivi compresa la materia tutelare, la famiglia, l'unione civile, le convivenze, i minori; in primo grado in materia penale e nella materia della sorveglianza minorile.¹⁸

Nell'ordinamento vigente l'autorità giudiziaria effettuate indagini sulla personalità del minore, può disporre con decreto motivato l'applicazione della misura che ritiene più adeguata al caso, scegliendo fra affidamento al servizio sociale e collocamento in una struttura.¹⁹

¹⁷ <https://www.osservatoriofamiglia.it/contenuti/17513495/atti-di-bullismo-responsabilita-presunta-dei-genitori-lillec.html>

¹⁸ <https://www.sistemapenale.it/it/scheda/cybercrime-rassegna-delle-novita-gennaio-marzo-2023>

¹⁹ <https://cdn.comparitech.com/wp-content/uploads/2018/11/cyberbullying-types-of-harassment-2021.jpg>

La novità più rilevante della riforma consiste nella previsione di un intervento preliminare rispetto alle suddette misure.²⁰ Tale intervento consiste nell'attivazione di un percorso di mediazione oppure nello svolgimento di un progetto di intervento educativo con finalità rieducativa e riparativa, sotto la direzione e il controllo dei servizi sociali minorili, che può essere disposto dal Tribunale per i Minorenni con decreto, nel quale dovranno essere esplicitati gli obiettivi e la durata dell'intervento (nuovo comma 2).

I regolamenti delle singole istituzioni scolastiche individuano i comportamenti che configurano mancanze disciplinari e le relative sanzioni, nel rispetto dei criteri indicati dal regolamento.²¹ In particolare, i provvedimenti disciplinari hanno finalità educativa e tendono al recupero dello studente. Le sanzioni sono sempre temporanee, proporzionate alla infrazione disciplinare e ispirate al principio di gradualità e, per quanto possibile, al principio della riparazione del danno. In particolare, possono consistere anche nell'allontanamento dalla comunità scolastica: in particolare, nei periodi di allontanamento superiori a 15 giorni, in coordinamento con la famiglia e, ove necessario, anche con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria, la scuola promuove un percorso di recupero educativo che miri all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica (art. 4). Inoltre, contestualmente all'iscrizione ad ogni istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità educativa, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto fra istituzione scolastica, studenti e famiglie.²²

Per l'adeguamento del regolamento di cui al DPR 249 del 1998, da adottarsi con regolamento ai sensi dell'art. 17, comma 1, della legge n. 400 del 1988, si individuano i seguenti principi: prevedere, nell'ambito dei diritti dello studente di cui all'art. 2 del DPR, che la scuola si impegna a porre progressivamente in essere anche le condizioni per

²⁰ http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/VQAG288.pdf?_1640103799945

²¹ <https://cdn.comparitech.com/wp-content/uploads/2018/11/cyberbullying-types-of-harassment-2021.jpg>

²² <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/03/statistiche-sul-bullying-in-italia.html>

assicurare l'emersione di episodi riconducibili ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, di situazioni di uso o abuso di alcool o di sostanze stupefacenti e di forme di dipendenza.

Per completezza espositiva è opportuno osservare che alla data del 6 febbraio 2024 è al vaglio delle commissioni riunite del Senato della Repubblica l'esame del DDL S. 866²³ Disposizioni e delega al Governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo che interviene opportunamente sui profili educativi e culturali, con la finalità di consolidare la cultura del rispetto nella popolazione giovanile.

7. Conclusioni

Il ruolo della famiglia e della sua funzione educativa, è fondamentale nella lotta al fenomeno che trova peraltro un fondamento anche costituzionale, poco si dice nella legge del 2017.

Una adeguata lettura dell'articolo 30 della Costituzione, che riconosce il diritto/dovere di ciascun genitore di mantenere, istruire ed educare i figli, impone alle famiglie un obbligo di "aggiornamento" a fronte della società della informazione. Il ruolo importante a livello educativo che la legge riconosce alla scuola non deve comportare il totale esonero delle famiglie da queste funzioni alle quali compete la funzione di agenzia di educazione primaria.

Il bullismo in generale è un fenomeno che non riguarda unicamente il mondo della scuola: esso è purtroppo frequente anche in contesti di aggregazione giovanile extrascolastici, quali ad esempio quelli legati alle attività sportive o artistiche sempre più diffusi tra i bambini e adolescenti. In questa situazione la presenza di condotte vessatorie induce spesso il minore che ne è vittima ad abbandonare tali attività.

In questo ambito, le scuole – quale ambiente di apprendimento e di socializzazione – sono e possono essere ancor più «luoghi» in cui i fattori di protezione e di rischio possono avere una forte moltiplicazione. Non solo la classe, ma l'istituto scolastico intero deve trasformarsi in edificio apprenditivo e di incontro, così come alcune recenti esperienze di innovazione e sperimentazione scolastica stanno proponendo.²⁴

²³ <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/57463.pdf>

²⁴ ASQUINI, G., BENVENUTO, G., & CESARENI, D. (2017), *La valutazione per il cambiamento: il per-*

Gli interventi devono però coinvolgere le diverse componenti dell'azione educativa e scolastica, coinvolgimento coralmemente e progettualmente la comunità scolastica (dirigenti, insegnanti, studenti, famiglie, etc.). Solo con un'azione di «comunità» è possibile fornire un esempio fattivo e virtuoso di ambienti di apprendimento e di socializzazione, che deve inevitabilmente portare alla personalizzazione degli spazi, all'abbellimento dell'intero edificio scolastico, alla progressiva caratterizzazione di spazi tematici, alla sollecitazione di comportamenti di responsabilità e partecipazione da parte degli studenti, all'esercizio fattivo delle competenze di cittadinanza attiva.

I genitori devono essere coinvolti nell'educazione dei loro figli anche ad un corretto utilizzo delle tecnologie e devono presidiarne l'uso. In questo contesto sarebbe necessario potenziare anche la formazione delle famiglie sul piano della conoscenza della rete e dei suoi rischi, promuovendo la realizzazione di laboratori scolastici di educazione digitale rivolti non solo ai ragazzi ma anche ai loro genitori.

L'attività conoscitiva ha mostrato inoltre l'esigenza di adottare ulteriori misure per il contrasto del fenomeno. La via repressiva può essere oggi rivalutata. Sul piano penale è opportuno ricordare che proprio in questa legislatura il Parlamento è intervenuto inserendo il reato di revenge porn. Al riguardo, sarebbe piuttosto preferibile verificare l'opportunità di introdurre specifiche aggravanti per i reati già contemplati, i quali sanzionano le varie condotte di bullismo compiuto attraverso il web.²⁵

In tale contesto lo studio accademico è fondamentale per ampliare l'ambito di applicazione al bullismo in generale e promuovere iniziative di sostegno psicologico e giuridico agli studenti e attribuendo ulteriori compiti – di informazione dei genitori, di attivazione di azioni e misure di carattere educativo, di coinvolgimento dei servizi sociali ai dirigenti scolastici.

corso di monitoraggio del progetto D.A.D.A., in A. M. Notti (cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

²⁵ ÁLVAREZ-GARCÍA, D., BARREIRO-COLLAZO, A., NÚÑEZ, J.C. (2017), *Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences*. Comunicar, 25(50). Ang, C.S. (2017). Internet habit strength and online communication: Exploring gender differences. *Computers in Human Behavior*, 66, 1-6.

**Ascolto empatico e sostegno alla genitorialità:
l'esperienza formativa dell'ambulatorio ISI**

Anna Laura Astorri

Istituto Scientifico Internazionale "Paolo VI"

di ricerca sulla fertilità e infertilità

Fondazione Policlinico Universitario Agostino Gemelli

L'infertilità di coppia, un fenomeno sociale

L'infertilità, ossia il mancato concepimento dopo almeno 12 mesi di rapporti sessuali regolari non protetti, benché riscuota solo una marginale attenzione da parte dei mass media e delle istituzioni, costituisce una reale questione sanitaria mondiale. Una stima accurata del fenomeno è ardua ma, dal 1990 al 2010 – secondo un'analisi pubblicata su *PLoS Medicine*,¹ si stima che il numero assoluto globale di coppie affette da infertilità sia passato da 42 a 49 milioni, facendo segnare una crescita continua in rapporto al declino del tasso di fertilità (fig. 1).

Secondo un recente rapporto dell'OMS² un gran numero di persone sono colpite da infertilità nel corso della vita. Il 17,5% della popolazione adulta – circa 1 individuo su 6 in tutto il mondo – soffre di infertilità, dimostrando l'urgente necessità di facilitare l'accesso a cure per la fertilità adeguate per chi ne ha bisogno.

Di fronte alla rilevanza sociale e sanitaria di tale fenomeno, nel 2001 fu costituito l'Istituto Scientifico Internazionale Paolo VI per iniziativa dell'Università Cattolica, in risposta al desiderio di S. Giovanni Paolo II di creare una struttura in grado di offrire alle coppie infertili soluzioni terapeutiche scientificamente valide e rispettose della dignità della procreazione umana. Lo scenario di quel periodo era dominato dal dilagare della tecnologia della riproduzione (PMA, procreazione medicalmente assistita) che si sostituiva alla generazione naturale manipolando la vita. Oggi la realtà della PMA è emersa in tutta la sua drammaticità.

La PMA, destinata inizialmente ad essere una soluzione da riservare solo a pochi casi di infertilità insuperabile, è diventata col tempo la soluzione di scelta per una procreazione a pronto effetto, in risposta al desiderio della coppia, spesso by-passando anche la diagnosi di impor-

tanti patologie. Ricercatori qualificati denunciano il crescente abuso di tali tecniche.³ Si calcola che ci siano nel mondo circa 12 milioni di bambini nati da PMA,⁴ per i quali esistono evidenze scientifiche sulle conseguenze delle tecniche manipolative sullo stato di salute rispetto ai bambini concepiti naturalmente.⁵ I rischi di difetti cardiaci, malformazioni muscolo-scheletriche e del sistema nervoso centrale, parto pretermine e basso peso alla nascita hanno un'incidenza maggiore nei bambini concepiti mediante fecondazione in vitro (IVF). Sulla base di questi dati, viene considerato assolutamente ingiustificabile il ricorso indiscriminato alla fecondazione in vitro.

Dai dati della relazione del Ministero della Salute⁶ emerge tutta la complessità manipolativa delle tecniche, caratterizzate da ripetuti cicli di stimolazione sulla donna e grandi perdite embrionali prima di arrivare al risultato di un "bambino in braccio" (fig. 2).

Il percorso clinico per una procreazione naturale

Nell'attuale contesto sociale, la struttura clinica dell'ISI si configura, nella sua peculiarità, come "Centro di Medicina per la procreazione naturale", con gli obiettivi specifici di sviluppare la ricerca clinica e di base nel settore della infertilità, fornire alla coppia una adeguata conoscenza delle fasi di fertilità e rimuovere le possibili cause di infertilità mediante trattamento medico e chirurgico (figg. 3-4).

Al centro dell'attenzione sono la coppia e il nascituro, nella loro dignità personale, e non nella veste di semplici produttori di gameti e materiale biologico da selezionare in laboratorio. La coppia infertile viene seguita secondo un protocollo diagnostico-terapeutico caratterizzato da un approccio multidisciplinare che prevede il contributo articolato delle diverse figure specialistiche (ginecologo, endocrinologo, andrologo, ginecologo chirurgo, psicologo) coinvolte nella gestione dell'indagine e la cura dell'infertilità (figg. 5-6).

La coppia viene studiata mediante un completo inquadramento diagnostico-terapeutico in modo parallelo con livelli progressivi di indagini (figg. 7-8).

Nel corso di oltre venti anni di attività, presso il Centro ISI sono state seguite circa 10.000 coppie afferite per una condizione di infertilità.

Dallo studio epidemiologico emerge che le coppie risultano provenienti nel 19% da fuori regione, da diverse zone d'Italia (figg. 9-10), nel

17% si tratta di coppie straniere. Nella maggioranza dei casi sono giunte alla nostra osservazione su indicazione del medico di base o del ginecologo (41%) o per “passaparola” da parte di coppie già seguite (25%) o per invio da altre strutture pubbliche (12%).

Nel 70% dei casi si è riscontrata una condizione di infertilità primaria ed un tempo di ricerca medio di 36 mesi. Nel 10% dei casi vi era stato precedente ricorso a tecniche di fecondazione artificiale.

Il follow-up eseguito a tre anni dall'ingresso nel protocollo ha documentato, su 589 coppie trattate, il conseguimento della gravidanza in 244 di esse con 207 parti, per un tasso di gravidanza del 41,4% e di “bambini in braccio” del 35,1% (fig 11).

Il 19% delle coppie che ha avuto un primo figlio, ne ha avuto almeno un secondo, a conferma che si tratta di un percorso autenticamente terapeutico di ripristino della fertilità naturale (fig 12). Tali dati sono estremamente significativi se comparati alle percentuali di gravidanza e parto/ciclo da fecondazione in vitro, che, secondo la Relazione 2020 del Ministro della Salute, si attestano rispettivamente al 17,3% e al 13,8%.⁶

Sono stati ottenuti concepimenti spontanei anche in pazienti con alterazioni severe dei parametri seminali, che probabilmente in altri centri sarebbero state indirizzate direttamente alla PMA, a dimostrazione del fatto che nessun paziente dovrebbe essere escluso *a priori* da un completo percorso diagnostico-terapeutico.⁷

Nel corso degli anni abbiamo registrato nella nostra casistica una progressiva crescita dell'età in cui la donna si apre ad un progetto di maternità, in linea con i dati nazionali relativi all'età media al primo figlio che riportano un'età superiore a 31 anni per le donne italiane (29.2 anni per le straniere).⁸ L'età media delle donne nel campione in studio è stata di circa 35 anni (fig. 13). Nel corso degli anni, si è evidenziato un progressivo aumento del numero di donne di età superiore ai 40 anni (figg. 14-15). Anche in questa fascia di età abbiamo ottenuto un tasso di gravidanza superiore nel protocollo ISI rispetto alle tecniche di fecondazione in vitro (figg. 16-17).

La ricerca scientifica dell'ISI

L'ISI rappresenta inoltre un importante centro di ricerca scientifica nel campo della fisiologia della fertilità e della fisiopatologia dell'infer-

tilità maschile e femminile, come documentano i 44 lavori scientifici pubblicati negli ultimi 10 anni su riviste internazionali con Impact Factor. L'attività di ricerca, svolta all'interno dei laboratori della Fondazione ISI, inaugurati in data 6 aprile 2016 dal Segretario di Stato di Sua Santità, S. Em.za Rev.ma Cardinal Pietro Parolin, rappresenta una vera punta di diamante dell'Istituto.

Anche la ricerca scientifica costituisce una risposta di fronte al venir meno degli studi sui meccanismi molecolari coinvolti nella sterilità da parte dei principali centri di ricerca, impegnati unicamente a migliorare i risultati delle tecniche di fecondazione in vitro. L'attività di ricerca prevede anche la realizzazione di progetti in collaborazione con altri Istituti dell'Università Cattolica del S. Cuore (Istituto di Biochimica e Biochimica Clinica) e con altre università italiane (Università di Perugia, Divisione di Medicina sperimentale; Università degli Studi di Padova, Centro di Andrologia e Medicina della Riproduzione; Università degli Studi di Brescia, Divisione di Endocrinologia).

Per il carattere di internazionalità dell'Istituto, da alcuni anni sono inoltre attive alcune importanti collaborazioni internazionali, in particolare con la Divisione di Genetica medica dell'Università di Barcellona – Hospital Clinic e con il Dipartimento di Medicina dell'Università Autonoma di Catalunya, Barcellona. Sono inoltre in fase avanzata dei contatti per l'avvio di specifici progetti di ricerca in collaborazione con la Fondazione Jerome Lejeune di Parigi.

In ambito clinico invece è stata avviata una collaborazione con il Centro per la Famiglia – Centro Servizi Famiglia, consultorio familiare sociosanitario, della Diocesi di Treviso, per l'attivazione di un ambulatorio endocrino-andrologico ISI all'interno di un percorso clinico multidisciplinare per l'infertilità di coppia.

Sono inoltre in corso contatti internazionali con un gruppo di Madrid che ha recentemente avviato un percorso clinico attraverso la nanotecnologia, per l'approccio naturale all'infertilità di coppia.

L'ISI dunque rappresenta ed intende proporsi per il futuro quale centro di riferimento in ambito clinico e di ricerca per il trattamento della sterilità di coppia finalizzato al concepimento naturale. È auspicabile che nel futuro possa favorire la nascita di altre realtà cliniche sul suo modello e sviluppare collaborazioni con altri Enti, Istituti e Fondazioni di Ricerca, italiani ed internazionali.

Implicazioni psicologiche e counselling della coppia infertile

Ci si potrebbe aspettare che il tema dell'infertilità possa risultare, ormai, qualcosa di socialmente accettato. Sfortunatamente, non è così. E a pagarne il prezzo, com'è ovvio, sono i diretti interessati dal problema, che sperimentano spesso un vero e proprio stigma. Studi su centinaia di partner di coppie sterili hanno messo in luce come il 15% di esse si consideri socialmente isolata e secondo un lavoro pubblicato sul *Turkish Journal of Obstetrics and Gynecology*, una percezione di esclusione sia avvertita addirittura dal 38% delle coppie⁹.

Dalla letteratura specialistica emergono indicazioni chiare, con riferimento appunto alle coppie non fertili, di prestare attenzione ai sintomi depressivi che interessano sia le donne che gli uomini e che sono da trattarsi con pari attenzione.

La condizione di infertilità determina uno stallo evolutivo lungo il ciclo di vita della coppia. Si configura come un evento di crisi con un impatto sul benessere psicologico dell'individuo e della coppia infertile.

Per rendere la dimensione del problema, si possono ricordare gli esiti di una ricerca proveniente da Taiwan che ha sondato un campione di 112 donne che attendevano di sottoporsi ad un ciclo di fecondazione assistita e ha valutato la presenza di disordini psichiatrici in oltre il 40% di queste donne soprattutto per quanto riguarda i disturbi d'ansia¹⁰. Non solo, vi sono pubblicazioni che indicano oggi l'infertilità come «una delle principali cause di crisi nella vita di coppia, rappresentando l'incapacità di raggiungere un obiettivo importante: il desiderio di avere un figlio». In tal senso, riporta un lavoro apparso sulla rivista *Psicologia, Saúde e Doenças* sintetizzante acquisizioni e risultanze precedenti, le «coppie infertili possono sperimentare difficoltà emotive e relazionali dovute alla diagnosi di infertilità e al suo trattamento, vale a dire un'elevata reattività emotiva e disagio psicologico» nonché «compromissione della qualità della vita, problemi coniugali e stress e preoccupazioni per l'infertilità»¹¹⁻¹²⁻¹³⁻¹⁴

Per la coppia, già provata dalla condizione di infertilità, anche sottoporsi ad un trattamento di fecondazione in vitro è un ulteriore onere emotivo e fisico. Aspetti come i trattamenti ormonali, gli esami del sangue a volte quotidiani, le ecografie giornaliere, la raccolta del seme per masturbazione, l'attesa che le cellule germinali femminili maturino bene, il pick-up ovocitario, l'attesa della fecondazione, il trasferimento

creano tensione e interferiscono con la vita di coppia. Dopo tre tentativi di fecondazione in vitro, circa il 60% delle coppie non ha ottenuto una gravidanza¹⁵⁻¹⁶.

Viene riportato quindi unanimemente dalla letteratura che le procedure di PMA sono per se stesse causa di stress sia relativamente al vissuto psicologico della coppia che all'impegno fisico dei tentativi ripetuti. Viene in tal modo ad aggravarsi la condizione di stress connessa allo stato di infertilità. La *compliance* per le procedure è uno dei problemi cruciali, insieme al problema economico, per quanto riguarda gli abbandoni, frequenti già dopo il primo tentativo.

La genitorialità, anche solo immaginata, ha un potere evocativo enorme. Fa emergere emozioni, positive e negative, intense e spesso sconosciute. Quando il desiderio di un figlio è particolarmente difficile da realizzare a causa dell'infertilità, la capacità di gestire lo stress e la frustrazione è messa a dura prova.

Il percorso di procreazione naturale, che mette al centro la coppia, mira ad occuparsene con la cura di uno stato di infertilità di cui quasi sempre si possono riconoscere le cause, spesso facenti capo a entrambi i membri della coppia, in un cammino parallelo e attraverso un lavoro coordinato di uno *staff* di specialisti.

Il coinvolgimento consapevole della coppia è un elemento fondamentale per favorire l'accettazione e lo svolgimento del percorso attraverso le varie tappe.

Si parte dall'accoglienza empatica sin dall'ingresso nel protocollo, la conoscenza della loro storia clinica dietro la quale emerge inevitabilmente col tempo spesso anche la loro storia personale.

Una segreteria dedicata con personale adeguatamente formato diventa punto di riferimento per i contatti e le prenotazioni necessarie (fig 18). Le prestazioni femminili e maschili vengono svolte quando possibile immediatamente, in base anche al ciclo della donna. Lo scopo è di ridurre il più possibile l'ansia delle indagini da organizzare, e accorciare i tempi per lo svolgimento delle varie tappe diagnostiche. Il collegamento con gli altri servizi del Policlinico Gemelli consente inoltre di usufruire di corsie preferenziali per esami invasivi o trattamenti chirurgici.

Oltre a questa parte organizzativa e gestionale, risulta fondamentale il rapporto medico-paziente, il più delle volte con medico di riferimento nella singola specialità. Perché tale rapporto si sviluppi in modo

adeguato, è richiesto, oltre alla competenza clinica e l'espletamento di determinate prestazioni, l'ascolto empatico della coppia e il *counselling*.

Varie sono le storie con cui ci si incontra: dalla coppia giovane che viene preoccupata per una patologia femminile e/o maschile già diagnosticata e che teme possa aver pregiudicato o possa pregiudicare la fertilità, alla coppia in età più avanzata e con il timore di una menopausa precoce, alla coppia che si presenta avendo alle spalle un'esperienza logorante di PMA per un tentativo finale di ottenere il bambino tanto desiderato. L'ascolto empatico apre la porta al dialogo e alla fiducia che crescerà nel tempo. Scopo del *counselling* è quello di attivare le risorse interne della coppia in modo da rendere più facile affrontare le difficoltà. Saper mantenere un atteggiamento aperto e impregiudicato verso il futuro rende possibile trovare soluzioni alternative e cogliere le prospettive ulteriori.

Nel corso dell'iter diagnostico ci può essere il momento di stanchezza derivante non solo dallo stato d'animo di partenza e dalle indagini a cui la coppia si sottopone ma anche da altri fattori concomitanti (relazione di coppia, lavoro, distanza dal centro). Momenti di difficoltà possono derivare dalle diagnosi via via messe a fuoco che possono generare ansia e paura di non arrivare ad un esito favorevole.

Momenti cruciali sono anche quelli relativi alla necessità di un intervento chirurgico. Il *counselling* deve mirare a rendere consapevole la coppia di ciò che emerge dalle indagini e delle possibilità reali di arrivare al conseguimento della gravidanza, ma anche a trovare le espressioni adeguate alle peculiarità della singola coppia, tenendo conto della loro storia, della loro situazione, cercando di comprendere la loro reattività di fronte ai problemi in modo da valorizzare il più possibile quanto di positivo possa emergere a livello sia clinico che umano.

Accanto al momento in cui si condivide la gioia dell'annuncio di una gravidanza tanto desiderata, c'è anche il momento in cui bisogna comunicare l'impossibilità di coronare il proprio sogno di diventare genitori. È il momento in cui occorre tutto l'impegno per dare una spiegazione scientifica e documentata sul quadro clinico che emerge, dando tutto il tempo alle domande della coppia, ma ponendo la massima attenzione alla loro reattività, alle emozioni che si generano di colpevolizzazione, di sconforto e perfino di disperazione.

In questi momenti conta molto il rapporto che si è costruito nel tempo dell'incontro, anche nel caso possa essere stato breve. Di fronte ad una maternità e paternità mancate, l'elemento portante è la realtà della coppia, la loro relazione da valorizzare e incoraggiare come ricchezza su cui contare al di là di tutto.

Aiuta molto il dialogo sulle esperienze di vita che insegnano che anche un bambino desiderato non può colmare o risolvere una relazione di coppia non buona, piuttosto la richiede come presupposto.

Il medico può affrontare questi temi con la coppia e sostenerla rispondendo ai dubbi e alle domande sul futuro, dando informazioni adeguate che aiutino a fare chiarezza sulle proposte trovate sul web e anche a valorizzare la possibilità dell'adozione.

La testimonianza delle coppie

La validità dell'approccio clinico e assistenziale messo in atto trova significativa testimonianza nell'esperienza di tante coppie seguite. Da questa esperienza è scaturita la costituzione da parte di oltre 70 coppie provenienti da tutta Italia di una Associazione denominata "**SorriSI**" finalizzata alla diffusione della conoscenza dell'ISI ed ad incoraggiare la scelta di questo percorso a tante coppie che sono alla ricerca di una soluzione alla loro infertilità alternativa alla soluzione artificiale. I risultati in nostro possesso provano come un approccio clinico rispettoso della dignità della procreazione e della vita umana consenta, non solo di rispondere alle esigenze etiche proclamate nella *Humanae Vitae*, ma anche di dare risposte concrete attraverso valide soluzioni, alternative ad una scelta tecnologica incurante del vero bene della coppia e manipolativa della vita.

La parola alle coppie

Coppie giunte dopo fatiche ed equivoci...

- "Venivamo da un'esperienza a dir poco **surreale** vissuta con un genetista di Roma dal quale eravamo stati indirizzati da una ginecologa per presunti problemi genetici mai dimostrati e, con il senno di poi, posso dire, mai esistiti. Ci avevano fatto credere addirittura di avere una "**incompatibilità di coppia**", così ci avevano detto"

- **“Frastornante, invasivo, occulto:** così si può definire il percorso che abbiamo fatto prima”

- **“Ci sentivamo smarriti e confusi.** Ad ogni visita il medesimo copione: **il disagio di doversi raccontare**, la fatica nell'accettare che quel **problema tanto intimo** e personale per alcuni fosse routine lavorativa, per altri business. Ricordo un esame effettuato in un centro ed il tariffario extra solo per farlo refertare o una pseudo-anamnesi di coppia in un bugigattolo di stanzi-
no mentre contemporaneamente 4 specializzandi lavoravano al computer, che ironia... noi che a stento ne avevamo parlato a casa...”

Il vissuto faticoso...

- **“Già prima del matrimonio sapevamo quindi che la nostra strada per arrivare alla maternità/paternità non sarebbe stata semplice.** Per questo, ci siamo subito rivolti ad una ginecologa specializzata, da molti definita una **“luminare”** in questo campo. Sin dalla prima visita ci siamo sentiti dire: **“volete avere dei bambini? Non sarà un problema. Forse si potrebbe fare un tentativo in modo naturale seguendo una terapia...ma sarebbe una perdita di tempo.** Ricorriamo alla fecondazione in vitro così otteniamo un risultato certo e rapido”. Una proposta che ci ha spiazzato, disorientato”

Dopo tanto dolore...

- **“Mia moglie uscì dal suo studio piangendo: si era sentita invasa, negata nella dignità di donna: non più persona ma una macchina da testare, forzare, costringere a “produrre”...** Da subito lo Stregone ci presentò il listino prezzi per le varie tecniche che potevamo applicare.... Come a dire: quanto siete disposti a pagare per avere un figlio?

- **Non era questo il modo in cui desideravamo diventare genitori!”**

Le conseguenze sulla coppia...

- **“In tutto ciò la nostra vita intima era sempre più “pubblica”:** poco aveva a che fare col desiderio, ma diveniva obbligo, prescrizione medica definita nelle tempistiche e nella logistica.... **Quanta tensione, quanta frustrazione!** Quanta irritabilità nella coppia!”

Alla ricerca di...

- **“Abbiamo così cominciato a guardarci intorno, cercando dottori che potessero aiutarci in coerenza con i nostri desideri. Non potevamo credere**

che non esistesse una realtà disposta a seguirci in modo “diverso”. Dopo tanto cercare troviamo **un vecchio articolo di giornale** in cui si parlava dell’ISI (istituto di sterilità ed infertilità) Paolo VI al Policlinico Gemelli. Rimaniamo incuriositi e alla fine, fiduciosi e intimoriti allo stesso tempo, prendiamo appuntamento per la prima visita”

Un approdo...

- “Scoraggiati, delusi, stressati, infelici ci rivolgemmo ad un sacerdote del Santuario di S. Vittorino che ci accolse con molta umanità, rasserenandoci: decisamente questo stato di ansia non era l’humus ideale per mettere al mondo una nuova vita; ci invitò a prenderci una pausa per rilassarci e ci indicò un istituto presso il Gemelli che poteva fare al nostro caso... **e finalmente siamo approdati all’ISI!**”

Sentirsi seguiti...

- “Un periodo in cui **ci siamo sempre sentiti seguiti** nel migliore dei modi da dottori che ti mettevano sempre al primo posto **e non permettevano mai che nulla ci scorraggiasse...** questa loro umanità non potremo mai dimenticarla”

Sentirsi a casa...

- “Incontriamo un’equipe di persone serie, sensibili, gentili, capaci con le quali iniziamo un percorso durato circa due anni. **Quando si arriva all’ISI ci si sente a casa. Non abbiamo mai avuto la percezione di essere un numero.** Siamo stati accolti come persone, come famiglia, ancor prima che come pazienti. Il rispetto, la delicatezza, la dedizione e la professionalità con cui siamo stati seguiti vanno oltre le mansioni “dovute” da un medico”

Sentirsi accolti: l’ascolto empatico

- “Arrivammo alla prima visita portando con noi il corposo plico degli esami svolti. Ci sedemmo davanti alla dottoressa che esordì: “Ditemi tutto” ed iniziammo ad illustrare esame dopo esame tutto ciò che avevamo fatto, ma lei ci fermò subito: **“questo plico mettetelo da parte, io voglio sapere di voi: raccontatemi la vostra storia”.** Ci sembrava di sognare: **eravamo tornati degli esseri umani!** La dottoressa ci accolse come persone, ci aiutò a riappropriarci di noi stessi, ci fece tornare a vedere la bellezza della coppia che siamo, ci aiutò a sciogliere ogni tensione... E soprattutto si comportò da medico:

i nostri corpi non erano più macchine che dovevano produrre un figlio a tutti i costi, ma organismi da conoscere, sostenere, aiutare nella loro fisiologia perché potessero naturalmente procreare. Che bello!”

Il tempo dell’ascolto...

- “Andiamo alla prima visita, la Dottoressa **ci tiene un’ora a chiacchierare...** esami fatti, eventuali patologie, storia medica familiare.... visita. La dott.ssa è molto professionale, può sembrare un po’ rigida ma in realtà è molto empatica ed umana. La si può contattare in qualsiasi momento tramite mail o messaggio, se non risponde subito è lei a ricontattarti. Questo tipo di rapporto con il paziente secondo me è molto importante e non tutti i medici sono così disponibili”

Non sentirsi soli...

- “Ci sono stati momenti di sconforto e di ritrovato entusiasmo, di illusioni e di disillusioni, in cui però - onestamente - **non ci siamo mai sentiti soli”**

- “Già dal primo incontro, la **sensazione è stata quella di essere “seguiti”, di non essere soli...”**

- “Poi la svolta. Un’amica di famiglia, insegnante di metodi naturali, ci parla dell’ ISI. Prendiamo appuntamento e Incontriamo la dott.ssa P, scarpino basso da maratoneta e tempra abruzzese. Sebbene ci sia un via vai frenetico di persone, quando ci chiude alle spalle la porta dello studio è come se il tempo si fermasse. Con calma tenta di ricostruire la nostra storia clinica annotando tutto scrupolosamente. Ci sentiamo finalmente accolti! A questa visita e successivamente a quella con il dott. M. dobbiamo la consapevolezza nuova che la nostra difficoltà non è ascrivibile ad uno di noi due, ma è una questione di coppia. **È il NOI che accende la vita ed è in questo noi che si ritrova tutta la filosofia dell’ISI.”**

Speranza e fiducia...

- “Il percorso con la dottoressa A. fu all’insegna della professionalità, quella vera, di chi ti dà la **speranza e la fiducia** di guardare avanti con la consapevolezza che nulla è scontato. Il giorno in cui sentimmo per la prima volta il battito cardiaco di Sofia la chiamammo immediatamente e Lei ci disse: “bene, ma rimaniamo con i piedi per terra”. Mi sentivo in mani sicure, indipendentemente da come sarebbe andata a finire”

- “Fino a quella data le nostre visite all’ISI sono state costanti e mai nulla è stato lasciato al caso o sottovalutato. Sin da subito siamo stati accolti da tutto il personale **con amore e rispetto** e questo, assieme al loro incoraggiamento, ci ha regalato la gioia di abbracciare quel figlio tanto desiderato e atteso”

Empatia e approccio tecnico-scientifico...

- “Pur essendo arrivati con una diagnosi, veniamo ugualmente sottoposti entrambi ad accertamenti ed analisi. Iniziamo un percorso terapeutico e l’equipe ci assicura sostegno anche a distanza. Periodicamente inviamo via mail i risultati di esami ed analisi. **Puntualmente veniamo contattati telefonicamente, tutto ci viene spiegato e motivato**”

- “Se c’è una cosa che amo in un dottore è oltre alla sua professionalità, la sua **umanità**, e il **non mollare mai un paziente** finché non si capisce il problema: in altre parole mi piace chi controlla con più scrupolo ogni dettaglio che chi salta i passaggi per superficialità”

- “Sono stupita da tanta umanità tutta nella stessa equipe! E sono commossa dall’affetto con cui tutti i dottori si sono adoperati nel seguire il mio caso”

- “E quanta gratitudine nel cuore portiamo per l’ISI e tutti i dottori di questo reparto unico e speciale che cerca di aiutare la coppia a generare Vita nella maniera più naturale in cui è stata concepita, che se ne prende cura fin dai suoi primi istanti”

L’altra via condivisa...l’adozione

Di fronte ad una infertilità apparentemente insuperabile sentirsi accompagnati verso la scelta dell’adozione: essere genitori nel cuore anche in mancanza di un’esperienza di procreazione fisica, aprendosi a un bambino a cui manca il calore di un padre e di una madre.

Qualche volta all’improvviso scoprire di aspettare, dopo le tante terapie anche chirurgiche seguite, un bambino proprio (anche più di uno) per una famiglia veramente “allargata”...Mai perdere la speranza!

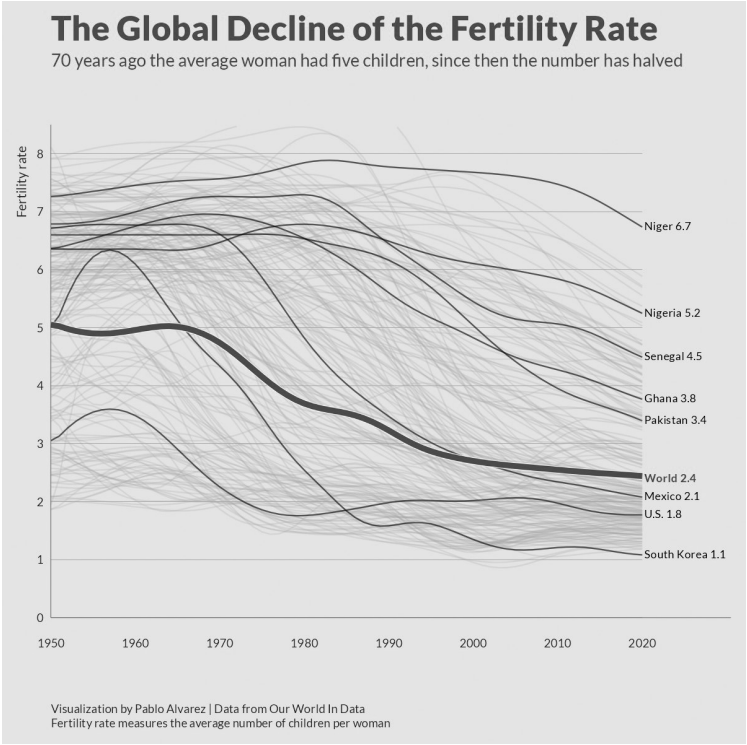


Figura 1

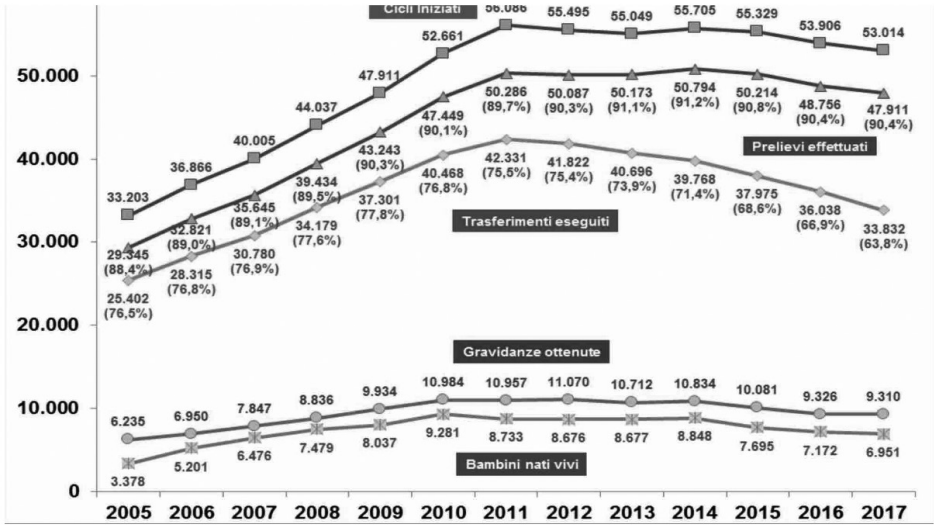


Figura 2

**L'Istituto
Scientifico
Internazionale (ISI)**

L'Istituto Scientifico Internazionale (ISI) "Paolo VI" fortemente voluto dal Santo Padre Giovanni Paolo II è stato costituito nel 2000 per iniziativa congiunta dell'Istituto Giuseppe Toniolo, dell'Università Cattolica e della Fondazione "Paolo VI" per la cultura cattolica in Italia e donato dall'Università Cattolica a San Giovanni Paolo II nel novembre 2000 in occasione dell'inaugurazione dell'Anno Accademico.

**Per prenotazioni
e informazioni**

"Ambulatorio ISI"
7° piano ala A
Policlinico "A. Gemelli":
dal lunedì al venerdì dalle 8.00 alle 13.30

Tel. **06.30155297**
Fax **06.30155205**
e-Mail **isi@policlinicogemelli.it**
www.isipaolovi.it

**ISI ISTITUTO
SCIENTIFICO
INTERNAZIONALE**
Paolo VI
Direttore Prof. A. Pontecorvi

Gemelli



COME ARRIVARE

Treno:
Dalla stazione Termini metro
linea A fino a Valle Aurelia, poi
treno Linea FM3 Roma-Viterbo,
fermata "Gemelli"

Autobus:
146 Montebello - Gemelli; 446 Cornelia - Mancini

Auto:
per chi proviene da nord: uscita 3 G.R.A.
Via Cassia (direzione Via Trionfale Via della Pineta Sacchetti).
per chi proviene da sud: uscita 1 G.R.A. Via Aurelia (direzione piazza
Imperia - Via della Pineta Sacchetti) uscita 2 G.R.A. Via Boccea
(direzione Via di Torrevecchia - Via della Pineta Sacchetti).



**Centro di Medicina
per la Procreazione
Naturale**

SOLUZIONI TERAPEUTICHE
PER L'INFERTILITÀ DI COPPIA

Figura 3

**ISI ISTITUTO
SCIENTIFICO
INTERNAZIONALE**
Paolo VI

Gemelli

ISI Istituto Scientifico Internazionale
Centro di Medicina per la Procreazione Naturale.

L'ISI opera all'interno del Policlinico "A. Gemelli" dal 2003. Vanta una lunga esperienza che ha portato a individuare **soluzioni terapeutiche** per il superamento della **sterilità di coppia**, alternative alle tecniche di fecondazione artificiale. Un percorso diagnostico-terapeutico per il **trattamento della sterilità** volto ad individuare e rimuovere le cause che ostacolano la fertilità.

Questo approccio garantisce puntuali **risposte ai problemi di infertilità**, incentrate sulla dignità della persona e sul rispetto del valore fondamentale di ogni nuova vita umana. Tale percorso, inoltre, rafforza la coppia e potenzia l'unità familiare.

- L'attività clinica è svolta da un' **équipe medica multispecialistica** composta da ginecologi, andrologi/endocrinologi e psicologo, per una gestione coordinata della coppia sterile.
- ISI dispone anche di un **moderno laboratorio dedicato alla ricerca clinica** e di base a supporto dell'attività medica specialistica.

I risultati della ricerca scientifica consentono il **continuo aggiornamento del protocollo clinico** per il trattamento personalizzato della coppia infertile.



40% DI GRAVIDANZE.

**Una metodologia che produce
risultati eccezionali.**

Su un campione di circa 1.000 coppie afferite contemporaneamente, la percentuale di successo delle gravidanze si attesta al **40% circa delle coppie trattate**. Questo dato è assolutamente rilevante se si considera che le tecniche di fecondazione in vitro hanno una percentuale di gravidanza/ciclo in Italia del **18%**.
(Fonte: Relazione Ministero della Salute 2017).

Prestazioni erogate nei nostri ambulatori.
Tutte in regime di convenzione con il SSN

Visita ginecologica, Visita andrologica,
Visita endocrinologica
Consulenza psicologica
Ecografia pelvica 2D-3D
Monitoraggio follicolare
Ecocolori Doppler fetale
Ecografia prostatica trans-rettale e sovrapubica
Pap-test
Colposcopia
Gentilescopia
Esami ematochimici
Tamponi vaginali e cervicali
Esame colturale del liquido seminale

Figura 4

ÉQUIPE MEDICA MULTISPECIALISTICA

L'attività clinica, avviata nel 2003 si avvale di ginecologi, andrologi, endocrinologi, per una gestione coordinata della coppia sterile. A questi specialisti si affiancano altre figure professionali del Policlinico "Gemelli", quali l'urologo o lo psicologo, nei casi in cui si rendano necessarie tali consulenze.



Figura 5



Figura 6



Figura 7

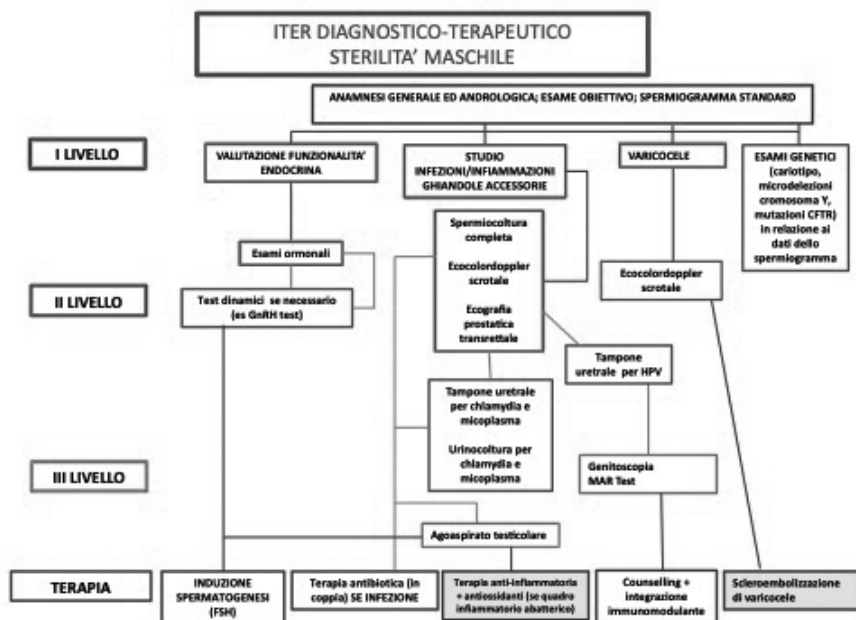
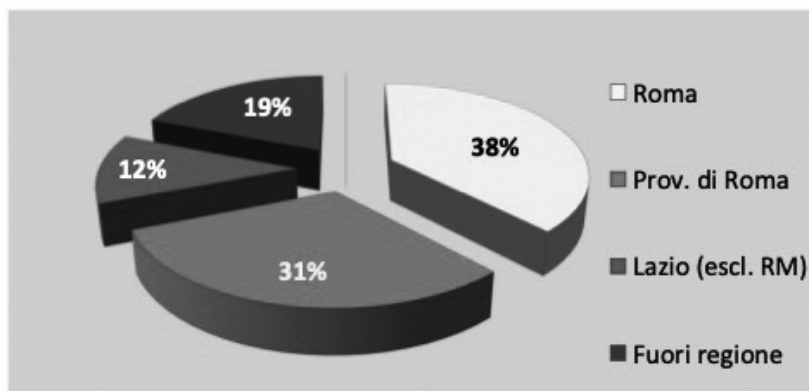


Figura 8

PROVENIENZA COPPIE



Italiane	83%
Straniere	17%

Figura 9



PROVENIENZA COPPIE DA FUORI REGIONE

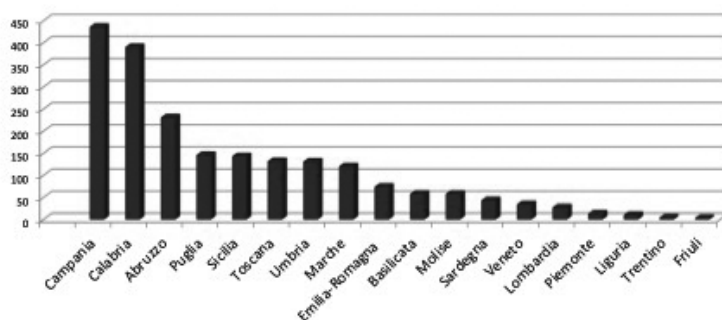


Figura 10

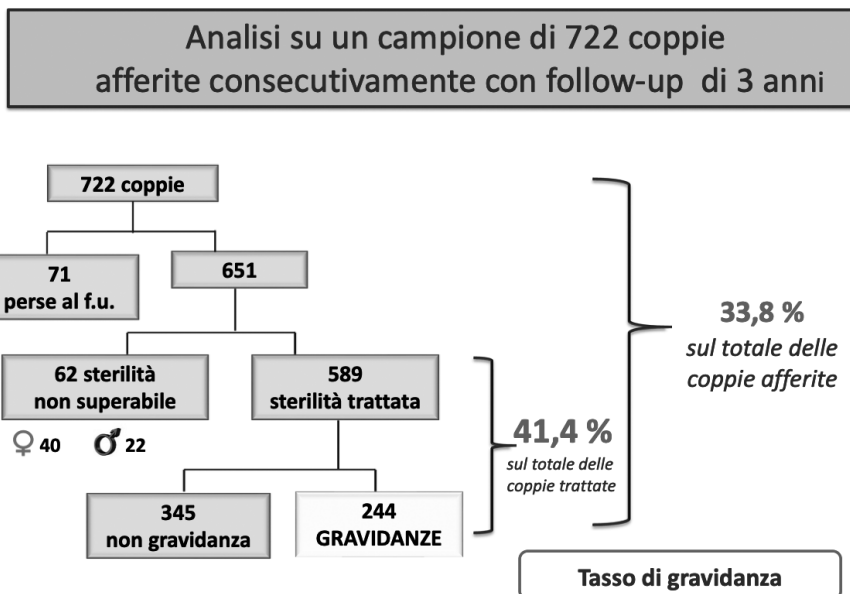


Figura 11

Fertilità riconquistata		
168 coppie	1 PS/TC	Il 19% delle coppie che hanno avuto un primo figlio ha avuto almeno un altro figlio
28 coppie	2 PS	
1 coppia	3 PS	
10 coppie	2 TC	
207 coppie	Totale coppie con almeno una gravidanza a termine	

247 bambini nati

Figura 12

ETA' DELLA DONNA

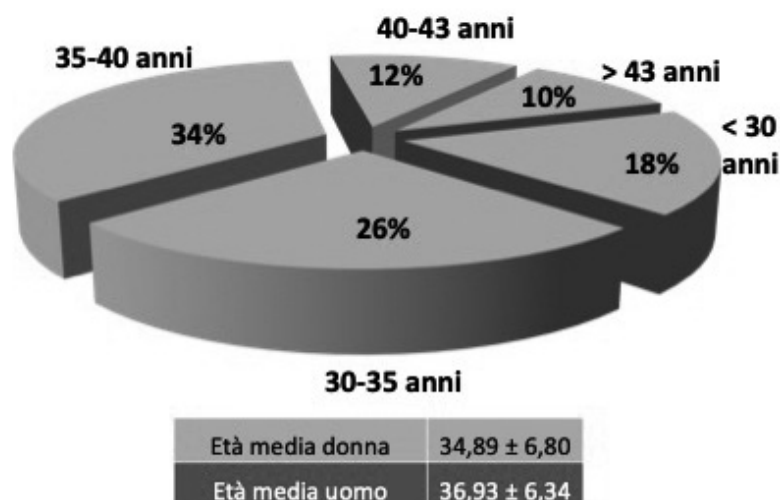


Figura 13

ETA' DELLA DONNA ALL' ACCESSO PER ANNO

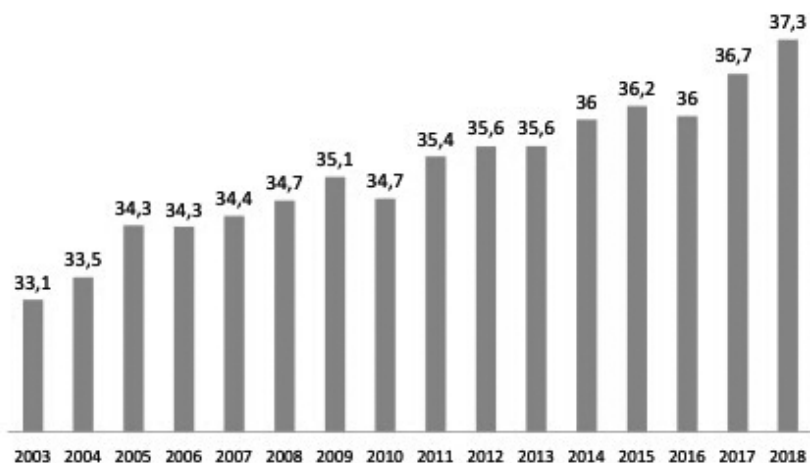


Figura 14

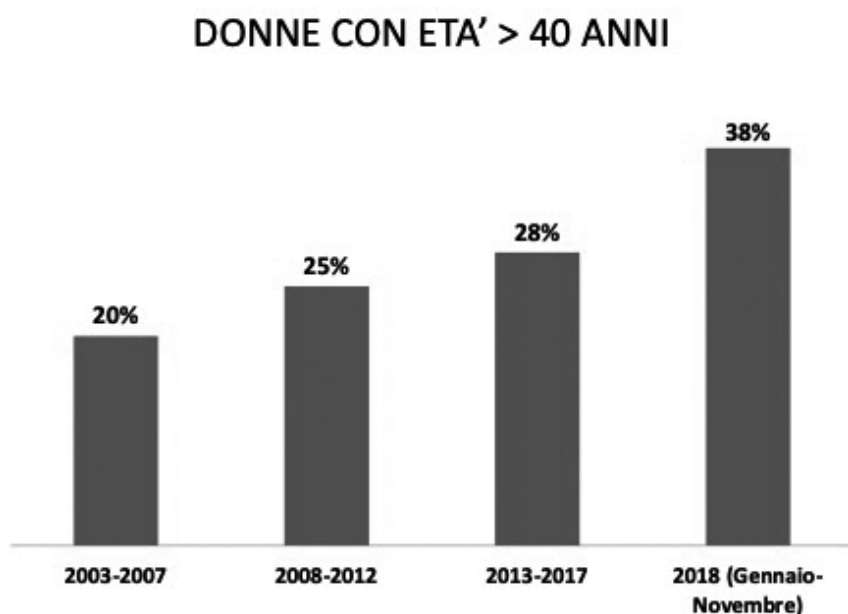
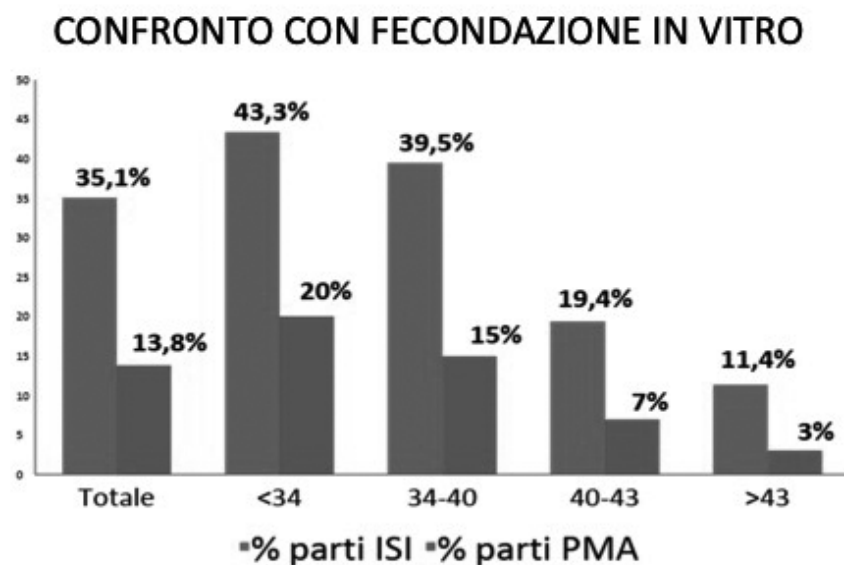


Figura 15



Relazione Ministero Salute 2018

Figura 16

Sintesi dell'attività e monitoraggio delle gravidanze delle tecniche di II e III livello con gameti della coppia. Anni 2014 – 2020 (7 anni).

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Tecniche a fresco con gameti della coppia							
N° di coppie trattate	45.985	45.689	44.965	44.279	42.090	41.149	32.562
N° di cicli iniziati	55.795	55.329	53.906	53.014	51.087	50.324	38.728
Età media calcolata*	36,68	36,68	36,80	36,78	36,74	36,79	36,88
N° di gravidanze ottenute	10.834	10.081	9.326	9.310	8.307	7.793	5.197
% di gravidanze su cicli iniziati	19,4	18,2	17,3	17,6	16,3	15,4	13,4
% di gravidanze su prelevi	21,3	20,1	19,1	19,4	17,9	16,8	14,9
% di gravidanze su trasferimenti	27,2	26,5	25,9	27,5	27,2	27,0	26,7
% di gravidanze gemellari	19,5	17,0	15,6	15,0	13,1	12,3	10,6
% di gravidanze trigemine e quadrigemine	1,4	0,9	0,6	0,5	0,4	0,5	0,2
% di gravidanze perse al follow-up	11,9	13,1	11,2	13,4	10,9	10,4	12,8
N° di parti	7.277	6.498	6.196	6.029	5.488	5.151	3.327
N° di nati vivi	8.848	7.695	7.172	6.951	6.186	5.797	3.660



Parti per ciclo con tecniche a fresco II livello:

Deliveries/cycles for IVF-ICSI in Italy:

8.59 %

Figura 17



Figura 18

Bibliografia

- Mascarenhas MN, Flaxman SR, Boerma T, et al. National, regional, and global trends in infertility prevalence since 1990: a systematic analysis of 277 health surveys. *PLoS Medicine*. 2012; 9(12): e1001356.
- Infertility prevalence estimates 1990-2021, 75 Health for all, 2023 WHO.
- Kamphuis EI, Bhattacharya S, van der Veen F, et al. Are we overusing IVF? *BMJ* 2014;348:g252.
- David Adamson Report 2023 Comitato internazionale per il monitoraggio delle tecnologie della riproduzione ICMART, da ESHRE.
- von Wolff M, Haaf T In Vitro Fertilization Technology and Child Health *Dtsch Arztebl Internationale* 2020 Jan 117(3): 23–30.
- Ministero della Salute (2020) Relazione del Ministro della Salute al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge contenente norme in materia di procreazione medicalmente assistita (Legge 19 febbraio 2004, n.40, articolo 15), Roma Ottobre 2020.
- Milardi D, Grande G, Sacchini D, et al. Male fertility and reduction in semen parameters: a single tertiary-care center experience. *Int J Endocrinol* 2012;2012: 649149.
- Rapporto sulle nascite in Italia, Ministero della Salute 2022.
- Ergin RN, Polat A, Kars B, et al. Social stigma and familial attitudes related to infertility. *Turk J Obstetrics and Gynecology*. 2018;15(1):46–49.
- Chen T, Chang S, Tsai C, et al. Prevalence of depressive and anxiety disorders in an assisted reproductive technique clinic. *Hum Reprod* 2004; 19:2313– 8.
- Infertility: a new field in psychology health; *Est. Psicol. (Campinas)* Dez. 2006.
- Gana K, Jakubowska S. Relationship between infertility-related stress and emotional distress and marital satisfaction. *J Health Psychol* 2016; 21(6):1043–54.
- Khetarpal A, Singh S. Infertility: Why can't we classify this inability as disability? *Australas Med J* 2012;5(6):334– 339.

- Maroufizadeh S, Hosseini M, Rahimi Foroushani A, et al. The relationship between marital satisfaction and depression in infertile couples: an actor-partner interdependence model approach. *BMC Psychiatry*. 2018;18:310.
- A Eugster, A J Vingerhoets Psychological aspects of in vitro fertilization review *Soc Sci Med* 1999 Mar;48(5):575-89.
- Gaasbeek I., Leerentveld B., 1993. Weer niet in Verwachting: Als je met Verminderde Vruchbaarheid te Maken Krijgt. Intro, Nijerk.
- Thijssen A, Meier A, Panis K, et al. "Fertility Awareness-Based Methods" and subfertility: a systematic review. *Facts Views Vis Obgyn*. 2014;6(3):113-23.
- Frank-Herrmann P, Jacobs C, Jenetzky E, et al. Natural conception rates in subfertile couples following fertility awareness training. *Arch Gynecol Obstet*. 2017;295(4):1015-24.
- Marana R, Ferrari S, Merola A, et al. Role of a mini-invasive approach in the diagnosis and treatment of tubo-peritoneal infertility as an alternative to IVF. *Minerva Ginecol*. 2011;63(1):1-10.

La competenza psicologica nella formazione vocazionale e nei percorsi spirituali

Maria Antonia Colombo

1. Premessa

1.1. Formazione vocazionale e percorsi spirituali: accezione dei termini

L'espressione **formazione** è inflazionata, usata abbondantemente da tutti e a diversi livelli con il rischio di divenire un contenitore universale caratterizzato da un sostanziale **svuotamento di significato**. Il termine **formazione vocazionale** viene solitamente ricondotto/riferito al periodo/cammino di preparazione alla vita religiosa e sacerdotale. In realtà indica il **processo** attraverso il quale si **propone** una **forma di vita**, un modo di essere all'interno dell'antropologia cristiana, nel quale la persona riconosce la sua identità, la sua vocazione, la sua norma. Infatti vocazione» vuol dire fondamentalmente «chiamata»: c'è dunque un soggetto *esterno*, un appello oggettivo, e una disponibilità *interiore* a lasciarsi chiamare e a riconoscersi in un modello che non è stato il chiamato a creare. Nel processo si definiscono gli **obiettivi** finali e intermedi, il **metodo** e le strategie di intervento in ordine al cammino di maturazione dell'uomo e del credente. La formazione vocazionale **si articola** dunque **come proposta pedagogica** la quale, per sua natura, deve necessariamente essere prima **educativa** (educare significa evocare la verità dell'io, tirar fuori quel che la persona è in positivo e in negativo, anche se sfugge alla sua consapevolezza, perché possa poi sviluppare le proprie possibilità e risorse) e poi **formativa** (la formazione, è in qualche modo il momento culminante del processo pedagogico) all'interno di un reale servizio **di accompagnamento** vocazionale che vada sufficientemente in profondità. Si tratta pertanto di **un'opera vasta e complessa**. In questa prospettiva vanno pure intesi e verificati i percorsi spirituali.

Altro dato **poco chiaro** nella formazione vocazionale è il punto di partenza, ossia il **modello antropologico di riferimento**, l'idea di persona umana e di cammino evolutivo.

Ciò specificato, aggiungo che la formazione vocazionale a cui **faccio riferimento** è in ordine all'identità vocazionale propria della **vita re-**

ligiosa (di cui ho esperienza quale formatrice nel tempo dell'iniziazione). L'osservazione della **realtà in generale** e la riflessione su di essa evidenziano una formazione vocazionale caratterizzata da un'attenzione insufficiente alla complessità dell'azione pedagogica che provoca indeterminatezza e **confusione** nella **proposta formativa** con risultati deludenti (basti considerare che è valida solo per una certa stagione della vita e che è elevato il livello di crisi vocazionali in giovani religiose/i e sacerdoti con conseguenti abbandoni).¹

Forse dietro a questa confusione c'è l'altra, ancora in parte irrisolta, dei **rapporti** tra **scienze spirituali** e scienze umane, **psicologiche** in particolare.

2. Considerazioni preliminari:

2.1. Orientamenti del magistero della Chiesa sull'utilizzo delle competenze psicologiche nella formazione vocazionale

L'aggiornamento ecclesiale avviato dal **Concilio Vaticano II** esortava a **conoscere** e a far uso nell'attività pastorale anche delle **scoperte** delle scienze profane, in primo luogo della **psicologia**, cosicché i fedeli fossero condotti a una più pura e più matura vita di fede (cf *Gaudium et spes*, 62). Lo scopo, dunque, non era tanto per difficoltà particolari o patologie o per una vita più matura dal punto di vista della semplice crescita umana, ma per una più matura *vita di fede*.

Successivamente diversi **documenti ecclesiali** in ordine alla formazione dei presbiteri fanno appello alla psicologia, e progressivamente in modo sempre più esplicito e favorevole, indicando l'opportunità di fare uso delle competenze psicologiche nel discernimento dell'autenticità della vocazione sacerdotale, prima dell'eventuale ordinazione nonché nell'ammissione e nella formazione dei/delle candidati/e alla vita religiosa.

Ne richiamo alcuni a **titolo esemplificativo**.

- **Orientamenti educativi per la formazione al celibato sacerdotale (1974).**² Riconoscendo che *“gli errori di discernimento delle vocazioni non sono rari, invita a discernere per tempo le troppe inettitudini psichiche, più*

¹ Cfr A. CENCINI, *Formazione, parola magica* in *Tredimensioni* 1 (2004), 277-295.

² Documento della *Congregazione per l'Educazione Cattolica*.

o meno patologiche, e a **aiutare a verificare** la propria **vocazione** con l'**esame psicologico** del candidato (n. 38).

- **Pastores dabo vobis** (1992).³ Il santo padre Giovanni Paolo II rileva che la **dimensione umana** è il **fondamento dell'intera formazione**: «Senza un'opportuna **formazione umana** l'intera formazione sacerdotale sarebbe priva del suo necessario fondamento». (n. 43).

- **Vita Consecrata** (1996)⁴ Giovanni Paolo II - a proposito dell'impegno nella formazione iniziale alla vita religiosa aggiunge che la formazione «dovrà essere **di tutta la persona, in ogni aspetto** della sua individualità, ... compreso quello **psicologico**» (VC 65).

- Gli **Orientamenti** della Congregazione per l'educazione cattolica del 2008,⁵ citano «il ricorso ad **esperti nelle scienze psicologiche**, per una **valutazione** più sicura della **situazione psichica del candidato**, delle sue attitudini umane a rispondere alla chiamata divina, e per un ulteriore **aiuto** nella **sua crescita umana**. Essi possono **offrire** ai formatori un **contributo** nel sostegno allo sviluppo delle qualità umane, suggerendo utili itinerari da seguire per favorire una risposta vocazionale più libera». (cf III,5). Raccomandano «la **preparazione psicologica adeguata** di ogni **formatore** per essere in grado, per quanto possibile, di **percepire le reali motivazioni del candidato**, di **discernere gli ostacoli nell'integrazione tra maturità umana e cristiana** e le eventuali psicopatologie... e di saper valutare sia la persona nella sua globalità e progressività di sviluppo – con i suoi **punti di forza e i suoi punti deboli** – sia la consapevolezza che essa ha dei suoi problemi, sia la sua capacità di controllare responsabilmente e liberamente il proprio comportamento» (cf II,4). «Nel **periodo della formazione**, il ricorso ad esperti nelle **scienze psicologiche**, può fornire al candidato una **più profonda conoscenza** della propria **personalità** e contribuire a **superare**, o a rendere meno rigide, le **resistenze psichiche alle proposte formative**». (cf III,9)

- Da ultimo, lo stesso papa Francesco raccomanda di effettuare per i candidati al sacerdozio e alla vita consacrata una **valutazione psico-**

³ Esortazione apostolica post-sinodale di Giovanni Paolo II.

⁴ Esortazione apostolica post-sinodale di Giovanni Paolo II circa la vita consacrata e la sua missione nella Chiesa e nel mondo.

⁵ Cfr Documento *Orientamenti* per l'utilizzo delle competenze psicologiche nell'ammissione e nella formazione dei candidati al sacerdozio (2008).

logica da parte di esperti qualificati e accreditati”⁶

2.2. La fedeltà e gli abbandoni nella vocazione religiosa e sacerdotale: alcuni dati

A tal riguardo le parole di papa Francesco in un libro intervista sulla vita consacrata⁷ sono eloquenti: «Gli **abbandoni** nella vita consacrata ci **preoccupano.....** Che cosa è accaduto?»

Fedeltà e perseveranza sono state al centro dell'intervento di **Papa Francesco nell'udienza del 28 gennaio 2017 alla plenaria della Congregazione per gli istituti di vita consacrata e le società di vita apostolica**: «In questo momento la fedeltà è messa alla prova [...]. Siamo di fronte ad una “**emorragia**” che indebolisce la vita consacrata e la vita stessa della Chiesa...».

Per verificare, sarebbe interessante addentrarci nei **dati statistici** dei singoli istituti religiosi. In questa sede mi limito a riportarne alcuni per renderci conto della situazione traumatica vissuta da tanti istituti religiosi che negli ultimi quarant'anni hanno perso più del 20% dei propri membri.

Le **cifre delle uscite** sono inquietanti: **nel corso del 2015 e del 2016 tra frati e suore si sono registrati circa 2.300 abbandoni all'anno** - la gran parte di religiosi e religiose tra i 30 e i 50 anni - compresi i **271 decreti di dimissione** dall'istituto, le **518 dispense dal celibato** concesse dalla Congregazione per il clero, i **141 sacerdoti religiosi** incardinati in diverse diocesi e le **332 dispense dai voti tra le contemplative**. Il Dicastero per gli Istituti di vita consacrata e le società di vita apostolica ha constatato recentemente l'**elevato numero** di chi lascia la vita consacrata per incardinarsi in una diocesi, il numero non indifferente delle **contemplative** che lasciano la vita consacrata e il numero di quelli che la abbandonano (**225 casi**) dicendo che mai hanno avuto vocazione. Ha rilevato inoltre che il più alto numero di abbandoni si ha tra le religiose fatto almeno in parte spiegabile in quanto sono la grande maggioranza dei consacrati».

⁶ FRANCESCO, “Punti di riflessione”, in AA.VV., *Consapevolezza e Purificazione - Per la tutela dei minori nella Chiesa*. Atti dell'incontro, Città del Vaticano, 21-24 febbraio 2019, 17, p. 12).

⁷ F. PRADO, *La forza della vocazione*, EDB 2018.

Le **ragioni** di questo **fenomeno** sono diverse; esse chiamano in causa anche il processo di discernimento vocazionale e di formazione iniziale, come annuncia l'arcivescovo José Rodríguez Carballo, segretario della CIVSA in un'intervista a *L'Osservatore Romano*: **maggior discernimento prima, più formazione e accompagnamento** poi.

Ne troviamo una conferma inquietante pure nella ricerca scientifica: all'inizio del cammino vocazionale l'86% dei novizi o seminaristi ignora il proprio conflitto centrale e dopo il tempo della formazione (scuola di teologia, arco della formazione iniziale, esperienze spirituali ed apostoliche...) ancora l'83% continua a non sapere neppure da dove partire nel lavoro educativo-formativo su di sé.⁸

2.3. Le sfide odierne rispetto alla vocazione

Poiché le **s sfide** odierne rispetto alla vocazione siano molteplici, richiamo solo quelle che reputo **più rilevanti** rispetto a essa e alla formazione vocazionale.

Una **prima sfida** è relativa all'**eccedenza di possibilità**, di occasioni, di sollecitazioni che caratterizza l'attualità socio-culturale, a fronte della **carenza** di focalizzazione, di propositività, di **progettualità**. È come un ulteriore contrasto che aumenta il grado di complessità di questa stagione storica, con ricaduta negativa sul piano vocazionale. Come la Roma antica, l'Europa moderna sembra simile a un *pantheon*, a un grande «tempio» in cui tutte le «divinità» sono presenti, o in cui ogni «valore» ha il suo posto e la sua nicchia..... Quindi diventa **debole anche la capacità progettuale della vita e tutto diviene indifferente e piatto**. L'unico sistema di valori universalmente riconosciuto è il profitto, il denaro, il consumo... Tutto è fluido - la **società** contemporanea è definita da Zygmunt Bauman⁹ modernità **liquida**-.; la vita dell'uomo è caratterizzata da precarietà, instabilità e assenza di punti di riferimento. In questa società avviene un **continuo spostamento** e poi tutto si cancella. Infatti, molti giovani sono dei nomadi: circolano senza fermarsi a livello geografico, affettivo, culturale, religioso... In mezzo alla grande quantità e diversità delle informazioni, ma con povertà di formazione, appaiono dispersi, con poche referenze e pochi re-

⁸ Cfr Tredimensioni 1 (2004), 277-295.

⁹ Filosofo e sociologo polacco 1925-2017.

ferenti. Per questo hanno **paura** del loro avvenire, hanno ansia davanti ad **impegni definitivi** e si interrogano circa la loro esistenza. Se da una parte cercano autonomia e indipendenza ad ogni costo, dall'altra, come rifugio, mostrano la **tendenza** a essere molto dipendenti dall'ambiente socioculturale ed a **cercare la gratificazione immediata dei sensi**: di ciò che « mi va », di ciò che « mi fa sentire bene » in un mondo affettivo fatto su misura ».¹⁰ Una **seconda sfida** proviene da quella che è stata definita “la solitudine del cittadino globale”, ossia un grande **vuoto esistenziale mascherato** da una solitudine affollata di persone, di impegni a cui si congiunge – **terza sfida** – l'**assolutizzazione dell'elemento emotivo**, che diventa il dato primario e decisivo nelle scelte piccole e grandi della vita (se fare questo o non farlo, se seguire Gesù o non seguirlo). La ricerca di emozioni induce alla ricerca di continue novità in continuo movimento senza più radici e senza mai trovare un punto d'appoggio in una persistente destabilizzazione. Risulta che la struttura psicologica dell'uomo d'oggi è piuttosto vacillante e i suoi bisogni psicologici sono più spesso e più profondamente in contrasto con i valori vocazionali oggettivi. Non contano la qualità, la verità, la profondità e la fedeltà dei legami (i legami duraturi fanno paura), bensì la loro quantità (il numero dei followers) e il piacere momentaneo che essi fanno provare. La **quarta sfida** proveniente dalla situazione odierna, della cultura di questo tempo è la **cultura del selfie**, della **visibilità**, metro e misura della propria esistenza e del valore personale: esisto e valgo se sono visibile. Non c'è spazio pubblico e privato...tutti dobbiamo giustificarci davanti agli altri, non più davanti al tribunale di Dio che non esiste più.

Sinteticamente, il **quadro della situazione** evidenzia due dati:

- un **ambiente** confuso e contraddittorio, dove il **modello antropologico prevalente** sembra esser quello dell'«uomo **senza vocazione**» con **strutture educative in crisi** e fallite nel loro vero compito;
- **individui** in contraddizione con se stessi e con una **struttura psicologica vacillante/instabile**.

¹⁰ Cfr *Nuove vocazioni per una nuova Europa*, Documento finale del Congresso sulle vocazioni al sacerdozio e alla vita consacrata, 1997, 11a; 11b; 11c.

3. La competenza psicologica nel discernimento personale in prospettiva vocazionale

3.1. Il discernimento delle motivazioni e l'orientamento ai valori nella scelta vocazionale

Premetto che qualunque vocazione cristiana si rivolge all'interno della persona e proprio per questo ha a che fare in modo dinamico (mai in modo concluso) con il tutto e la profondità della personalità.¹¹ Ancora da quanto sopra rilevato si evince che la persona in formazione - proveniente da una cultura anti vocazionale, ambivalente, politeista e neutra - è fondamentalmente sola, ferita dal benessere, confusa dal disorientamento etico.¹² Senza rendersi conto, essa rischia perciò di crearsi ideali sempre meno oggettivi, degli pseudo-valori e delle false aspettative e di scegliere sempre meno liberamente.

In tal contesto, un autentico discernimento vocazionale deve **verificare** nel candidato/a alla vita religiosa in primo luogo l'**orientamento** e la presenza dei **valori vocazionali**, ma ancor più la sua **capacità di assimilarli**, esaminando se i valori si concretizzano in atteggiamenti di vita e costituiscono la fonte che orienta tutta l'esistenza, il motivo che sta alla base del proprio modo di pensare e di agire. La **psicologia del profondo** ha ampiamente **dimostrato** che frequentemente si può vivere l'obbedienza per paura della responsabilità personale o della punizione; si può restare/perseverare nella vita religiosa per paura di affrontare la vita di tutti; si può vivere in comunità per sentirsi meno soli, farsi vicendevole e grata compagnia e gustare un clima dove tutto è indifferenziato, accettabile e sicuro, come il seno materno. Ancora ci si può impegnare a riformare la vita istituzionale della propria famiglia religiosa per scaricare in modo accettabile la propria aggressività e per gratificare i propri bisogni subconsci di esibizionismo e dominazione. Alla base dello stile di vita **ci possono dunque essere due grandi classi di motivazioni**: una **auto-centrata** e una **etero-centrata** e grazie ai meccanismi di difesa una può coprire l'altra. In tal modo, quello che appare etero-centrato può in realtà essere dissonante ed auto-centrato. Di fatto l'operato umano è guidato anche da motivazioni meno nobili e genuine e con la duplice componente conscia e inconscia. La **competenza**

¹¹ Cfr GUARINELLI, cit. in *Tredimensioni* 2/(2005) 303-316.

¹² Cfr nuove vocazioni per nuova Europa, o.c., 11 b.

psicologica nel discernimento personale in prospettiva vocazionale **aiuta** di conseguenza a **discernere** le **motivazioni** del **proprio agire**, individuandone la predominante, e mira a far crescere la capacità di internalizzazione dei valori vocazionali agendo sulla dimensione subconscia della personalità. Infatti, la ricerca scientifica di p. L. Rulla.¹³ ha messo in evidenza che nei candidati alla vita religiosa **esistono** fin dall'entrata **motivazioni subconscie** per cui la decisione vocazionale non è solo il frutto di un ideale liberamente scelto, ma anche il risultato di **bisogni subconsci**. Per tal ragione, certuni si orientano verso la vita religiosa o sacerdotale motivati prevalentemente dalla paura della competizione richiesta dalla società, oppure dalla sfiducia in sé, dalla ricerca di un rifugio, per difendersi contro conflitti interni (il senso di alienazione per il proprio ambiente familiare; la mancanza di identità personale...). In altri termini, solo il 10-15% dei soggetti si è orientato alla vita religiosa dopo aver preso una decisione motivata da un ideale di sé internalizzato; per il restante 60-80%, la decisione è piuttosto il risultato di atteggiamenti utilitaristici e difensivi. Va tenuto presente che i fattori subconsci possono impedire la capacità di integrare i valori vocazionali con tutte le parti della propria personalità per cui è ostacolata la maturità vocazionale. In aggiunta, alla base di ogni decisione ci stanno due tipi di processi: il **volere emotivo** (valutazione immediata basata sul mi piace – non mi piace che valuta e reagisce secondo criteri legati solo al qui e ora) e il **volere razionale** (una valutazione secondaria e riflessiva basata sul mi giova – non mi giova che va molto al di là dell'interesse immediato poiché si rifà ai valori). Il volere razionale segue i criteri di universalità e non contraddizione. Gli studi di M. Arnold¹⁴ comprovano che il primo impatto con la realtà è sempre emotivo e ogni decisione è inserita nel cammino evolutivo della persona e nel contesto attuale della sua personalità totale. Se il motivo centrale di tanti abbandoni o di perseveranze non efficaci è il senso di impotenza e di solitudine, significa che i valori religiosi sono rimasti lettera morta anziché diventare sorgente di energia vitale.

¹³ Gesuita, psichiatra e psicologo (1922-2002), fondatore nel 1971 dell'Istituto di Psicologia della Pontificia università Gregoriana di Roma.

¹⁴ M.B. ARNOLD, *Emotions and Personality* (Columbia Univ. Press, New York, 1960), indagatore lucido e chiaro.

3.2. L'apporto della competenza psicologica all'inizio del cammino vocazionale:

Un programma formativo e i criteri di ammissione e di discernimento

L'**apporto della psicologia** vale per i candidati al sacerdozio e alla vita religiosa sia prima dell'ingresso in seminario o nella casa di formazione (con funzione prevalentemente psicodiagnostica: conoscenza di sé, raffronto tra ideali vocazionali e caratteristiche personali, individuazione delle debolezze ma anche delle proprie forze...), sia durante gli anni della formazione (come funzione *ausiliaria* agli altri strumenti formativi per accompagnare il progressivo intreccio delle dinamiche umane e spirituali). Nel **tempo di iniziazione** alla vita religiosa è **particolarmente utile per** formulare il programma di formazione in favore dei/delle nuovi/e candidati/e, al fine di approfondire e **consolidare le motivazioni autentiche** che sorreggono la decisione di abbracciare la vita religiosa e **ridurre** quelle **motivazioni meno genuine** quasi sempre congiunte alle prime nella scelta vocazionale. Infatti se non sono riconosciute e trattate fin dall'inizio, queste ultime possono costituire le premesse per le difficoltà vocazionali future. L'esperienza formativa attesta/testimonia che questa possibilità è tutt'altro che un'ipotesi. Dalle ricerche scientifiche di p. Rulla risulta che i religiosi che entrano in noviziato dichiarano di voler vivere in obbedienza e nell'abbandono della competizione e del controllo degli altri; tuttavia hanno bisogni conflittuali di autonomia, aggressione e dominazione. Si dimostrano umili ma subconsciamente sentono il bisogno di evitare gli insuccessi, la critica e il pericolo. In tal caso gli ideali vocazionali sono motivati da bisogni conflittuali che la persona subconsciamente vuole gratificare o dai quali cerca di fuggire. Se essi sono prevalenti e subconsci, inficiano gli ideali vocazionali e li rendono irrealistici. «L'apporto di specialisti si rivela quindi molto utile, sia perché tali esperti sono in possesso delle qualità professionali necessarie per un'adeguata valutazione, che per il supporto tecnico che possono offrire successivamente. Per questo risulta importante la loro scelta, che va curata alla luce d'un fondamentale criterio: oltre alla competenza specifica, devono condividere l'antropologia cristiana di riferimento e possedere una certa familiarità e conoscenza rispetto ai contesti comunitari ecclesiastici e religiosi, alle norme che li regolano e agli impegni che sacerdoti e consacrati/e si

assumono, oltrech  una predisposizione al lavoro di équipe». ¹⁵

Diventa fondamentale **elaborare** un **programma di formazione/** ammissione e di discernimento per aiutare i candidati alla vita religiosa a capire che cosa Dio chiede a ciascuno. La **psicologia** ha gli strumenti per assolvere questo compito. Infatti in primo luogo offre alla persona un **aiuto** efficace ad acquisire una **conoscenza profonda** e durevole **di s **, negli aspetti di crescita e in quelli immaturi/infantili, nonch  la possibilit /capacit  di compiere scelte pi  libere, grazie alle quali canalizzare tutte le energie a disposizione nella realizzazione costruttiva degli ideali vocazionali. Secondariamente, favorisce nella persona la **crescita** armonica nella **maturit  psicologica e vocazionale** e con ci  il superamento della dicotomia tra l'essere religiosa e l'essere umana (quasi che la vita religiosa fosse la negazione dell'umanit  anzich  il suo completamento). La psicologia - proprio perch  procede sul doppio binario della maturit  umana e della crescita vocazionale, anzi della maturit  umana nella crescita vocazionale - pu  esprimersi circa l'**ammissione alla vita religiosa** non per giudicare o misurare la vocazione, ma per facilitare i/le candidati/e a decidere in modo pi  responsabile e maturo. Fermo restando che il programma di ammissione deve essere condotto contemporaneamente da pi  persone esperte nel campo della formazione vocazionale (animatrice vocazionale, maestra delle novizie, superiore a vario livello...), il **contributo della psicologia**   rilevante ed ha una **funzione educativa** perch , nel discernimento vocazionale, consente di conoscere le disposizioni soprattutto subconsce alla chiamata di Dio, la presenza di conflitti intrapsichici e favorisce nella persona l'**integrazione** tra **valori vocazionali**, riconosciuti intellettualmente, e i **comportamenti** quotidiani. L'apporto della competenza psicologica   quindi in ordine all'elaborazione di un programma educativo proporzionato al singolo candidato e idoneo ad aiutarlo nel corso del cammino formativo a internalizzare sempre pi  i valori vocazionali liberamente scelti. I consulenti psicologi devono essere degni di fiducia non solo quanto alle loro capacit  professionali, ma anche riguardo all'antropologia cui fanno riferimento, come sopra sottolineato.

Nel processo di ammissione dei/delle candidati/e alla vita religiosa   fruttuoso tenere presenti **alcuni criteri. Mettere in atto un accurato**

¹⁵ *La formazione iniziale in tempo di abusi* a cura di p. A. Cencini e S. Lassi, 2021, p. 92.

discernimento iniziale grazie al quale il formatore possa **conoscere** accuratamente la **personalità** del/della candidato/a, le potenzialità, le disposizioni e i diversi eventuali tipi di ferite, valutandone la natura e l'intensità. Non bisogna dimenticare la possibile tendenza di alcuni candidati a minimizzare o a negare le proprie debolezze: essi non parlano ai formatori di alcune loro gravi difficoltà, temendo di poter non essere capiti e di non essere accettati. Coltivano così attese poco realistiche nei confronti del proprio futuro. Al contrario, vi sono candidati che tendono ad enfatizzare le loro difficoltà, considerandole ostacolo insormontabile per il cammino vocazionale.¹⁶ Un'area particolarmente degna d'attenzione, oggi più di ieri, è quella *affettivo-sessuale*.

Operare/praticare il discernimento tempestivo degli eventuali **problemi** che **ostacolano il cammino vocazionale** - quali l'eccessiva dipendenza affettiva, l'aggressività sproporzionata, l'insufficiente capacità di essere fedele agli impegni assunti e di stabilire rapporti sereni di apertura, fiducia e collaborazione fraterna e con l'autorità, l'identità sessuale confusa o non ancora ben definita - può essere di grande beneficio alla persona, alle istituzioni vocazionali e alla Chiesa.¹⁷ È assai proficuo **scorgere** nella persona del/della candidato/a la **capacità di accogliere e integrare le polarità contrapposte** (aspetti positivi e negativi, ideali e sue contraddizioni) che costituiscono la dialettica naturale dell'io e della vita umana.¹⁸

Porre attenzione ai segni evidenti di persone non chiamate.

Dall'esperienza, per es., sembrano casi tutt'altro che rari che la decisione di ingresso sia motivata da elementi di psicopatologia manifesta, dalla ricerca di un ruolo sociale non altrimenti raggiungibile; dalla fuga da situazioni socio-familiari intollerabili; dal desiderio di protezione e rifugio.... **Non trascurare i segni di vocazioni sbagliate**, ossia persone che fraintendono la chiamata e si orientano verso uno stile di vita diverso da quello voluto da Dio per loro: vi possono ad esempio essere segni di chiamata a una vita contemplativa o alla condivisione

¹⁶ Cfr *Nuove vocazioni per una nuova Europa*, o.c., 37.

¹⁷ Cfr CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti per utilizzo delle competenze psicologiche nell'ammissione*, o.c. 8.

¹⁸ Cfr *Nuove vocaz. Per una nuova Europa*, ib, o.c. 37.

del carisma in forma laicale o a un servizio diaconale anziché a una vita sacerdotale. Infine **leggere i segni di risposte premature**. A tal riguardo è importante notare che lo spirito di preghiera e di servizio, come tali, non devono essere presi come segni sicuri che Dio chiama subito a entrare nella vita religiosa. Non si può prendere il segno di una vita interiore che sta fiorendo come indicazione che la persona è pronta per entrare.

Prima dell'ingresso/ammissione, è bene anzitutto che il candidato venga aiutato a conoscere le aree della sua personalità che necessitano di una crescita; a tralasciare quegli atteggiamenti che in lui/lei sono un puro residuo del passato e che ancora ostacolano la novità di vita. Allo scopo, la psicologia può dare un valido contributo con il servizio di **valutazione della personalità** condotto con interviste del profondo o colloqui con il candidato - per cogliere tutta la ricchezza della vita concreta soggettiva - e una serie di test che indaghino dalle aree più manifeste a quelle più inconscie della personalità. Diviene così evidente la necessità di un **discernimento personale** fatto prima dell'ammissione con la **verifica delle qualità necessarie** per iniziare un cammino vocazionale.

verifica delle condizioni necessarie per cominciare il cammino vocazionale

- Per discernere il desiderio manifestato della giovane di cominciare il cammino vocazionale e quindi, in primo luogo, decidere se accettare o meno la sua domanda e, secondariamente, valutare meglio l'opportunità di farle la proposta vocazionale, mi sembra necessario che la formatrice (animatrice vocazionale) sia a conoscenza di **alcune condizioni** minime o criteri che possono aiutarla a sondare la maturità umana necessaria. Anzitutto verificare se la persona abbia **vissuto almeno una volta** atteggiamenti fondamentali di maturità per imparare a viverli abitualmente (es rispetto per le persone, capacità di controllare i propri impulsi aggressivi o sessuali ...). Vedere se ci sono **tracce di dialogo con Dio**, se Egli è presente realmente nella sua vita come un Tu a cui potersi rivolgere abitualmente, e se percepisce la vocazione non come ruolo sociale attraverso cui realizzarsi, ma ha il senso di essere chiamata. Considerare **come si dispone a svolgere prestazioni** o compiti a lei **poco gradevoli**: con impulsività e carenza di riflessione personale o in modo più maturo. Osservare se la persona ha **potuto**

superare alcune **difficoltà**, se ha dimostrato capacità nel vivere qualcosa di impegnativo, per cui ha lottato e faticato, oppure se si arrende passivamente. Altrettanto importante è intravedere, anche da piccole cose, se la persona ha vissuto almeno un'**amicizia in modo abbastanza stabile** e che non vive la promiscuità. Altro indice significativo è l'**apertura** al e nel **colloquio personale** congiunta alla **disponibilità a fidarsi**. Un ultimo segnale è la **capacità di godere delle cose semplici**, definita pure come capacità di vivere una sufficiente pace con se stessi, con le persone vicine e con il proprio lavoro.¹⁹ Ancora una volta, emerge come sia delicato il servizio di aiuto nel discernimento vocazionale e necessaria una preparazione adeguata.

4. La competenza psicologica per la formazione dei formatori

4.1. La competenza psicologica e la formazione della persona del

Le sfide formative odierne sono indubbiamente nuove ed inedite, ma è anche vero che parecchi formatori si trovano spesso impreparati e incapaci a farvi fronte, specialmente quando si tratta di aiutare i formandi a gestire il loro mondo interiore: emozioni, sensibilità, desideri e motivazioni, e a costruirsi una maturità psicologica, un equilibrio affettivo, una fede robusta. Quanto sopra esposto evidenzia l'**urgenza** della **formazione dei formatori** in modo che possano svolgere il loro servizio con maggior competenza ed efficacia. I formatori infatti non si improvvisano, ma si preparano con competenza e serietà. Non ogni persona è abilitata a compiere questo servizio e colui che è chiamato a compierlo deve verificare attentamente le proprie motivazioni. Dice **un consigliere generale responsabile della formazione nel proprio Istituto religioso**: *La formazione iniziale è la fondamentale risorsa per il futuro di una Congregazione, ma perché sia efficace, è urgente l'investimento nella formazione dei formatori. Occorre **apprendere l'arte della formazione e abilitarsi al compito formativo**; ma è soprattutto la persona del **formatore** che ha bisogno di essere curata. Egli deve conoscere se stesso, **identificare le aree fragili della propria personalità**, essere consapevole delle proprie vulnerabilità, saper colmare, per quanto possibile, le sue carenze. In caso contrario egli rischia di proiettare sul formando le sue debolezze e di non essere in grado di aiutarlo ad affrontare le sue inconsistenze. Egli è chiamato ad essere*

¹⁹ Cfr Tredimensioni 1(2004) 3, 296-303.

*testimone di quella maturità che raccomanda al formando. Si tratta di assicurare una coerente circolarità ed una mutua influenza tra l'essere e l'agire del formatore; se è vero che l'agire deriva dall'essere, è altrettanto vero che l'agire manifesta il suo essere.*²⁰

Da quanto citato si evince che la formazione dei formatori presenta una duplice e fondamentale finalità: curare la persona del formatore e nello stesso tempo abilitarla al suo compito formativo. In ordine al raggiungimento della prima e fondamentale finalità della formazione dei formatori, la persona del/della **formatore** è invitata a **iniziare** un percorso di conoscenza profonda di sé nei **colloqui di crescita vocazionale**. Essi sono una modalità di accompagnamento centrata sul dialogo interpersonale, espressione di una rinnovata mentalità pedagogica che si arricchisce della psicologia per cogliere quanto e come l'inconscio può agire nella persona a volte fino a condizionarne le scelte. Tali colloqui hanno lo scopo di integrare le due dimensioni di crescita: umana e cristiana. Cercano di far acquisire al/alla formatore/formatrice una maggior padronanza su se stesso passando attraverso l'esplorazione anche delle aree meno accettabili, ma non per questo meno forti ed incisive nel quadro psicodinamico della personalità. Fanno emergere la verità personale in un contesto di accoglienza che incoraggia l'apertura e danno alla persona la possibilità di esprimersi, manifestare le proprie emozioni (anche senza volerlo) e chiarire i propri dubbi.

Per l'opera di scandaglio che li caratterizza servono tempi di incontro ravvicinati e un **dialogo sincero, centrato sulla fiducia e la responsabilità**. La fiducia reciproca è fondamentale in questa relazione di aiuto e si esprime nella cosiddetta **alleanza terapeutica** in forza della quale chi accompagna e chi è accompagnato si impegnano a mantenere il segreto sui contenuti degli incontri. Essi sono regolati da un preciso metodo che la persona del formatore/formatrice accetta di seguire proprio dando fiducia alla competenza dell'esperto in materia. Il/la **formatore/formatrice** è **aiutato/a a riconoscere** i suoi dinamismi interiori, soprattutto inconsci, compresi quelli meno attraenti e sofferti, quali ad esempio alcune **inconsistenze psicologiche** (ossia quando è motivato nel suo agire da bisogni inconsci che non sono in

²⁰ Cfr d. F. Cereda, consigliere generale per la formazione, salesiani don Bosco.

accordo con i valori vocazionali) al fine di evitare di trasferire i propri problemi sugli altri (formandi) e di fare una trasmissione soggettiva, distorta del messaggio cristiano e favorire inconsciamente negli altri un atteggiamento di compromesso. In virtù dell'aiuto psicologico ricevuto nei colloqui di crescita vocazionale, la persona del formatore **impara a conoscere** e, progressivamente, ad **accettare** se stessa anche nelle **proprie motivazioni subconscie e infantili** senza subirne passivamente l'influenza e farne la motivazione del proprio agire. Si impraticisce nella capacità di vivere la vigilanza su di sé e l'onestà nei comportamenti, di interpretare la propria sensibilità per essere vero con se stesso e identificare ciò che è alla radice dei propri stati d'animo. Innanzi tutto apprende a conoscersi come di fatto è senza saperlo individuando per esempio nel bisogno di dipendenza affettiva o di insicurezza l'elemento conflittuale - a causa del suo passato e delle impronte affettive che le ha lasciato - e centrale della sua psicodinamica. Scopre di conseguenza di essere spinta inconsciamente a ricercare in continuazione o chi possa gratificare il suo bisogno di essere curata, sostenuta, amata, appoggiata, favorita: un'altra persona, un oggetto, un'attività, adducendo anche motivi evangelici, oppure di essere mossa/guidata dalla tendenza a sottovalutarsi, ad arrendersi davanti alle difficoltà, a considerarsi meno di quanto in realtà è, avendo - nell'uno e nell'altro caso - **aspettative irrealistiche**. Durante il percorso formativo nei colloqui di crescita vocazionale, la persona del formatore acquisisce conoscenza e graduale accettazione dei vari ostacoli psicologici inconsci, che in lei agiscono al di là della consapevolezza e della disponibilità: inconsistenze, distorsioni percettive, aspettative irrealistiche, meccanismi di difesa, gratificazione dei propri bisogni, ed è aiutata ad avere una costante prontezza a cambiare alla luce dei valori evangelici. Viene educata nondimeno a vivere l'**ascolto** come **stile relazionale** e come **decentramento da sé** nella costruzione di relazioni vere a favore della crescita nell'identità vocazionale. Quest'**opera educativa**, più che verso l'esterno o l'altro, verte **sulla propria personalità**. Infatti coinvolge l'insieme della persona. In particolare va a toccare i suoi **dinamismi profondi** e inconsapevoli che influenzano la sua capacità di gestire un colloquio, di entrare in empatia con l'altro, di condurlo alla conoscenza più approfondita di sé e alle radici della sua dignità, di accoglierne la singolarità senza cessare di essere se stesso, di fargli spazio

indipendentemente dal bisogno che ha di lui, nel riconoscimento della sua diversità e nel rispetto della sua alterità anche se non corrisponde alle proprie aspettative. Tutto ciò domanda alla persona del formatore di **accettare la propria alterità** nei confronti di se stessa, vale a dire di accogliere, serenamente e con sincerità, la distanza che esiste tra ciò che è e ciò che pensa o vorrebbe essere. In altri termini in quest'opera formativa, il formatore viene sollecitato ad accogliere tutto ciò che è estraneo al suo volere: alterità dell'inconscio, di una aggressività mai vinta, di un'affettività avida e forse di una sessualità mai dominata per prendere le distanze e distaccarsi dalle immagini ingannevoli di sé. La formazione all'ascolto come decentramento da sé porta a scoprire un altro aspetto importante della propria dinamica personale che è la paura del coinvolgimento. Ne vengono messi in luce i meccanismi psichici che subito si mettono in gioco nella relazione formativa: il dubbio di non essere all'altezza dell'accompagnamento vocazionale, il sospetto di non saper sostenere il colloquio formativo, la preoccupazione della propria immagine da salvare davanti a se stessi e all'altro... Essi spingono a formulare una risposta immediata, a offrire soluzioni prima ancora di avere ascoltato la domanda e ancor meno aver percepito quella vera, sottostante la richiesta di aiuto, e a compiere gli errori formativi più frequenti: consigliare, consolare, interpretare, manipolare ed altri ancora dettati più dal bisogno di proteggere la propria stima che dalle reali esigenze dell'altro. Cosciente di queste resistenze, il formatore non si stupisce di provarle, ma cerca di gestirle imparando a fare silenzio dentro di sé in modo che nel dialogo formativo non prevalgano le sue comunicazioni intra-psichiche e sia disposto a comprendere e a intervenire sull'altrui situazione di vita (cf Tredimensioni 4(2007) 42-50).

4.2. La competenza psicologica per la preparazione al servizio formativo

Come ho ribadito più volte citando anche gli orientamenti del magistero della Chiesa in merito alla preparazione dei formatori, l'apporto della psicologia vale in prima istanza per i formatori che devono fornirsi – anche con adeguati corsi specifici – di **competenze psicologiche** per capire l'interiorità dei candidati alla vita religiosa e sacerdotale o dei soggetti in formazione, favorire in loro una crescita umana e cristiana integrata e garantire un autentico accompagnamento per-

sonale nella formazione. Pertanto il formatore, per adempiere il **compito formativo** per il quale è stato designato, necessita di una seria **formazione nella psicologia del profondo**. Infatti deve essere in grado di discernere le difficoltà vocazionali e capace di aiutare i soggetti in formazione a superarle e ad affrontare meglio gli ostacoli alla vita di fede che frenano la donazione a Dio e ai fratelli. Molto spesso tali difficoltà non dipendono solo dalla mancanza di fede o di buona volontà del soggetto, ma da dimensioni immature di sé che non affiorano alla consapevolezza, perché di natura inconscia. Il **formatore** non solo deve aver integrato nella sua persona la maturità psicologica con la dimensione spirituale, ma deve ancora lasciarsi accompagnare da un altro e dalla vita nel discernimento e nella formazione vocazionale per evitare di confondere l'azione di Dio con i sentimenti della persona, rischiando di assumerli come criterio di riconoscimento della volontà di Dio. È necessario che sappia **discernere gli spiriti**, ovvero quel complesso mondo interiore fatto di sensazioni, desideri, emozioni, tentazioni, attrazioni, passioni... che spesso sono confusi e contraddittori e hanno bisogno di essere evangelizzati. Vanno dunque **assicurate** una **preparazione** e una **competenza** psicologica adeguate **al e nel servizio formativo** che congiunga il dato spirituale e quello psicologico, la verità oggettiva e l'esperienza personale. Tramite una preparazione scientifica il formatore dovrebbe essere in grado di scoprire nelle persone in formazione gli indizi - a volte sottili - di inconsistenze inconsce e le difficoltà vocazionali e capace di aiutare a superarle. La formazione specifica dell'educatore-formatore dovrebbe abilitare anzitutto alla capacità di *relazione e accompagnamento* del giovane a lui affidato. Ciò richiede non solo una preparazione previa, ma anche una *formazione permanente del formatore*, a vari livelli.

Da alcuni decenni, l'**Istituto di Psicologia** della Pontificia università Gregoriana **assicura competenza psicologica** nella **preparazione al servizio formativo** come si evidenzia nel messaggio di papa Francesco ai partecipanti al convegno internazionale "Adamo dove sei?" in occasione del 50° anniversario di fondazione del medesimo Istituto (14 maggio 2022): "*...Avete preparato specialisti capaci di integrare spiritualità e psicologia nelle attività apostoliche ed educative, in diversi contesti geografici e culturali della Chiesa... formato nella scienza e nell'arte della cura personale più di mezzo migliaio di uomini e donne, provenienti da molteplici culture*

*nei diversi continenti... La Chiesa continua ad aspettarsi dal vostro Istituto un servizio di qualità basato sulle conoscenze della psicologia con gli apporti della teologia e della filosofia". La **competenza** avrà comunque **bisogno** anche dell'**esperienza personale** del formatore e della guida su di sé e sui suoi spiriti.*

**“Sexual abuse e cyber crime”.
La consapevolezza dell’internauta abusato
e la vittimizzazione secondaria:
la conoscenza come strumento di difesa di sé**
Rossana Ferraro

Premessa

Con la rivoluzione digitale i concetti di partecipazione e presenza sono completamente modificati, in quanto l’aspetto cognitivo ed emotivo è completamente dissociato dalla collocazione fisica degli individui. Ciò determina ricadute sulla costruzione dell’identità personale e sociale delle persone. Questo diverso mondo partecipativo ha creato una frammentazione dei concetti di spazio e tempo nel cui ambito le persone che vi partecipano possono essere oggetto di crimini denominati “cyber crime”. Tale tematica non è disciplinata da una specifica normativa, in quanto sono stati effettuati interventi frammentari e sporadici negli ultimi anni per fronteggiare tale frontiera di illeciti, a livello internazionale al fine di evitare oasi di non punibilità, in assenza di uno spazio fisico del web.

Tralasciando i crimini a valenza patrimoniale perpetrati mediante lo strumento informatico, sta destando particolare allarme sociale soprattutto la “violenza informatica” ossia la violenza commessa nella rete, che non risulta meno aggressiva sul piano psicologico da quella “fisica”.

L’abuso della rete informatica può provenire da persone “ignote” oppure da soggetti che rientrano nella sfera cognitiva del danneggiato, assumendo forme e sembianze eterogenee dotate di una carica di pericolosità assai spesso letale, che agisce sul piano psicologico ed emotivo della vittima.

1. Il Sexual Crimes come genesi di polemica mediatica: la vittimizzazione secondaria in rete

Il web è un luogo virtuale di dibattiti e confronti a livello planetario, in quanto soprattutto attraverso il socialmedia ciascuna persona dotata di un collegamento informatico ed un “cellulare” può connettersi

allo spazio mediatico alla stregua di una presenza fisica totalizzante ed inclusiva.

In tali consessi una qualsiasi persona può assumere il ruolo di VITTIMA, in quanto oggetto di scherno o di condotte aggressive perpetrate nell'ambito di un qualsiasi argomento "lanciato" nel web.

La "moda mediatica" si sta orientando nella trattazione di opinioni virtuali in materia di "reati".

Il "crime" attira le platee mediatiche, determinando una pericolosa osmosi fra voyerismo e processo giudiziario. I crimini prediletti in tale diatribe risultano essere le tematiche criminose a "sfondo sessuale" che rientrano fra gli argomenti più vulnerabili agli attacchi mediatici, in quanto il web diventa la sede privilegiata di una inarrestabile polemica virtuale: che dal piano giudiziario si sposta in una realtà cyberbetica, dove senza armi di difesa e diritto di replica, le persone coinvolte nella "notizia" criminale diventano preda degli internauti.

Il presunto colpevole del crimine e la vittima subiscono la stessa identica sorte nel dibattito mediatico, senza garanzie di tutela, in assenza di forme di controllo istituzionale della Rete: immolate nel palcoscenico del social network, fra biasimi e gossip atroci.

Nel web si registrano condotte di accanimento mediatico nei riguardi dei protagonisti di scenari criminosi, che vanno dai duri commenti sino alle offese, congiunte spesso a più gravi forme di reati realizzate mediante lo strumento informatico: diffamazione a mezzo web, minacce, diffusione illecita di immagini.

Da un lato, nel web si tende a stigmatizzare il presunto colpevole, sovvertendo ed anticipando in modo irreparabile la verità processuale, mediante la diffusione di una descrizione non obiettiva dei fatti, conditi assai spesso da fake news o notizie del tutto inveritiere trapelate dalla mistificazione dei dati processuali.

Dall'altro, sul versante opposto, si sta sviluppando sempre più la tendenza a schernire anche la vittima del fatto criminoso, la quale avrebbe potuto evitare di incappare nell'offesa subita, adottando un comportamento prudente teso ad impedire l'occasione del reato di cui sarebbe quindi "vittima colpevole".

Il presunto reo e la vittima diventano i protagonisti da "immolare" in un altare virtuale, in una persecuzione mediatica avvinta da commenti, video e immagini satiriche, che si diffondono senza sosta in un

monologo individuale che diventa voce collettiva che diventa “notizia”.

Il “sexual crime” genera pertanto inevitabilmente una diffusa forma di “cyber crime” diffamatorio, ad opera di una moltitudine di individui non sempre immediatamente individuabili, che talvolta rimangono del tutto non identificati nelle maglie dell’anonimato informatico.

La rete pertanto diventa così la sede privilegiata in cui vengono calpestati diritti inviolabili della persona:

a. L’indagato, in dispregio al principio del Giusto Processo di cui all’art. 6 della CEDU, viene ad essere giudicato in un’aula planetaria senza alcun diritto di difesa, in cui si dibatte di fatti e circostanze legati assai spesso alla sfera personalissima, gettate senza nessuna tutela in un rimbalzo comunicativo inarrestabile;

b. la vittima subisce una atipica forma di “vittimizzazione secondaria” ad opera di internauti, che ne colpevolizzano l’identità e la dignità, demonizzando la sua condotta di vita in una serie di atroci pregiudizi, che cancellano in una nanosecondo le conquiste di civiltà cui è approdato il diritto moderno.

Sessismo e patriarcato sono spesso i temi dominanti delle infamanti diatribe informatiche, come testimoniano i recenti fatti di cronaca, oltre ad un incondizionato diritto alla profanazione sessuale che emerge da un recondito passato, frutto di tribali tradizioni culturali mai superate nelle coscienze collettive.

Tale condotta genera una forma nuova e diversa di “vittimizzazione secondaria” della vittima, che si realizza appunto nel web.

2. La “vittimizzazione secondaria” nella normativa

La direttiva 2012/29/UE Istituisce norme minime riguardanti la protezione delle vittime da reato recepita dall’Italia nel 2015, affermando “le donne vittime della violenza di genere e i loro figli hanno spesso bisogno di un’assistenza e di protezione speciali a motivo dell’elevato rischio di vittimizzazione secondaria e ripetuta, di intimidazione e di ritorsioni connesse a tale violenza”.

Secondo la stessa direttiva esistono due tipi di vittimizzazione secondaria, quella processuale e quella sostanziale:

- la prima si configura allorquando la vittima patisca conseguenze dannose proprio a causa del procedimento penale avviato a seguito della denuncia;

- la seconda invece si configura quando, dopo la denuncia, vi sia il rischio per la persona offesa di essere sottoposta alle medesime condotte violente ed abusanti subite in precedenza.

Invero tale violenza viola anche ulteriori normative che non esplicitano in modo diretto tale termine, ma affermano la illiceità della discriminazione di genere da cui la vittimizzazione secondaria è comunque una fattispecie.

a. Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione delle donne (CEDAW) adottata dall'assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1979 ed entrata in vigore in Italia nel 1985 (il protocollo opzionale nel 1999). Nel preambolo vengono ribaditi come principi fondamentali delle N.U. la dignità della persona umana e l'uguaglianza dei diritti tra uomo e donna.

b. La Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione della lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica (convenzione di Istanbul) approvata nel 2011 ed entrata in vigore in Italia nel 2014, che stabilisce che gli Stati firmatari si impegnano a "evitare la vittimizzazione secondaria" all'art. 18.

c. Il Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea. Il cui articolo 8 attribuisce all'Unione il compito di eliminare le ineguaglianze e promuovere la parità tra uomini e donne in tutte le sue attività attraverso l'integrazione della dimensione di genere nelle politiche dell'Unione e il cui articolo 82 prevede la possibilità di istituire norme minime per la tutela delle vittime di reato

3. Strumenti difensivi per la vittimizzazione secondaria nel web: il diritto all'Oblio, Semel reus, semper reus

In occasione di tali scenari mediatici, in assenza di forme di controllo istituzionale della Rete, l'unico strumento di "difesa" è di tipo esclusivamente processuale. L'unica risposta fornita dall'ordinamento risiede nel tradizionale strumento della denuncia/querela, diretta avverso lo *haters* informatico, spesso ignoto, da individuarsi mediante il supporto della Polizia Postale.

A tale rimedio di natura giudiziaria si è aggiunto un rimedio operativo che si avvia con il procedimento di cancellazione dei dati informatici: esso si è affermato come recente diritto soggettivo della persona, di nuovo conio, denominato "diritto all'oblio".

Ma tale strumento è spesso del tutto inadeguato a ristabilire l'equilibrio violato, perché giunge quando il danno è diventato oramai irreparabile, perché la memoria storica del fatto è oramai diventata "notizia" diffusa.

Con riguardo al Diritto all'Oblio, va precisato che esso è espressamente riconosciuto come derivazione del principio sancito dall'articolo 17 del Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016.

Il diritto all'oblio, riconosciuto da tempo dalla giurisprudenza civile, è stato consacrato dal punto di vista penalistico soltanto grazie a **C. Cost., 22 settembre 2010, n. 287**, che ha avviato un processo di graduale affrancamento di tale diritto dal novero dei diritti della personalità (alla riservatezza, all'onore, all'immagine, alla reputazione, ecc.).

Oggi, il diritto all'oblio appartiene senz'altro al catalogo dei **diritti fondamentali** dell'individuo **ex art. 2 Cost.**, nel cui ambito ha ormai acquisito autonoma rilevanza quale situazione giuridica soggettiva implicita nella Costituzione. Copertura costituzionale al diritto all'oblio è offerta anche dall'art. 13 Cost., in quanto la diffusione ingiustificata di notizie lesive della personalità sarebbe idonea a comprimere la libertà di autodeterminazione del prosciolto, e, secondo alcuni, anche dall'art. 27 co. 3 Cost., dal momento che la mancata osservanza del diritto all'oblio influirebbe negativamente sulla capacità del soggetto di recuperare o avviare la propria vita personale e/o professionale.

Esso si è affermato dal punto di vista normativo dalla recente riforma Cartabia (art. 64-ter disp. Att. Cpp) con particolare riguardo alla diffusione di notizie giudiziarie, afferenti imputato e indagato.¹

Tuttavia, tale diritto non è da considerarsi "assoluto", come ricordato anche dall'European Data Protection Board (EDPB)² nelle linee guida

¹ «diritto all'oblio degli imputati e delle persone sottoposte alle indagini».

Come emerge dal testo della norma, l'ex indagato o l'ex imputato nei cui confronti sia stata emessa una sentenza di proscioglimento o di non luogo a procedere, ovvero un provvedimento di archiviazione, può attivarsi per ottenere: a) un'inibitoria dell'indicizzazione del provvedimento emesso nei suoi confronti e non ancora diffuso (ex ante); b) un titolo di delisting dei dati relativi al procedimento penale a suo carico già oggetto di divulgazione (ex post). Si parla al riguardo di **preclusione alla indicizzazione e di deindicizzazione**.

² Il Comitato europeo per la protezione dei dati (EDPB) è un organismo europeo in-

05/2019: «Se un interessato ottiene la deindicizzazione di un particolare contenuto, ciò determina la cancellazione di tale contenuto specifico dall'elenco dei risultati di ricerca relativi all'interessato, quando la ricerca è, in via generale, effettuata a partire dal suo nome. Il contenuto resterà tuttavia disponibile se vengono utilizzati altri criteri di ricerca [...] Ad esempio, un interessato può richiedere la rimozione dall'indice di un motore di ricerca di dati personali provenienti da un mezzo di comunicazione, quale un articolo di giornale. In questo caso, il link ai dati personali può essere rimosso dall'indice del motore di ricerca, ma l'articolo in questione resterà comunque sotto il controllo del mezzo di comunicazione e può rimanere pubblicamente disponibile e accessibile, sebbene non sia più visibile nei risultati di ricerca basati sulle interrogazioni che includono, in linea di principio, il nome dell'interessato.»

Analoga impostazione operativa è adottata anche dal Codice in materia di protezione dei dati personali, secondo cui le decisioni e le sentenze dell'autorità giudiziaria possano essere rese accessibili anche attraverso Internet, ma nel rispetto di alcune specifiche cautele (art. 51, comma 2, del Codice), tra cui figura la possibilità per l'interessato di chiedere per motivi legittimi che sia apposta sull'originale del provvedimento un'annotazione volta a precludere la diffusione delle generalità e dei dati identificativi riportati nelle decisioni medesime (art. 52, comma 4).

Tuttavia, in base alla sentenza Cass. S.U. civ., 22 luglio 2019, Sent. n. 19681 il diritto all'oblio può lasciare spazio al diritto di cronaca (art. 21 Cost.) e, segnatamente, “alla rievocazione storica di fatti e vicende concernenti eventi del passato”, soltanto laddove ricorrano **specifici parametri** nel caso concreto, come, ad esempio, la sussistenza di un interesse pubblico e attuale alla riproposizione della notizia, il ruolo rivestito dai protagonisti della vicenda

4. Informazione e Formazione: dichiarazione comune sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale. UE 2023/C

In assenza di una organica disciplina del “Cyberspazio”, l'unico valido mezzo che possa garantire la tutela dell'individuo è affidata solo

dipendente. È l'organizzazione sotto la cui egida si riuniscono le Autorità nazionali per la protezione dei dati personali (**Autorità nazionali di controllo**) dei paesi dello Spazio economico europeo, nonché il Garante **europeo della protezione dei dati (EDPS)**.

alla “conoscenza” dei propri diritti da parte dell’internauta. Solo un’adeguata “formazione” sull’uso del web, affidata soprattutto ai centri accademici e di divulgazione scolastica, consente di tutelare la propria identità dalle nefaste ingerenze mediatiche. Anzi, l’affermazione di un più ampio concetto di “riservatezza” permette di arginare gli incondizionati diritto di critica e diritto di cronaca propagati nel web, apponendo dei limiti agli stessi, preservando la dignità dell’individuo da ingerenze mediatiche.

In sede comunitaria, il primo incisivo intervento della UE in materia di tutela dal pericolo del web è rappresentato dal provvedimento 2023/C, pubblicato il 23 gennaio 2023, con cui congiuntamente il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione hanno proclamato solennemente la “Dichiarazione comune sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale”. Tale atto richiama gli interventi del Parlamento occorsi in materia di digitalizzazione³ con cui “ha invitato più volte a definire principi etici che guidino l’approccio dell’UE alla trasformazione digitale e garantiscano il pieno rispetto dei diritti fondamentali quali la protezione dei dati, il diritto al rispetto della vita privata, la non discriminazione e la parità di genere, nonché di principi quali la protezione dei consumatori, la neutralità tecnologica e della rete, l’affidabilità e l’inclusività”, chiedendo una maggiore protezione dei diritti degli utenti nell’ambiente digitale, nonché dei diritti dei lavoratori e del diritto alla disconnessione. La Dichiarazione afferma che l’obiettivo prioritario della UE in materia di diritti digitali è quello di **“mettere le persone al centro della trasformazione digitale”**, in sintonia con il programma strategico per il 2030 «Percorso per il decennio digitale», che ha fissato gli obiettivi digitali concreti basati su quattro punti cardinali: competenze digitali, infrastrutture digitali, digitalizzazione delle imprese e digitalizzazione dei servizi pubblici.

Il modello dell’UE per la trasformazione digitale delle nostre società e della nostra economia comprende in particolare la sovranità digitale in modo aperto, il rispetto dei diritti fondamentali, lo Stato di diritto e la democrazia, l’inclusione, l’accessibilità, l’uguaglianza, la sostenibilità, la resilienza, la sicurezza, il miglioramento della qualità della vita,

³ 2020/2216(INI); 2020/2018(INL); 2020/2019(INL); 2020/2012(INL); 2020/2014(INL); 2020/2015 (INI); 2020/2017 (INI); 2019/2186(INI); 2019/2181(INL); 2022/2266 (INI).

la disponibilità di servizi e il rispetto dei diritti e delle aspirazioni di ognuno. Dovrebbe contribuire alla costruzione di un'economia e una società dinamiche, eque ed efficienti in termini di risorse nell'UE.

Gli obiettivi della Dichiarazione C23 sono espressi all'articolo 7 del Preambolo, ove afferma che essa *“dovrebbe guidare i responsabili politici nella riflessione sulla loro visione della trasformazione digitale: una trasformazione digitale che mette al centro le persone; che sostiene la solidarietà e l'inclusione, tramite la connettività, l'istruzione, la formazione e le competenze digitali, condizioni di lavoro giuste ed eque nonché l'accesso a servizi pubblici digitali online; che ribadisce l'importanza della libertà di scelta nelle interazioni con gli algoritmi e i sistemi di intelligenza artificiale e in un ambiente digitale equo; che promuove la partecipazione allo spazio pubblico digitale; che aumenta la sicurezza e la protezione e conferisce maggiore autonomia e responsabilità nell'ambiente digitale, in particolare per i bambini e i giovani, garantendo nel contempo il rispetto della vita privata e il controllo individuale sui dati; che promuove la sostenibilità. I vari capitoli della presente dichiarazione dovrebbero costituire un quadro di riferimento olistico e non dovrebbero essere letti isolatamente”*.

I propositi sono encomiabili ma richiedono un impegno sorretto da grandi interventi di natura strutturale con il coinvolgimento della Istituzioni a livello verticale ed orizzontale.

Con riferimento all'uso illecito della tecnologia informatica, la Dichiarazione afferma che *“la tecnologia dovrebbe essere utilizzata per unire le persone, e non per dividerle”* così bandendo ogni forma di abuso dei supporti cibernetici. Al riguardo viene precisato che *“Ogni persona dovrebbe avere accesso a un ambiente digitale affidabile, diversificato e multilingue. L'accesso a contenuti diversificati contribuisce a un dibattito pubblico pluralistico e alla partecipazione effettiva alla democrazia in modo non discriminatorio”*. La Dichiarazione pone l'accento sulle categorie deboli, valorizzando il tema della *“Protezione dei bambini e dei giovani”*. All'uopo precisa che essi *“dovrebbero essere messi nelle condizioni di compiere scelte sicure e informate e di esprimere la propria creatività nell'ambiente digitale”* e che *“occorre prestare particolare attenzione al diritto dei bambini e dei giovani di essere protetti da tutti i reati commessi attraverso le tecnologie digitali o facilitati da tali tecnologie”*.

La Dichiarazione C/23 introduce nel panorama argomentativo normativo concetti assolutamente innovativi e rivoluzionari come *“eredità*

digitale”, “*identità digitale*” e “*diritto alla disconnessione*”. Alla testè Dichiarazione congiunta, adottata dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione della UE ha fatto seguito il Regolamento 2023/553 che istituisce il programma dell’Unione Europea per una connettività sicura per il periodo 2023-2027, che si occupa degli strumenti di accesso al cyberspazio due obiettivi principali: garantire l’accesso a livello mondiale a servizi di comunicazione satellitare per scopi governativi sicuri per la protezione delle infrastrutture critiche, la sorveglianza, le azioni esterne e la gestione delle crisi; consentire al settore privato di fornire servizi commerciali, tra cui la messa a disposizione della connettività a banda larga ad alta velocità e senza interruzioni in tutta l’Unione europea, eliminando così le «zone morte», uno degli obiettivi proposti dal decennio digitale 2030.

5. Abusi in rete: i cyber dating abuse oltre l’asimmetria di genere

Questo principio di “formazione ed informazione” diventa l’unico strumento di garanzia per “prevenire” una particolare forma di reati informatici definiti “cyber sexual abuse”. Con tale espressione si allude ai reati commessi nel cyber spazio avvinti da connotati sessuali, che si rivolgono sia nei riguardi di adulti ma soprattutto dei minorenni.

Se anche gli adulti non vanno esenti da tali forme di abusi, i più esposti risultano essere i minorenni, prede di sodalizi criminali che operano del contesto della pedofilia e della pedopornografia. La comunità internazionale si è preoccupata negli ultimi anni di codificare tali condotte, delineando in maniera sempre più tipica una categoria di cyber crime che si rivolge proprio alla categorie più vulnerabili della società, rappresentata dai bambini.

La informazione e la formazione riveste in tale ambito un ruolo decisivo, sia per i bambini, ma soprattutto per le famiglie chiamate a vigilare a presidio della tutela degli stessi.

La conoscenza delle modalità di condotta in cui si estrinsecano tali attività illecite permette di eludere il tentativo criminale, mediante la immediata disconnessione, prima di cadere vittima inconsapevoli di traumi derivanti da tali abusi.

Per quanto riguarda gli adulti si utilizzano una serie di espressioni per identificare la “violenza” commessa dal partner nel web. Il cyber

dating abuse è la violenza perpetrata tramite l'utilizzo delle nuove tecnologie: cyber dating abuse, cyber dating violence, digital dating abuse, on-line dating abuse, cyber aggression, technology-based abuse, electronic dating aggression in dating conflict, technology-assisted adolescent dating violence and abuse (TAADVA), digital forms of dating abuse, socially interactive technologies (SITS) abuse/violence, partner cyber abuse, cyber harassment/ intimate partner cyber harassment, cyber stalking/cyberstalking technology, cyber surveillance/computer and network surveillance, cyber obsessional pursuit.

Tale forma di violenza contestualizzandolo all'interno della rivoluzione digitale e delle trasformazioni che il diffondersi delle tecnologie supportate dalla nascita del web ha assunto connotati non specificatamente normativizzata.

Il Legislatore è intervenuto mediante la creazione di nuove figure criminose "cyber" realizzate fra "adulti" mediante l'uso informatico che afferiscono soprattutto al settore "violenza di genere": atteggiamenti finalizzati al controllo del partner, oppure i comportamenti aggressivi volti ad umiliarlo, denigrarlo, insultarlo o deriderlo e, infine, gli atti a sfondo sessuale. È il caso del revenge porn dell'art. 612 ter cp introdotto dal cd Codice Rosso del 2019. Ma non ricorrono allo stato dell'arte strumenti per impedire la vittimizzazione secondaria per impedire che tale violenza cessi ad opera dell'autore.

Ma è soprattutto con riguardo ai minori che è emersa la preoccupazione di intervenire a livello normativo per proteggere la categoria più vulnerabile della società internauta, sebbene nessun tipo di istituto sia stato ancora ideato per evitare appunto che gli effetti di tali abusi non si propaghino nel web, ad esempio impedendo l'accesso al colpevole alla rete.

6. Il sexual abuse in danno dei minori di età

L'art. 34 della Convenzione di New York del 1989 esplicita, così:

«Sexual exploitation and sexual abuse States Parties undertake to protect the child from all forms of sexual exploitation and sexual abuse. For these purposes, States Parties shall in particular take all appropriate national, bilateral and multilateral measures to prevent: (a) The inducement or coercion of a child to engage in any unlawful sexual activity; (b) The exploitative use of children in prostitution or other unlawful sexual practices; (c) The exploitative use of children in pornographic performances and materials.» Questo articolo impo-

ne il dovere per gli Stati di evitare che i minori vengano sottoposti a pratiche sessuali contrarie alla legge e rappresenta il punto di partenza della normativa che si è andata cristallizzando nell'ambito della tutela sessuale del minore nel web.

L'avvio di campagne informative, educative e mediatiche per sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema imposto dalla Convenzione è stato concretamente realizzato attraverso la collaborazione fattiva assunta dall'Organizzazione Mondiale del Turismo, che è la sola organizzazione intergovernativa che funge da forum mondiale per le politiche turistiche e le questioni ad esse correlate, il World Tourism Organization ha bandito comportamenti analoghi svolti nell'ambito dell'attività turistica, difatti nel Codice Mondiale di Etica del Turismo,⁴ all'art. 2 paragrafo n. 2 è testualmente riportato "(...) 2. Le attività turistiche dovrebbero rispettare l'uguaglianza degli uomini e delle donne; esse dovrebbero promuovere i diritti umani e, in particolare, i diritti individuali dei gruppi più vulnerabili, specialmente dei bambini, delle persone anziane o portatrici di handicap, delle minoranze etniche e delle popolazioni autoctone. 3. Lo sfruttamento degli esseri umani in qualsiasi forma, in modo particolare quello sessuale, e specialmente quando si riferisce ai bambini, si scontra con gli obiettivi fondamentali del turismo e costituisce la negazione dello stesso; come tale, conformemente al diritto internazionale, deve essere rigorosamente combattuto con la collaborazione di tutti gli Stati interessati e punito senza concessione alcuna dalle legislazioni nazionali dei paesi visitati e di quelli di provenienza di coloro che hanno commesso tali atti, anche quando questi ultimi sono perpetrati all'estero."

⁴Con la Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale 21 Dicembre 2001 A/RES/56/212 è stato emanato il Codice Mondiale di Etica del Turismo, con cui riaffermando gli obiettivi enunciati nell'articolo 3 dello Statuto dell'Organizzazione Mondiale del Turismo, e consapevoli del ruolo "decisivo e centrale" di questa Organizzazione, così come riconosciuto dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, sono state assunte le attività tese a "promuovere e sviluppare il turismo allo scopo di contribuire allo sviluppo economico, alla comprensione internazionale, alla pace, alla prosperità così come al rispetto universale ed all'osservanza dei diritti umani e delle libertà fondamentali a beneficio di tutti, senza distinzione di razza, sesso, lingua o religione".

7. Conferenza di Stoccolma: l'agenda della UE contro gli abusi sessuali sui minori

- I temi di tutela sessuale del minore avviati dalla Convenzione del 1989 hanno favorito l'interesse di Organizzazioni internazionali, fra cui l'Unicef e l'ECPAT.⁵ Le attività congressuali e di studio sono confluite nella dichiarazione finale del Congresso mondiale contro lo sfruttamento sessuale e commerciale dei minori, tenutosi a Stoccolma dal 27 al 31 agosto 1996, al quale hanno partecipato rappresentanti governativi di 119 Paesi: il documento ha sottolineato la necessità di attuare il coordinamento e la cooperazione tra gli Stati nell'attuare la prevenzione, protezione, recupero e reintegrazione del bambino abusato e sfruttato sessualmente.

- Il documento assume effettivamente la forma di "agenda", e non semplici norme di principio, bensì concreti obiettivi da perseguire nel breve periodo.

- Nell'ambito dei lavori congressuali si è adottata una definizione condivisa di sfruttamento sessuale e commerciale dei minori ed anche della figura intermedia dell'abusante sfruttatore".

- Lo sfruttamento sessuale a fini commerciali è definito come un'attività complessa basata sull'abuso del minore e il pagamento di un'utilità al minore stesso o a terzi. Pertanto il bambino subisce la duplice riduzione ad oggetto commerciale ed a oggetto sessuale. Nella dichiarazione lo sfruttamento sessuale è assimilato come pratica coercitiva assimilabile ad una forma di riduzione in schiavitù contemporanea e ai lavori forzati. La figura dell'abusante/sfruttatore viene suddivisa in tre sottocategorie:

1. il pedofilo = ovvero un adulto avente un particolare disturbo della personalità che lo induce a manifestare un interesse sessuale specifico nei confronti dei minori in età prepuberale;

2. me oggetto sessuale minori che abbiano raggiunto da poco o appena superato la pubertà;

3. The situational child abuser = ovvero un soggetto che ha rapporti con minori non per soddisfare un suo costante bisogno sintomo di devianza, ma perché spinto da una depravazione momentanea che

⁵ ECPAT è un'associazione che opera per contrastare il dramma dello sfruttamento sessuale dei minori per fini commerciali.

intende “sperimentare”, o perché si trova in situazioni tali che gli consentono di mentire a se stesso riguardo alla vera età o al consenso del minore (esempio del c.d. “turista sessuale”).

Dal 17 al 20 dicembre del 2001 si celebrò a Yokohama il Secondo Congresso Mondiale contro lo Sfruttamento Sessuale Commerciale dei Bambini, al fine di ampliare i contenuti della Convenzione di Stoccolma del 1996: le Nazioni Unite elaborarono la Relazione del Comitato Speciale Plenario del ventisettesimo periodo straordinario di sessioni dell’Assemblea Generale con la precipua finalità di proteggere i bambini - intendendo per tali, ancora una volta, tutti gli esseri umani che abbiano meno di diciotto anni, inclusi gli adolescenti - da qualsiasi forma di violenza e sfruttamento.

8. La normativa comunitaria a tutela della sessualità del minore

A partire dall’anno 2000 sono state emanati importanti atti nell’ambito della tratta di minori, prostituzione e pornografia infantile. Difatti, con il trattato di Amsterdam, entrato in vigore il 1 maggio 1999, l’Unione Europea si era per la prima volta in maniera esplicita posta come sua finalità lo scopo di realizzare al suo interno uno “spazio comune di Libertà, Giustizia e Sicurezza”.

Il 29 maggio del 2000, viene approvata la Decisione del Consiglio dell’Unione Europea relativa alla lotta contro la pornografia infantile (2000/375/GAI⁶) con l’intenzione di prevenire e combattere l’abuso sessuale dei bambini e, in particolare, la produzione, il trattamento, il possesso e la diffusione di materiale pornografico infantile attraverso internet.⁷

⁶ Consiglio “Giustizia e affari interni”.

⁷ Oltre alle politiche di intervento comunitario, vanno menzionate le attività che si sono sviluppate in seno alle Nazioni Unite, che hanno favorito a livello geopolitico comunitario l’uniformità di normative. Ricorre come precursore normativo a livello mondiale la CONVENZIONE DI PALERMO sottoscritta nel corso della Conferenza di Palermo (12-15 dicembre 2000), contro la criminalità organizzata transnazionale. Tale convenzione presenta n. 3 protocolli.

- Il Protocollo per prevenire, reprimere e punire la tratta di esseri umani, in particolare di donne e bambini.
- Protocollo contro il traffico di migranti via terra, mare e aria (Protocollo antitraffico).

Un plauso merita altresì la Risoluzione del Parlamento Europeo sulla Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni, ha affrontato l'applicazione delle misure di lotta contro il turismo sessuale che coinvolge l'infanzia (COM(1999) 262 — C5-0096/1999 –1999/2097(COS)):⁸ viene espressamente affermato che la pornografia infantile è una forte violazione dei diritti umani, una forma particolarmente grave di sfruttamento dei bambini, essendo necessario uno sforzo globale, caratterizzato da alcuni elementi di diritto penale comuni a tutti gli Stati membri.

Il 26 gennaio 2001 viene presentata la Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni per la Creazione di una società di informazione più sicura mediante il miglioramento della sicurezza delle infrastrutture dell'informazione e la lotta contro i delitti informatici (eEurope 2002). I principali contributi alla lotta contro la pedopornografia virtuale forniti da tale documento internazionale, consistono nel considerare tale comportamento delittuoso come una forma di reati informatici, nel prospettare diverse questioni di diritto processuale – relative, in particolare, all'ottenimento di prove e al loro valore – e nell'indicare misure comuni da tenere, a livello di collaborazione politica, per contrastare tali reati, seguendo le direttive della Decisione Quadro del Consiglio.

Il 31 ottobre 2001 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, adotta la Raccomandazione (2001) Explanatory Report of Convention on Cybercrime: il valore della Raccomandazione in oggetto consista nel dare una serie di definizioni per meglio circoscrivere l'ambito dei reati che hanno come soggetto passivo il minore e si conclude indicando che il delitto di pornografia infantile debba necessariamente includere la

- Protocollo contro la fabbricazione e il traffico illeciti di armi da fuoco, di parti e componenti di armi e di munizioni (Protocollo contro le armi da fuoco).

Tali azioni hanno il merito di effettuare le definizioni condivise di tratta e traffico (trafficking e smuggling).

La lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pornografia infantile, presa a Bruxelles il 22 dicembre 2000, centrata esclusivamente negli aspetti legislativi su tale materia.

⁸ DO C 378 del 29 dicembre 2000.

realizzazione di alcune condotte, tra cui, oltre alla produzione e alla distribuzione di materiale pornografico, viene menzionato anche il mero possesso di pornografia infantile.

Fra i provvedimenti normativi comunitari a tutela dell'interesse sessuale del minore va menzionata la decisione quadro 2004/68/GAI del 22 dicembre 2003.

Al riguardo, la Decisione Quadro 2004/68/GAI del Consiglio del 22 dicembre del 2003⁹ afferma: "È necessario affrontare reati gravi quali lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia infantile con un approccio globale che comprenda quali parti integranti elementi costitutivi della legislazione penale comuni a tutti gli Stati membri, tra cui sanzioni effettive, proporzionate e dissuasive, e una cooperazione giudiziaria più ampia possibile". "Lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pornografia infantile costituiscono gravi violazioni dei diritti dell'uomo e del diritto fondamentale di tutti i bambini ad una crescita, un'educazione ed uno sviluppo armoniosi". "La pornografia infantile, una forma particolarmente grave di sfruttamento sessuale dei bambini, è in crescita e si diffonde attraverso l'uso delle nuove tecnologie e di Internet".

Nel definire l'oggetto della pedopornografia la Decisione Consiglio Ue 22/12/2003 n° 2004/68/GAI fa riferimento sia al materiale raffigurante persone reali che immagini virtuali verosimili.

9. Convenzione di Budapest: la cyberpornografia minorile

Nata nel 2001, la Convenzione di Budapest è il più importante trattato internazionale a tutela degli individui e dei loro diritti contro la criminalità informatica; negli ultimi 20 anni ha ricevuto l'adesione anche di Paesi estranei al Consiglio d'Europa arrivando alla ratifica da parte di 66 Paesi nel mondo. Essa parte dalla necessità di tener presente la necessità di garantire un equo bilanciamento tra l'interesse per l'azione repressiva ed il rispetto dei diritti umani fondamentali come previsto nella Convenzione del Consiglio d'Europa del 1950 per la Tutela dei Diritti Umani e le Libertà Fondamentali, la Convenzione Internazionale delle Nazioni Unite del 1966 sui Diritti Civili e Politici e gli altri trattati applicabili sui diritti umani che riaffermano il diritto di ciascuno di

⁹ Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'UE il 20 gennaio del 2004.

avere opinioni senza condizionamenti, come anche il diritto alla libertà di espressione, incluso il diritto di cercare, ricevere, e trasmettere informazioni e idee di ogni tipo, senza limiti di frontiere, e il diritto al rispetto della privacy.

La Convenzione è stata ampliata nel 2003 con un protocollo addizionale per l'incriminazione di atti di natura razzista e xenofoba commessi con i sistemi informatici. Dal 2014 si avvale dell'operato dell'ufficio per il programma sulla criminalità informatica (C-PROC) con sede a Bucarest, e incaricato di assicurare l'applicazione dei progetti di sviluppo delle capacità in materia di criminalità informatica e di prove elettroniche in tutte le regioni del mondo. Il Secondo protocollo addizionale, firmato il 12 maggio del 2022 è lo strumento che contiene la base giuridica per la divulgazione delle informazioni sulla registrazione di nomi di dominio, per la cooperazione diretta con i fornitori di servizi per le informazioni sugli abbonati e per una cooperazione tra autorità giudiziarie e privati ancora più rapida in contesti di emergenza. Accanto al rafforzamento nella raccolta delle prove, il Protocollo si occupa anche di dare maggiore tutela ai **dati personali**, mettendo d'accordo tutte gli Stati della Convenzione sulle misure di protezione da garantire. Con riguardo allo specifico settore della tutela del minore, la novità più importante introdotta dalla Convenzione riguarda la parificazione tra le rappresentazioni pornografiche "reali" e le immagini pedopornografiche "realistiche", ossia quelle che rappresentano soggetti virtuali, ma assimilabili fisiognomicamente a minori in carne ed ossa.¹⁰

¹⁰ Articolo 9 Reati relativi alla pornografia infantile 1. Ogni Parte deve adottare le misure legislative ed di altra natura che dovessero essere necessarie per definire come reato in base alla propria legge nazionale, se commesse intenzionalmente e senza alcun diritto: a. la produzione di pornografia infantile allo scopo della sua diffusione attraverso un sistema informatico; b. l'offerta o la messa a disposizione di pornografia infantile attraverso un sistema informatico; c. la distribuzione o la trasmissione di pornografia infantile attraverso un sistema informatico; d. il procurare pornografia infantile attraverso un sistema informatico per se stessi o altri; e. il possesso di pornografia infantile attraverso un sistema informatico o uno strumento di archiviazione di dati informatici. 2. Ai fini del Paragrafo 1. di cui sopra, l'espressione "pornografia infantile" include il materiale pornografico che raffigura: a. un minore coinvolto in un comportamento sessuale esplicito; b. un soggetto che sembra essere un minore coinvolto in un comportamento sessuale esplicito; 9 c. immagini realistiche raffiguranti un minore coinvolto in un comportamento sessuale esplicito; 3. Ai

Convenzione di Lanzarote

Nell'ambito di siffatte finalità di strategie di cooperazione e tutela, con riguardo ai cybercrime, assume notevole rilievo in particolare l'art. 23 della Convenzione del Consiglio d'Europa (cd. Convenzione di Lanzarote) per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali, che definisce "grooming" la manipolazione psicologica per scopi sessuali.¹¹

Specificatamente, l'art. 23 disciplina l'adescamento di bambini a scopi sessuali (cd. groomig): «Le Parti adotteranno le necessarie misure legislative o di altro genere al fine di considerare reato penale il fatto che un adulto proponga intenzionalmente, per mezzo delle tecnologie di comunicazione e di informazione, un incontro ad un bambino che non abbia raggiunto l'età del fissata in applicazione dell'articolo 18, paragrafo 2, allo scopo di commettere, in tale incontro, un reato stabilito in conformità agli articoli 18, paragrafo 1.a, o 20, paragrafo 1.a, qualora tale proposta sia seguita da atti materiali riconducibili a detto incontro.»

In questo processo, ancora scarsamente studiato in Italia, colui che abusa cura ("grooms") la vittima, inducendo gradualmente il bambino a superare le resistenze attraverso tecniche di manipolazione psicologica.

Il grooming viene anche usato per far tacere il bambino dopo l'abuso. Questa tecnica è utilizzata in internet soprattutto nelle chat rooms, nei forum e nei news group ed ha come vittime più di frequente ragazze adolescenti.¹²

Il grooming (dall'inglese "groom" - curare, prendersi cura) rappresenta una tecnica di manipolazione psicologica che gli adulti potenzialmente abusanti, utilizzano per indurre i bambini/e o adolescenti a superare le

fini del Paragrafo 2. di cui sopra, il termine "minore" include tutte le persone sotto i 18 anni di età. Una Parte può comunque richiedere un'età minore, che non potrà essere inferiore ai 16 anni. 4. Ogni Parte può riservarsi il diritto di non applicare in tutto o in parte il paragrafo 1., sottoparagrafi d. ed e., e 2, sottoparagrafi b.e c.

¹¹ Gazz. Uff. 8 ottobre 2012, n. 235.

¹² Il tema dell'adescamento e delle tecniche adoperate sono compendiate in "Prima del Click", dell'Ing. Vincenzo De Feo – Associazione mai più solo ODV <https://www.maipiusolo.com/>

resistenze emotive e instaurare una relazione intima e/o sessualizzata. Gli adulti interessati sessualmente a bambini/e e adolescenti utilizzano anche gli strumenti (chat, SMS, social network, ecc) messi a disposizione dalla Rete (ma anche dai cellulari) per entrare in contatto con loro. Il grooming definisce il percorso attraverso il quale, gradualmente, l'adulto instaura una relazione - che deve connotarsi come sessualizzata - con il/la bambino/a o adolescente.

La protezione "preventiva" del minore nel Cyberspazio è stato oggetto di un importante intervento ad opera della Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni, che nella riunione di Consiglio del 25 gennaio 2023 ha adottato la delibera n. 9/23/CONS tesa all'adozione delle linee guida finalizzate all'attuazione dell'articolo 7-bis del decreto-legge 30 aprile 2020, n. 28 in materia di "sistemi di protezione dei minori dai rischi del cyberspazio. Tale atto ha la finalità di **proteggere i minori** dai rischi online, introducendo un decalogo per gli ISP ("Internet Services Provider", in italiano "fornitori di servizi di accesso ad Internet"), - rappresentati, per quanto ivi di interesse, dagli operatori di telefonia - per implementare correttamente i sistemi di "parental control" per **filtrare** in modo automatico i **contenuti** inappropriati e **bloccare** quelli riservati ai maggiorenni. Gli argomenti introdotti dalla Delibera si inseriscono nella più ampia tematica dell'Age Verification. Tuttavia, tale sistema è operativo laddove l'accesso alla Rete avvenga tramite connessione a mezzo sim, ma può essere eluso connettendosi ad una rete wi-fi.

10. Dal bullismo al Cyberbullismo

Oggi la tecnologia consente ai bulli di infiltrarsi nelle case delle vittime, di materializzarsi in ogni momento della loro vita, perseguitandole con messaggi, immagini, video offensivi inviati tramite smartphone o pubblicati sui siti web tramite Internet. Il bullismo diventa quindi cyberbullismo.¹³

La legge numero 71 del 29 maggio 2017 ha cercato di favorire una

¹³ Direttiva Ministeriale n. 16 del 5 febbraio 2007 - Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo - Direttiva Ministeriale del 15 marzo 2007. Linee di indirizzo utilizzo telefoni cellulari. Legge 29 maggio 2017, n. 71, Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo.

maggior consapevolezza fra i ragazzi tesi a non assumere atteggiamenti persecutori e, per la prima volta, fornisce una definizione giuridica di “cyberbullismo” come *«qualunque forma di pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto d'identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali in danno di minorenni, realizzata per via telematica, nonché la diffusione di contenuti on line aventi ad oggetto anche uno o più componenti della famiglia del minore il cui scopo intenzionale e predominante sia quello di isolare un minore o un gruppo di minori ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso, o la loro messa in ridicolo»*.

La legge testè ha istituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri il tavolo tecnico per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo, che oltre a redigere un piano di contrasto e prevenzione entro il 31 dicembre di ogni anno farà una relazione al Parlamento sulle attività svolte. Essa indica per la prima volta tempi e modalità per richiedere la rimozione di contenuti ritenuti dannosi per i minori: l'art.2, infatti, prevede che il minore di quattordici anni, ovvero il genitore o altro soggetto esercente la responsabilità sul minore che abbia subito un atto di cyberbullismo, può inoltrare un'istanza per l'oscuramento, la rimozione o il blocco di qualsiasi dato personale del minore, diffuso nella rete.

Nell'ottica di favorire l'anticipo della soglia di sensibilità al rischio e promuovere forme conciliative che possano evitare il coinvolgimento dei minori, sia quali autori del reato sia quali vittime in procedimenti penali, l'art. 7 prevede uno strumento d'intervento preventivo: l'ammonimento del Questore. Nello specifico, nel caso in cui non si ravvisino reati perseguibili d'ufficio o non sia stata formalizzata querela per reati commessi mediante la rete Internet nei confronti di altro minorenne, è possibile rivolgere al Questore, autorità provinciale di Pubblica Sicurezza, un'istanza di ammonimento nei confronti del minore ultraquattordicenne autore della condotta molesta. La richiesta potrà essere presentata presso qualsiasi ufficio di Polizia. Qualora l'istanza sia considerata fondata, anche a seguito degli approfondimenti investigativi ritenuti più opportuni, il Questore convocherà il minore responsabile insieme ad almeno un genitore o ad altra persona esercente la potestà genitoriale, ammonendolo oralmente e invitandolo a tenere una condotta conforme alla legge con specifiche prescrizioni: la legge

non indica un termine di durata massima dell'ammonimento ma specifica che i relativi effetti cesseranno al compimento della maggiore età.

11. Sexting: Revenge Porn e Sextortion

Nell'ambito dei reati cibernetici si distingue il sexting, che consiste nello scambio di immagini e video sessualmente espliciti tra minorenni e che può portare all'integrazione dei reati di pornografia minorile ex art.600 ter c.p. e di detenzione di materiale pornografico ex art. 600 quater c.p.

In tale contesto si distinguono due derive che sono rappresentate dal revenge porn (porno vendetta) e dalla sextortion (estorsione sessuale), che sono accomunati dall'essere entrambi espressione del più ampio fenomeno della pornografia non consensuale.

La sextortion consiste in una estorsione a sfondo sessuale costituita dalla minaccia di condividere con terzi immagini sessualmente esplicite della vittima, senza che quest'ultima acconsenta. Per evitare la condivisione o la diffusione di tale materiale, alla vittima vengono chiesti benefici economici ovvero la corresponsione di una somma di denaro o favori sessuali o, ancora, la produzione di ulteriori contenuti sessualmente espliciti. La particolarità della *sextortion* risiede nel fatto che la pubblicazione dei contenuti sessuali e pornografici non è unicamente diretta ad umiliare ed offendere la vittima, ma strettamente collegata alla coartazione della volontà di quest'ultima, al fine di estorcerle, nella maggior parte dei casi, denaro o ulteriore materiale pornografico autoprodotta.

Sebbene siano tutte accomunate dall'utilizzo di strumenti digitali, diverse sono le modalità impiegate per ottenere il materiale con cui ricattare la vittima, facendo leva sulla paura e sulle sue vulnerabilità. In primo luogo, vi sono le immagini inviate consensualmente dal soggetto prescelto, il quale viene adescato sui social network, sulle chat online, ovvero ancora, sui siti di incontri. Definito come "*catfishing*", tale schema si sostanzia nella creazione di un profilo falso al fine, non solo di garantirsi l'impunità, ma anche di simulare un'identità che faciliti l'affidamento della vittima, sicché quest'ultima sia indotta all'invio delle immagini che saranno poi oggetto del ricatto. Accettato l'invito, dopo l'instaurazione di un rapporto confidenziale tra l'adescatore e la vittima, la conversazione si sposta su Skype, chat private di Facebook,

o videochiamata su Whatsapp (o su altra applicazione di messaggistica istantanea).

In queste conversazioni private, l'adescatore invita la vittima a spogliarsi o ad avere atteggiamenti sessualmente espliciti, facendo altrettanto in video, davanti alla webcam e anche scattandosi fotografie.

Così facendo, è la vittima che consapevolmente accetta di assumere tali atteggiamenti spesso molto spinti, e questo rende molto più semplice per il cyber criminale passare alla fase successiva della sextortion: una volta ottenute riprese e fotografie della ignara vittima, l'avveniente donna o l'intrigante uomo dall'altra parte dello schermo, spariscono per lasciare spazio alla richiesta di riscatto che viene resa più credibile con la minaccia di diffondere in rete le immagini compromettenti. Ecco l'estorsione.

Si tratta di una minaccia reale, perché la vittima ha concesso l'amicizia all'adescatore, quindi questo ora conosce la lista di tutti i suoi contatti.

Appendice di aggiornamento

- La materia del cyber è stato oggetto di un importante intervento normativo realizzato dalla **Legge 13 novembre 2023, n. 159**, afferente la conversione in legge, con modificazioni, del **decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123** recante *“misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale”*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 266 del 14 novembre 2023.

- In data 13 dicembre 2023 il Consiglio dell'Unione Europea ha emanato il **Regolamento UE 2023/2841** che si configura come un **atto normativo capace di bilanciare le spesso confliggenti esigenze della sicurezza informatica, dell'innovazione tecnologica e del rispetto dei diritti dei cittadini**.

Riflessioni sulle università di confine nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso

Florencio Castro

1. Gratitudine

La nostra partecipazione a questi Congressi e Forum è sempre stata attiva e presente, il che significa che sono grato agli organizzatori e manifesto loro il desiderio di aver voluto partecipare di persona a questo stesso evento quest'anno e presentare le nostre idee. Avrei voluto partecipare di persona ma anche quest'anno non mi è stato possibile. Centrale è la riflessione del "ruolo delle Università" e cercare di rispondere alla domanda: "In quale università possiamo essere bravi?"

Testo pubblicato nel libro: "Qualità dell'esperienza mentale e qualità della vita. "Intersoggettività, contesti e valori".¹

2. Le idee iniziali condivisi

Viviamo in un periodo di cambiamento, di evoluzioni rapide e senza un orientamento chiaro.

Gli eventi si succedono ad una velocità tale che risulta difficile presagire cosa avverrà nel prossimo futuro. **La globalizzazione** ci fa sentire parte di una comunità universale e cittadini più vicini gli uni agli altri, ma allo stesso tempo ci fa sentire anche più distanti da noi stessi, o, come diceva il sociologo canadese Marshall McLuhan viviamo in un "villaggio globale". A questa situazione di interconnessione planetaria, dobbiamo aggiungere la particolare crisi economica e sociale che il mondo occidentale sta vivendo e che è stata preceduta da una crisi di carattere morale che è passata inosservata. Stiamo attraversando una fase storica nella quale si sta sempre più affermato **il valore dell'avere e del possedere e poco quello dell'essere**.

La situazione non è recente. Più di ottanta anni fa diceva il pensatore Ortega y Gasset che *"l'università deve intervenire nell'attualità come università in quanto tale, trattando i grandi temi del momento dal suo proprio*

¹ A cura di Gennaro Accursio e Franco Lucchese. Libreria Vaticana Editrice. Roma 2015. ISBN 978-88-209-9651-2. Pagina 93-118.

punto di vista. In questo modo non sarà solo un'istituzione per gli studenti "ad usum delphini", ma inserita all'interno della vita, delle sue urgenze, delle sue passioni, deve imporsi come un potere spirituale superiore (...) Allora tornerà ad essere l'università che fu nel suo periodo migliore: un principio promotore della storia".

Ortega termina l'opuscolo citato con un appello al servizio pubblico dell'università, a non rinunciare al suo ruolo nella realtà umana in cui è inserita. *"Essere promotore della storia"* non è altro che assumere un ruolo di formazione attiva nelle nuove generazioni cittadine, focalizzare lo sguardo sulle necessità che il mondo reclama dalle *"ferite aperte"*. Le realtà della crisi, dell'esclusione, della disoccupazione, della povertà, dell'ingiustizia e della corruzione sono, in qualche modo, i temi del mondo che devono interagire e radicarsi come trasversali nell'università. Il desiderio di Ortega di più di ottanta anni fa è in pieno vigore e per questo lo condividiamo.

Se qualcosa caratterizza l'istituzione universitaria è la formazione civica, professionale e scientifica. Ciò che distingue l'istituzione universitaria dalle organizzazioni è proprio il lavoro formativo che si realizza con gli studenti dei corsi di laurea, post-lauream e dottorati. La società del futuro dipenderà dalla piega che prenderanno questa formazione e quella dei precedenti cicli scolasti.

In questi anni e con **la globalizzazione** si sono accentuate le componenti di complessità.

Con lo *"Spazio Europeo di Istruzione Superiore"* (EES) si sta producendo un cambiamento significativo nel paradigma dello sviluppo del processo di insegnamento-apprendimento. L'insegnamento incentrato sui contenuti ora si focalizza sullo sviluppo delle competenze. Con questo si cerca di far in modo che lo studente possa applicare il sapere, inteso nel senso più ampio del termine, alla sua vita quotidiana e all'esercizio della sua professione futura. Quindi il lavoro del docente, in quanto sviluppatore di competenze negli studenti, è un lavoro non solo di esposizione dei contenuti (che metterà al servizio dello sviluppo delle competenze), ma soprattutto di formazione di risorse e metodologie volte a rendere gli studenti capaci di mettere in pratica le competenze acquisite in più ambiti. Dovrà essere un'istituzione che formi uomini e donne "eccezionali" e che, soprattutto attenti alle scienze, si dedichino ad *"apprendere ad apprendere"*. Da come verranno strutturati questi

campi di apprendimento dipenderà la fattibilità di una formazione integrata delle competenze.

3. Riflessione attuale

Le università di confine nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso

Il presente VI FORO ci ha offerto l'opportunità un approfondimento rigoroso e un approccio scientifico obbligatorio.

Questa sessione da tema ***“La conoscenza e la ricerca psicologica nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso”*** ci stimola a focalizzare l'attenzione sulla *“multidisciplinarietà delle relazioni che permette di avere un orizzonte di riflessione ampio ed esaustivo al fine di tracciare le linee di un possibile progetto volto alla valorizzazione della terza missione delle università e del ruolo dei centri di ricerche e degli enti di formazione quali contesti di eccellenza per la costruzione di un sapere che salvaguardi l'ambiente, la persona e la società”*.

“L'economia, la giurisprudenza, la medicina, la teologia, la biologia e la psicologia nelle varie relazioni hanno rappresentato il focus concettuale attraverso il quale cogliere gli elementi essenziali volti a creare le basi per una cultura della conoscenza al servizio dell'umanità attraverso la valorizzazione di concetti quali la dignità, l'uguaglianza, la solidarietà, la condivisione, lo scambio e la reciprocità”.

3.1. Un paradosso eterno e universale: il creatore minacciato dalla sua creazione. E noi all'interno delle università cosa pensiamo? Come le università agiscono in questo mondo così nuovo e scientifico?

Solo un paio di secoli fa, il mondo assisteva, attonito e stupefatto, al decollo di un'era in cui le macchine cominciavano a rivoluzionare tutto. Grazie a loro, i poveri avrebbero avuto vestiti più economici, i treni avrebbero collegato più città e la domanda industriale avrebbe promesso più salari rispetto alle pericolose campagne.

Sempre in quegli anni, una giovane Mary Shelley, sfidata da Lord Byron a scrivere la più terrificante delle storie, ideò il suo Frankenstein o il moderno Prometeo, dove il terrore, oltre a resuscitare cadaveri, è sostenuto da un paradosso eterno e universale: **“il creatore minac-**

ciato dalla sua creazione". L'uomo crea la macchina che finisce per distruggere l'uomo, come quei motori a vapore del XIX secolo che facilitavano il lavoro umano recidendo braccia e gambe ed esigendo carbone che intossicava i polmoni dei giovani minatori, condannandoli a una vita breve e poverissima.

Una sorta di selezione darwiniana ha fatto evolvere questi meccanismi. Dal tessitore di Neanderthal siamo arrivati alla "**Machina Sapiens**", capace di emulare e addirittura superare la mente del suo creatore. Una tecnologia che può far funzionare un cuore distruggendo le nostre menti, che anticipa i cicloni provocando al tempo stesso il cambiamento climatico, che collega realtà lontane. Un Prometeo portatore di luce scientifica che, allo stesso tempo, ha creato un mondo sotterraneo oscuro e torbido, inaccessibile e allettante.

È certamente meraviglioso fare lezione su uno schermo, contattare un familiare ovunque si trovi, possedere un'auto sicura grazie al suo "*cuore microchip*", far giocare con il cellulare i bimbi e riposarci un po'.

Naturalmente, mordere "**la mela della conoscenza**", ha delle conseguenze. "**L'intelligenza artificiale**" può creare una falsa identità o un corpo per chiunque, collocandoci in posti in cui non siamo mai stati, parlando una lingua che non conosciamo o commettendo un crimine che non avremmo mai pensato di commettere. Inventare un record che ci qualifica vincitori o falsificare una campagna elettorale. "Sporcare" l'amore, l'amicizia, la scienza e in politica tradire la democrazia. Insomma, confondere verità e menzogna fino a renderle indistinguibili.

Abbiamo dato vita ad una "*progenie difficoltosa (mostruosa)*" tecnologica. La realtà virtuale è cresciuta con più sensazioni che sentimenti e i giovani non hanno paura di essere "*il lupo dell'uomo*" perché l'anonimato li libera dalle leggi che ci addomesticano. Siamo stati risucchiati da una rete profonda che vende corpi, armi, droga e pornografia, ignari che attraverso ogni conversazione o ogni "*selfie*" vendiamo la nostra anima. In cambio dell'effimera immortalità diamo da mangiare a un Frankenstein parricida. "*Noi siamo la lepre vanitosa sconfitta da una tartaruga testarda*".

Abbiamo giocato a essere Dio senza aver prima trovato un modo sicuro per restare in Paradiso e cominciamo a notare, ora, quanto viviamo nudi e fragili.

Si il mondo che abitiamo è così difficile e universale perché tutto

si impara e si insegna, e lo è perché viviamo in un “villaggio globale” regnante la globalizzazione. In questi anni si parla molto positivamente di globalizzazione: la globalizzazione dei cieli ce l’ha insegnata Cernobyl, quella dei corpi e i virus da contagi umani l’ha dimostrata il piccolissimo virus dell’HIV, quella della paura è alta come le Twin Towers, quella delle informazioni è in tutti i nostri computer e in internet e adesso nella Intelligenza Artificiale.

Con il passare del tempo, l’umanità ha modificato il modo di comunicare, in modo tale che il modo di relazionarsi tra le persone è qualcosa di caratteristico di ogni momento storico. Attualmente, l’arrivo dei “*social network online*” e la loro rapida estensione hanno cambiato il modo in cui le persone comunicano. L’attuale modificazione delle reti sociali ci obbliga a riflettere, ad esempio, su come difendere la nostra autonomia personale, la nostra personalità, i nostri criteri, il nostro essere persona, la nostra riflessione su noi stessi e sulla società contro invasori così seducenti ed estremamente potenti come l’energia tecnologica, colossi di straordinaria potenza come i **GAFA** (acronimi di *Google, Apple, Facebook, Amazon, Internet, Social Network*, ecc.), capaci di entrare nei neuroni più remoti e di sovrapporsi a qualsiasi struttura sociale e/o responsabilità personale, per finire, sottoponendoci (volontariamente o inconsciamente) a *smartphone, smartwash, smartttv, robot*, dispositivi di protezione portatili o fissi che ci vengono presentati con “*guanti di velluto*” in mano offerti come aiuti sempre più indispensabili per rendere la nostra vita più facile, più felice e fruttuosa, più saggia e più istruiti, ma sottomessi alla loro tirannia e dipendenza. Questi aiuti non sono trascurabili, ma problematico è solo il loro errato e schiacciante utilizzo e la difficoltà di superare non rimanerne agganciati e continuare ad essere se stessi.

Queste nuove tecnologie hanno influenzato e stanno influenzando in modo significativo la nostra società; e ora ci troviamo di fronte al software ChatGPT.

È necessario aprire un dialogo tra l’intelligenza umana e l’intelligenza artificiale che faciliti la prassi e la ricerca sulle potenzialità e sui rischi di questa tecnologia dirompente.

Ancora una volta il cervello è il modello che permette, al di là di tecnofobie e tecno-utopie, di creare spazi di relazione mente-corpo, corpo nelle interazioni con l’ambiente (sociale e ambientale) per porre

all'epicentro l'umanesimo digitale. Il modo in cui comunichiamo attraverso il linguaggio è il modo in cui formiamo il nostro pensiero, le nostre relazioni e la nostra convivenza. Le connessioni tra AI e neuroscienze sono il menu sociale che già disponiamo e che ci offrirà la cultura di questi decenni del 21° secolo, in cui le competenze digitali sono necessarie per convivere con gli algoritmi nell'ecosistema TRIC (Relationship Technologies, Information and comunicazione). In ambito educativo, la dimensione relazionale si proietta nella connessione di tecniche di apprendimento attivo, in quella che abbiamo chiamato "intermetodologia" (Marta-Lazo & Gabelas, 2016).

La sua scoperta neuronale è una sfida per evidenziare la dimensione relazionale del cervello con il suo ambiente. L'emergere e l'evoluzione dell'IA pone diverse sfide che richiedono transdisciplinarietà.

E noi, all'Università, cosa pensiamo? come le università agiscono in questo mondo così nuovo e scientifico?

4. La nostra proposta: "evitare la globalizzazione delle menti"

4.1. Il nostro tema: *Le università di confine nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso / The border universities in the construction of a multidisciplinary and shared social Project*

Ma se tutto ci conduce verso la globalizzazione, noi nell'università dovremmo essere attenti. **Bisogna evitare la globalizzazione delle menti, e quindi mantenere la diversità della concettualizzazione, la diversità dei punti di vista, dei modi di categorizzare il reale, di definire il mondo.**

Ma la realtà globalizzata non si semplifica, anzi da nuovo peso, nuova massa critica alla complessità.

Negli anni Novanta l'Unione Europea si trova a dare una risposta politica di portata strategica a questo rimescolarsi delle antiche «masse» che si stanno riaggregando in nuovi gruppi. La risposta è triplice e di enorme portata storica:

a. il finanziamento massiccio a progetti che riguardano la diffusione delle nuove tecnologie informative e comunicative, nuovo terreno di aggregazione per «masse» specializzate, non più separate dai confini, cancellati a **Schengen**, né dalle barriere linguistiche; queste ultime vanno cancellate con le due azioni che si impongono;

b. il supporto alle spese di creazione di una classe dirigente non più legata ad una nazione, ma a gruppi di interessi condivisi:

- **il progetto Comenius** mette in circolazione ragazzi delle scuole superiori,
- **il progetto Erasmus** fa studiare i futuri intellettuali e professionisti in università di altri paesi,
- **il progetto Leonardo** mette in interrelazione i quadri medi e alti delle aziende,
- **il progetto Socrate** crea gruppi trans-nazionali di accademici,
- E anche il **Fondo Sociale Europeo** che crea le condizioni per la **life long learning society** delineata nei libri Bianco e Verde della Commissione europea;

c. L'adozione, nell'articolo 126 del trattato di Maastricht, del principio della pluralità linguistica: "ogni cittadino dovrà conoscere, oltre alla propria lingua madre, anche due lingue comunitarie".

4.2. Le università di fronte a questa realtà

L'Università deve essere e dare un contributo non solo al miglioramento degli scambi di informazioni, scienza, investigazioni, servizi, attraverso la conoscenza strumentale del "diverso", ma anche alla riflessione sulla necessità di conservare la differenza di culture, dei modi di pensare e di esprimere il pensiero.

L'Università deve essere strumento per immergersi in modi di pensare diversi dal proprio, in una logica aperta al contagio culturale, in cui ciascuno prende dagli altri i modelli culturali, le conoscenze, le esperienze e i valori che trova migliori.

L'università deve essere un mondo permeabile, in cui l'analisi dei bisogni, la discussione sulle procedure di acquisizione sono compiute insieme da docenti e studenti.

Deve mostrare il valore come rispetto, attenzione, interesse per chi è diverso da noi, per chi pensa in maniera diversa. L'università ci deve garantire la disponibilità a lasciarsi contagiare da altri pensieri. Le università sono una chiave verso il futuro degli universitari. Ma il valore della chiave dipende dal valore della cassaforte che essa apre.

Ma "Il diverso"? La realtà ci impone una risposta

La conoscenza e la ricerca psicologica nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso ci sprona a riflettere. Il no-

stro mondo pacifico e felice viene tagliato trasversalmente da mille altre appartenenze che vengono scelte tra tutte quelle disponibili nelle città, in Internet, in giro per l'Europa.

La realtà nazionale viene «invasa», nelle scuole, nei quartieri da persone che provengono da altre nazioni: da **gli arabi** rifugiati in Francia per fuggire dagli orrori dell'Algeria; da **i pakistani o i nigeriani** giunti in Gran Bretagna per sfuggire alle guerre civili; da **i turchi** che hanno lasciato la miseria dell'Anatolia per cercare un lavoro in Germania; da tanti milioni di **stranieri qui in Italia**; dai sud americani in USA o in Spagna.

Questi **“Diversi”** non sono più disponibili a sciogliersi nel seno della nazione che li accoglie: nascono masse nazionali polverizzate in ogni città d'Europa, ma potenzialmente enormi quando si riconoscono come «islamici» o «curdi» in Europa, come *híspanos* in America del Nord o in Spagna o come indios in quella del Sud.

In una società complessa come quella che abbiamo tratteggiato, ove convivono più masse-nazione nello stesso territorio, dove ci sono masse che si raccolgono intorno a interessi condivisi che si articolano e riaggregano continuamente, la cultura non può più offrire una risposta unitaria, monolita, statica, universale.

L' **Università** non si trova più di fronte il solo compito di creare cittadini europei in grado di intendersi e di apprezzarsi a vicenda, ma quello ben più importante di consentire a tutti, spagnoli, italiani e immigrati, bambini e pensionati, studenti e lavoratori, di scegliere, liberi da ostacoli linguistici, nuove «masse» cui appartenere per poter nutrire, condividendoli, i propri interessi culturali, economici, musicali, religiosi, ecc.

L' Università ha soprattutto il ruolo nella formazione dei talenti, il ruolo di potenziare lo sviluppo sostenibile. Il ruolo sociale delle università e degli altri enti formativi è quello di attivare la cooperazione responsabile tra scienza e impresa, la cooperazione tra università e imprese per lo sviluppo, potenziare la psicologia della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile, la promozione del lavoro dignitoso, l'inclusione, la gestione dei talenti come chiave per migliorare le prestazioni aziendali e lo sviluppo sostenibile dell'organizzazione e promuovere il legame tra gestione dei talenti e sviluppo sostenibile.

Le università di confine (la raya)

I nostro obiettivo di ricerca è quello di approfondire la conoscenza delle università esistenti su entrambi i lati del confine tra Spagna e Portogallo e la loro influenza sulle regioni economiche in cui sono stabilite e le iniziative e i progetti sviluppati negli ultimi anni, affinché la loro conoscenza consenta di definire linee strategiche di sviluppo congiunto e conoscere il ruolo dei loro RETTORI o DIRETTORI e in modo particolare come loro possano contribuire ***nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso.***

4.3. Università di confini in Portogallo

Il Portogallo ha una divisione amministrativa composta da 22 distretti. 18 distretti si trovano nel Portogallo continentale, 3 nella Regione Autonoma delle Azzorre (São Miguel, Santa María e Terceira) e 1 nella Regione Autonoma di Madeira (Funchal).

I distretti portoghesi che confinano con diverse regioni spagnole sono:

Asse 1 Insegnamento: trasmettere conoscenze, formare competenze.

Asse 2 Ricerca: generare conoscenza, trasferimento e innovazione.

Asse 3 Fattore umano: Organizzazione e processi.

Asse 4 Infrastrutture: Trasformazione del campus.

Asse 5 Proiezione esterna: Comunicazione, alleanze e internazionalizzazione.

Asse 6 Capacità: finanza, sostenibilità e responsabilità sociale.

Studio sui rettori-direttori come loro possono contribuire *nella costruzione di un progetto sociale multidisciplinare e condiviso*

I leader trasformativi

Che le università siano in crisi in un mondo così complesso sembra essere una realtà. In questo senso, siamo interessati ad analizzare il ruolo di leadership nel corpo dei Direttori (RETTORI) delle Università Rayana immerse in un processo di trasformazione culturale e scientifica in un contesto di cambiamento sociale durante questi ultimi anni nell'area TRANSFRONTALIERA, caratterizzato da difficoltà di comunicazione, lontananza dal centro, pochi studenti e poche risorse.

Nello specifico, si studia se i comportamenti associati ai fattori di leadership trasformativa basati su Bass (1985) predominano nel lea-

der RETTORE-PRESIDENTE di queste università. Infine, ci chiediamo se il leader RETTORE-PRESIDENTE di queste università possieda i tratti richiesti ad un grande leader. Se il RETTORE mostrerà comportamenti da fattori di leadership trasformativa e se i comportamenti associati a fattori di leadership trasformativa saranno percepiti con maggiore intensità tra i seguaci più diretti che tra quelli più lontani nella catena di comando.

Gli autori che hanno adottato l'approccio dei tratti hanno tentato di associare **aspetti fisiologici** (aspetto, altezza e peso), **demografici** (età, istruzione e background socioeconomico), **personalità** (dominanza, fiducia in se stessi e aggressività) e **intellettuali** (intelligenza, risolutezza, fattori di giudizio e conoscenza), **legati ai compiti** (spinta al raggiungimento, iniziativa e perseveranza) e **alle caratteristiche sociali** (socievolezza e cooperazione) **con l'emergere del leader e l'efficacia del leader**. Dopo aver esaminato diverse centinaia di studi sulle caratteristiche del leader, Stogdill (1974) descrisse il leader di successo in questo modo: Il leader di successo è caratterizzato da un forte orientamento verso la responsabilità e la realizzazione dei compiti, vigore e perseveranza nel perseguimento degli obiettivi, spirito imprenditoriale e originalità nella risoluzione dei problemi, capacità di risoluzione, spinta a prendere iniziativa in situazioni sociali, fiducia in se stessi e senso di identità personale, disponibilità ad accettare le conseguenze di decisioni e azioni, disponibilità ad assorbire lo stress interpersonale, disponibilità a tollerare frustrazioni e ritardi, capacità di influenzare il comportamento di un'altra persona e la capacità di strutturare i sistemi di interazione sociale verso lo scopo stabilito (Stogdill, 1974).

Gli ultimi tre decenni del 20° secolo hanno visto una continua esplorazione della relazione tra i tratti caratteriali e l'emergere e l'efficacia dei leader. Edwin Locke² dell'Università del Maryland e molti dei suoi collaboratori, nella loro recente revisione della ricerca sui tratti, hanno notato che i leader di successo possiedono una serie di caratteristiche fondamentali che sono diverse da quelle delle altre persone (Kirkpatrick & Locke, 1991)³ Sebbene queste caratteristiche fondamentali non deter-

² BASS, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.

³ KIRKPATRICK, S.A., y LOCKE, E.A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Man-*

minimo esclusivamente se una persona sarà un leader o un leader di successo, sono considerate precondizioni che conferiscono alle persone un potenziale di leadership. Tra le caratteristiche centrali identificate ci sono:

Energia (spinta): un alto livello di impegno, incluso un forte desiderio di raggiungere l'obiettivo, così come alti livelli di ambizione, energia, tenacia e iniziativa.

Motivazione alla leadership: un intenso desiderio di guidare gli altri.

Onestà e integrità: un impegno verso la verità, dove parole e azioni corrispondono.

Fiducia in se stessi: certezza in se stessi, nelle proprie idee e nelle proprie capacità.

Abilità cognitive: concettualmente abile, in grado di esercitare un buon giudizio, avere forti capacità analitiche, possedere la capacità di pensare in modo strategico e multidimensionale.

Conoscenza aziendale: un elevato grado di comprensione dell'azienda, del settore e delle questioni tecniche.

Altri tratti: carisma, creatività, originalità, flessibilità e adattabilità.

Anche se i leader possono essere "persone con gli attributi giusti", una leadership efficace richiede qualcosa di più del semplice possesso delle giuste motivazioni e caratteristiche. Conoscenza, abilità, abilità, visione, strategia e attuazione efficace della visione sono tutte necessarie affinché la persona che abbia "gli ingredienti giusti" per realizzare il proprio potenziale di leadership (Locke et al. 1991).

Secondo Locke le persone dotate di questi tratti adottano comportamenti associati alla leadership. Come follower, le persone sono attratte e inclini a seguire persone che mostrano, ad esempio, onestà e integrità, fiducia in se stessi e motivazione a guidare.

Gli psicologi della personalità ci ricordano che il comportamento è il risultato di un'interazione tra la persona e la situazione, cioè $\text{Comportamento} = f[(\text{Persona})(\text{Situazione})]$. A ciò, lo psicologo Walter Mischel aggiunge l'importante osservazione che la personalità tende ad esprimersi attraverso il comportamento dell'individuo in situazioni "deboli" e ad essere repressa in situazioni "forti" (Mischel, 1973).

Infine, sulla validità dell'approccio delle grandi persone alla leadership: le prove accumulate fino ad oggi non forniscono una solida base a sostegno dell'idea che i leader nascano. Tuttavia, lo studio sui gemelli dell'Università del Minnesota lascia aperta la possibilità che parte della risposta risieda nei nostri geni. È stato scoperto che molti tratti della personalità e interessi professionali, che possono essere correlati all'interesse ad assumersi la responsabilità degli altri e alla motivazione a guidare, sono correlati alle nostre disposizioni genetiche e alle nostre esperienze di vita (House e Aditya, 1997).

Recentemente, ogni tratto fondamentale identificato da Locke et al. (1991) collega una parte significativa della loro esistenza con le esperienze di vita. Pertanto, una persona non nasce con fiducia in se stessa.

Si sviluppa la fiducia in se stessi, l'onestà e l'integrità sono una questione di scelta personale, la motivazione a guidare viene dall'individuo ed è sotto il suo controllo e si può acquisire conoscenza aziendale. Sebbene la capacità cognitiva trovi in parte la sua origine nei geni, deve ancora essere sviluppata. Infine, la pulsione, in quanto tratto disposizionale, può anche avere una componente genetica, ma può anche essere incoraggiata da se stessi e dagli altri. Inutile dire che nessuno di questi ingredienti può essere acquisito immediatamente, ma richiede un lungo tempo di sviluppo carico di intenzione, motivazione, formazione e opportunità di applicazione.

Uno dei motivi principali per cui questo approccio non ha avuto un grande impatto in ambito accademico è l'enorme varietà di risultati riscontrati, che hanno reso notevolmente difficile la possibile sintesi e la valutazione specifica di ciascuno dei tratti al fine di identificare potenziali leader (Lupano Perugini e Castro Solano, 2006).

I risultati ci hanno mostrato che è molto pertinente concludere che la leadership trasformativa è una componente fondamentale quando si affrontano processi di cambiamento ed evoluzione organizzativa che richiedono uno sforzo aggiuntivo da parte dei follower.

Abbiamo anche potuto verificare, in una certa misura, come la percezione dei fattori di leadership sia percepita con maggiore intensità nella misura in cui vi è un approccio nella linea di relazione con il leader, generalmente stabilita nelle organizzazioni dalla scala gerarchica. Ciò potrebbe essere interessante per stabilire sistemi in cui l'influenza trasformativa della leadership sia destinata ad essere ampliata e per

vedere cosa si può fare per andare oltre nell'ambito dell'effetto della leadership trasformativa. Probabilmente ha stimolato in modo proattivo comportamenti di leadership trasformativa tra i manager e il middle management dell'organizzazione in modo che siano allineati con il leader trasformativo al vertice.

Sia questo lavoro che la stragrande maggioranza delle ricerche esaminate mostrano la necessità di promuovere queste competenze di leadership trasformativa per affrontare situazioni di cambiamento o sfide organizzative. Nell'attuale contesto di continui cambiamenti dovuti alla rivoluzione tecnologica digitale e agli eventi traumatici accaduti all'inizio del secolo, a partire dagli attentati terroristici di New York dell'11 settembre fino alla crisi sanitaria globale del COVID-19, richiede un'agile capacità di reazione da parte delle organizzazioni. Per fare ciò, devono avere una visione strategica e flessibile da parte dei loro leader, che devono anche massimizzare le loro capacità di leader trasformativi. L'impatto dimostrato di questo tipo di leadership sia sulla soddisfazione dei follower che sul miglioramento delle prestazioni lo suggerisce.

Siamo d'accordo con Cruz Ortiz (2014) quando afferma: "Crediamo che i leader trasformativi siano un elemento critico all'interno del contesto lavorativo e possano influenzare il modo in cui le persone e i team vedono il proprio lavoro dall'implementazione delle dimensioni che lo definiscono come tale" (Cruz Ortiz, 2014, paragrafo 4)

Pertanto, possiamo concludere che è necessario continuare la ricerca in questo campo della leadership e, allo stesso tempo, incoraggiare le organizzazioni a incorporare programmi di leadership trasformativa nello sviluppo dei loro leader che includano le conclusioni pratiche che risultano dai risultati di questa ricerca. Favorire ancora una volta un collegamento più diretto tra lo sviluppo delle conoscenze accademiche e il progresso delle organizzazioni imprenditoriali del futuro

D'altra parte, sebbene i nostri dati forniscano evidenza della presenza di fattori trasformativi nella leadership in situazioni di crisi in cui viene raggiunto un risultato superiore a quello atteso, e come questi fattori siano correlati con una migliore percezione dell'efficacia del leader RETTORE e della soddisfazione dei follower ci sarebbe ancora molto da esplorare per comprendere i diversi effetti della leadership trasformativa. Altri studi hanno fatto luce su aspetti come il suo

impatto sull'impegno (Cruz Ortiz et al., 2013; Martinez et al. 2020), sulla creatività (Ayranci e Ayranci, 2017) o sull'innovazione (İşcan et al, 2014). Samad 2012).

Questo lavoro mira ad aggiungere alla moltitudine di ricerche sulla leadership trasformativa, la ricerca futura dovrebbe espandere la conoscenza per comprendere non solo il funzionamento della leadership nelle organizzazioni ma anche come migliorare i suoi effetti più positivi sia per le persone, le organizzazioni che per la società.

5. Conclusione

Dopo lo studio sul capo di tutti i RETTORI o DIRETTORI affermiamo che:

Il leader di successo è caratterizzato da un forte orientamento verso la responsabilità e la realizzazione dei compiti,

Vigore e perseveranza nel perseguimento degli obiettivi,

Spirito imprenditoriale e originalità nella risoluzione dei problemi,

Capacità di risoluzione,

Spinta a prendere iniziativa in situazioni sociali,

Fiducia in se stessi e senso di identità personale,

Disponibilità ad accettare le conseguenze di decisioni e azioni,

Disponibilità ad assorbire lo stress interpersonale,

Disponibilità a tollerare frustrazioni e ritardi,

Capacità di influenzare il comportamento di un'altra persona e

Capacità di strutturare i sistemi di interazione sociale verso lo scopo stabilito.

Compassione e self-compassion nella formazione alla relazione in ambito sanitario

Rosa Bruni

Psichiatra, psicoterapeuta, insegnante certificato
programmi Mindfulness e Compassion-based

In uno scenario medico in cui la Tecnica assume un sempre maggiore ruolo e peso nelle strategie diagnostiche e terapeutiche, e ne condizione lo statuto epistemico- il modo cioè di intendere gli “oggetti” della cura, con relative credenze, pratiche e atteggiamenti di fondo- il rischio di astrarre sempre di più dalla soggettività della persona “malata”- di non considerarne il volto, il corpo, i pensieri, i sentimenti- diventa sempre più frequente e inquietante. Il prevalere di un sapere fondato sulla statistica, la tendenza a considerare “le evidenze” nel senso delle semplici realtà biologiche di base, trascurando la complessità della dimensione della salute e della malattia- in termini di pluralità di cause, di espressione e di potenzialità- rischia di tradursi in un profondo sconvolgimento del senso della cura. L’attenzione al particolare- organo, cellula, gene- accompagnata dalla tentazione di un riduzionismo praticato spesso inconsapevolmente, come evitamento della realtà perturbante della sofferenza, della malattia e della morte, facilita un approccio alla cura che, disertificata dell’umano e disertificando l’umano, finisce per trasformarsi in una mera applicazione di protocolli e interventi tecnici. E non è difficile immaginare conseguenze come la progressiva disaffezione delle persone nei confronti della Medicina Occidentale o l’aumento dei contenziosi legali e l’arroccamento della medicina difensivistica, la sempre maggiore insoddisfazione e frustrazione non solo dei pazienti ma anche degli stessi operatori della salute, come testimoniano l’incremento di fenomeni quali il burnout e la compassion fatigue. Sebbene nuove prospettive culturali, come la medicina narrativa, cerchino di arginare questa deriva tecnicistica, è fondamentale cercare e promuovere l’individuazione di nuovi approcci, nuovi modi di pensare la cura, “un pensare altrimenti (andersdenken), che è anche pensiero dell’altro, e che permetta di riscoprire l’umano, di

mantenere il volto dell'altro, di accoglierne la complessità: “Così aprendo la parola “cura”, e declinandola come assunzione di responsabilità, come un “prendersi cura”[...]ecco che diventa possibile disegnare uno scenario ben diverso in cui protagonista appare la relazione ed elemento fondativo, la natura processuale della dimensione terapeutica. La rivoluzione concettuale [...] consiste proprio in questo sguardo largo, in questa capacità di assumere una prospettiva sistemica che, rispettosa della complessità delle situazioni esistenziali con cui si confronta, osi teorie e poietiche di assistenza e di cura inedite” (Bruni 2014¹). Una formazione in ambito sanitario, che sia centrata sul prendersi cura e che sappia integrare il sapere tecnico-scientifico con quello relazionale, appare tanto necessaria quanto difficile da realizzare. Nel corso degli ultimi quindici anni, vari studi hanno rilevato un progressivo decadere, delle capacità empatiche degli studenti (Neumann 2011;² Nunes, 2011³) nel corso degli anni di formazione in Medicina, e sebbene il dato non appaia confermato in tutte le realtà, così come riporta una più recente revisione sistematica (Andersen, 2020⁴), è tuttavia evidente che esistano molte difficoltà nel promuovere le capacità relazionali come le capacità di empatia, di sintonizzazione, di confronto con la sofferenza e la morte. Se da un lato la formazione in ambito medico-sanitario appare fortemente focalizzata sulla dimensione tecnico-scientifica, dall'altro gli aspetti complessi e perturbanti della cura come il confronto con la malattia, la sofferenza e la morte facilitano l'espressione di meccanismi difensivi che finiscono poi per cristallizzarsi in atteggiamenti di evitamento e distacco. Di qui l'importanza

¹ R. BRUNI, *Abitare la soglia*, in M. Belletti; R. BRUNI, *Jl Giorda “L'essenza dell'essere”*, IF Press, 2014, pp. 54-64.

² M. NEUMANN, F. EDELHÄUSER, D. TAUSCHEL, et AL. *Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents*. Acad Med. 2011, 86 (8): 996-1009. doi: 10.1097/ACM.0b013e318221e615.

³ P. NUNES, S. WILLIAMS, B. SA, et AL., *A study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training*. Int J Med Educ. 2011;2:12-17. doi: 10.5116/ijme.4d47.ddb0.

⁴ F.A. ANDERSEN, A-SB JOHANSEN, J. SØNDERGAARD, et AL., *Revisiting the trajectory of medical students' empathy, and impact of gender, specialty preferences and nationality: a systematic review*. BMC Med Educ 2020;20:52.

di promuovere, nell'ambito delle professioni sanitarie, di training formativi, a connotazione esperienziale, per esercitarsi ad individuare e sviluppare quelle capacità prosociali alla base della relazione di cura.

Se poi ogni processo di cura riconosce alla base l'intima vulnerabilità della natura umana che ci accomuna tutti, allora qualsiasi formazione in quest'ambito deve poter coniugare lo sguardo sull'altro a quello rivolto a sé. Un doppio sguardo che permetta di riconoscere l'altro in sé e sé nell'altro, per meglio comprendere e facilitare il processo terapeutico. In termini formativi si tratta di recuperare l'imprescindibile insegnamento socratico in cui la cura consiste nell'aiutare l'altro a prendersi cura di sé (Platone⁵) e così *si possa passare dalla conoscenza di sé ad una vera e propria pratica trasformativa. Non solo sapere ma saper essere grazie a quelle pratiche trasformative che promuovono un cambiamento dell'essere*. Tra le pratiche trasformative secondo quanto indicato da Foucault (2003⁶) prima e da Pierre Hadot (1998⁷) poi, si ritrovano quelle forme di esercizi spirituali, le tecniche di meditazione e di autoriflessione, come l'esame di coscienza e altre forme di discernimento interiore. Per aver cura dell'altro, bisogna partire da sé e, in definitiva, bisogna mettersi in gioco, allenarsi, esercitarsi. Ma in cosa? Nel riconoscere e nel fare esperienza di quello che si prova, delle emozioni, dei pensieri, dei valori, degli aspetti luminosi come delle difficoltà che abitano la nostra interiorità. Esercitarsi a riconoscere ciò che si vive e accettarlo, al di là che sia qualcosa di piacevole o di doloroso. Promuovere in ambito formativo/professionale le cosiddette capacità prosociali o, con termine più attuale, le cosiddette "soft skills", appare una sfida centrale ed imprescindibile nelle professioni di cura. Ma come insegnare ad ascoltare il dolore, ad avvicinarsi alle ferite, ad accompagnare chi muore? Come allenare l'attitudine dialogica che è alla base di ogni relazione, come imparare a sintonizzarsi non al di là della paura, dell'angoscia, della fatica ma con la paura, l'angoscia e la fatica? La vera sfida formativa in ambito medico è forse questa: aiutare coloro che si preparano a svolge-

⁵ PLATONE, *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.

⁶ M. FOUCAULT, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France 1981-1982*, Feltrinelli, Milano 2003.

⁷ P. HADOT, *Che cos'è la filosofia antica*, Einaudi, Torino 1998, p. 171.

re un lavoro di cura ad essere capaci di leggere i segni della sofferenza, a riconoscere i mutevoli volti dell'angoscia, a sapere gestire le proprie emozioni e i propri copioni di risposta allo stress. Tra le capacità prosociali un posto di rilievo indiscusso ha avuto e continua ad costrutti quali la capacità empatica e di sintonizzazione. Tuttavia, in questi ultimi anni, dopo un lungo silenzio, si ricomincia a parlare di "compassione" e sempre di più se ne riconosce il valore nella relazione di cura.

Compassione

Compassione è parola antica- del tardo latino *compāti* "compatire, per calco dal greco *συμπάθεια*-che parla di un sentimento di pietà, di partecipazione affettiva verso chi è infelice: è intrisa di tenerezza e risonanza, è un sentire che nasce da uno sguardo, da un ascolto dell'altro, e che stringe il cuore e muove all'azione. È parola che dice vicinanza e sollecitudine, che accomuna, che parla di una prossimità, di condivisione di vulnerabilità. Come afferma Antonio Prete, che alla compassione ha dedicato una profonda riflessione, si tratta di "*una passione condivisa. Ma anche un patire in comune, un patire insieme. Una prossimità all'altro, alla sua ferita*" (Prete, 2013, p.9).⁸ È un modo per avvicinarsi al dolore dell'altro, un modo di approssimarsi con interesse, con partecipazione delicata e attenta. Ma è anche un desiderio: un desiderio che quel dolore possa passare presto, un desiderio di alleviare e di contribuire alla cessazione della sofferenza. In questi termini compassione non è mai un assistere passivamente, mai rassegnazione e acquiescenza. La ricchezza e l'importanza dell'esperienza della compassione, sia in termini individuali che collettivi, emotivi e concettuali, etici e politici, è stata ben riconosciuta nelle principali tradizioni filosofiche, spirituali e religiose. Secondo la prospettiva buddhista, *Karunā* (compassione) è una delle quattro virtù di cui parla il Buddhismo, insieme con *mettā* (benevolenza), *muditā* (gioia altristica) e *upekkhā* (equanimità, imparzialità) ed è caratterizzata dalla capacità di riconoscere la sofferenza

⁸ PRETE A. La compassione Bollati Boringhieri, Torino, 2013.

degli altri e dal desiderio di alleviarla (Lama 1995,⁹ 2001¹⁰). Come scrive Christine Feldman: *“La compassione non è una qualità da coltivare nell’isolamento restando in disparte dalla vita...la compassione ha a che fare con la disponibilità ad affrontare la tragedia, la perdita e il dolore. La sua sfera d’azione non è solo il mondo composto dalle persone che vi amano e si prendono cura di voi ma anche dalle persone che vi tradiscono, le innumerevoli persone che non conoscete, i senz’altro che incontrate e le situazioni di rabbia e odio per le quali provate ripugnanza[...]è qui che imparate qualcosa della dignità, del significato e della grandezza del cuore. Come ci esorta un testo rabbinico “dove non ci sono esseri umani, sii tu uno di essi”[...]il cammino e l’arte fondamentale dell’essere umano è scoprire quanto possono racchiudere in sé i nostri cuori. Tanto la rabbia, l’odio e la crudeltà quanto la gentilezza, il perdono e la comprensione sono possibilità esistenti all’interno dei nostri cuori. La capacità di causare sofferenza e la capacità di porre fine alla sofferenza vivono fianco a fianco dentro di noi”* (Feldman, 2007, pp 5-6).

Proprio per sottolineare come l’etica buddhista implichi un mutamento di prospettiva dinanzi alla realtà, il Buddhismo Mahāyāna ha offerto un’immagine molto efficace: conoscenza (pañña) e compassione (karuṇā) stanno insieme come la campana e il suo batacchio. Così la comprensione dell’interrelazione reciproca di tutti gli esseri- “Badando a se stessi, si bada agli altri; badando agli altri si bada a sé stessi” - chiarisce come partendo dal prendersi cura di sé si possa passare a prendersi cura delle sofferenze degli altri in un circolo virtuoso che nutre il cuore di ognuno.

È indubbio che anche nella tradizione cristiana la compassione svolga un ruolo cruciale: oltre a ribadirne il valore in termini relazionali, il cristianesimo ha sottolineato come la compassione rappresenti un’esperienza totale in cui mente e corpo insieme si fanno presenza e accoglienza dell’altro. Non è un caso che sia il termine ebraico per compassione, “rahamin” (dalla stessa radice di utero) che quello greco “*splanchnizomai*” fanno riferimento alla visceralità dell’esperienza della compassione. Nella parabola del padre misericordioso (Lc 15, 20) o

⁹ D. LAMA (1995). *The power of compassion: A collection of lectures*. New Delhi: HarperCollins.

¹⁰ D. LAMA (2001). *Open heart: Practicing compassion in everyday life*. Boston: Little, Brown and Company.

del re che condona il debito del servo (Mt 18, 27) o di Gesù che vede la folla (Mc 8,2; Mt 9,36-10, 1) o che guarisce i ciechi (Mt 20, 34) o stende la mano sul lebbroso (Mc 1,41) o conforta la madre che piange l'unico figlio morto (Lc 7,13). La compassione è esperienza di amore vissuto, incarnato; è disponibilità ad aprirsi al dolore dell'altro e a farsene toccare fin nelle viscere, nell'intimità più profonda. Modello di relazione, forma di stare al mondo, di essere con gli altri.

Se nel mondo greco e romano, passando per il Medioevo e arrivando fino al Romanticismo e al primo Novecento, il tema della compassione ha trovato tante declinazioni nelle rappresentazioni artistiche più diverse- dalla tragedia greca, pensiamo ad Edipo, ad Antigone, alla pietas di Enea; dalla commozone di Dante dell'Inferno per Paolo e Francesca al dolore di Werther, all'intensità sofferta del principe Myšкін di Dostoevskij per arrivare a Joseph Roth a Leopardi, all' Ungaretti soldato della prima guerra mondiale- a partire dalla seconda metà del secolo scorso lo spazio e la risonanza della compassione si sono fatti sempre più angusti, sempre più fievoli. E sempre di più sono iniziati gli equivoci, le nuove sfumature semantiche (almeno nella lingua italiana), sempre più negative, sempre più "anti-patiche". Che potrebbe apparire un paradosso, per una parola-concetto che nasce dalla sim-patia, se non fossimo abituati a sapere quanto contraddittoria ed ambivalente sia la vita delle parole e quella degli umani! Equivoci semantici per cui il termine ha finito per essere assimilato alla commiserazione, al pietismo, all'indulgenza verso il dolore altrui, a quella forma di falsa partecipazione all'altrui sventura che cela in sé, un compiacimento meschino e arrogante. Oppure ha finito per identificare quel modo di pacificarsi con la propria coscienza sentendosi buoni in un "mondo indifferente", quella "bontà" narcisisticamente orientata, quella falsa commozone dinanzi alla tragedia di altri- sufficientemente lontani per risultare "amabili", l'atteggiamento di coloro che, per dirla con le parole di Giorgio Gaber, *"hanno braccia abbastanza lunghe per abbracciare il mondo ma troppo corte per abbracciare un amico"*.

Un altro ambito di sovrapposizione semantica, lo si ritrova con il concetto di empatia, che in senso sia filosofico che psicologico e psico-analitico, in particolare, definisce la possibilità di sentire, di ricostruire in sé l'esperienza di un'altra persona, sia questa esperienza felice o triste, penosa o gioiosa o neutra. L'empatia, che secondo la folgo-

rante definizione di Ferenczi (1927),¹¹ consiste nel “mettersi nei panni di un altro”, appare quindi diversa dalla compassione, nella misura in cui, quest’ultima si riferisce alla partecipazione emozionale al dolore dell’altro e al desiderio di alleviarlo. L’empatia svolge un ruolo fondamentale in termini psicologici ed è uno strumento cruciale per comprendere il senso di ciò che sta accadendo ad un’altra persona, a realizzare una forma di contatto. Ma questo movimento sembra più funzionale alla conoscenza, alla comprensione della situazione che a quella partecipazione affettiva che muove all’azione di cura e di conforto. Possiamo pensare, con Batson (1991)¹² che l’empatia sia importante per produrre compassione, soprattutto quando l’oggetto di essa appare molto diverso da noi e quando, di conseguenza, la relazione di somiglianza, di analogia appare più difficile da instaurare. Tuttavia l’empatia può essere utilizzata anche per fini malvagi- il sadico può utilizzare l’empatia per i propri fini- o unicamente per ragioni di conoscenza o curiosità- è possibile comprendere il modo di pensare o di sentire di un soggetto che ha compiuto un’azione criminale e non per questo provare simpatia o compassione-; la compassione, al contrario, è sempre accompagnata al desiderio di aiutare, in qualche modo, in qualche forma, l’altro. Possiamo comprendere la sofferenza altrui nella misura in cui ci riconosciamo simili all’altro, ugualmente vulnerabili, similmente esposti alle diverse vicende dell’esistenza. La capacità di provare compassione dipende molto quindi dalla capacità di cogliere analogie, tra noi e gli altri, e, andando oltre l’umano, tra noi e il mondo. Riconoscendo la presenza universale del dolore, è possibile giudicare simile a quella umana, la sorte degli animali e di tutto ciò che esposto alla sofferenza. Se la compassione è riconoscimento dell’altro nella sua totalità, allora quando questa si incrina, si apre un tempo tragico: quello del conflitto, della guerra, della distruzione. L’oblio della compassione diventa desertificazione dell’umano. In questo la tecnica, non semplicemente con la costruzione di mezzi sempre più sofisticati e violenti, ma anche con le sue stesse procedure strutturali- fondate su uno statuto epistemico indirizzato all’annullamento dell’individualità- fini-

¹¹ S. FERENCZI, *Opere*, vol. IV. 1927-1933, Milano: Raffaello Cortina, 2002.

¹² C.D. BATSON. *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

sce per favorire l'oblio della compassione. Così WH Auden, descriveva l'Europa dei tardi anni '30, quando i venti dell'odio, dell'intolleranza e il crollo della ragione, stavano per travolgere ogni forma di convivenza stabile, ogni forma di pietà:

*“Una disgrazia intellettuale
Scruta da ogni volto umano
e i mari della pietà giacciono
serrati e ghiacciati in ogni occhio”*

La pratica della compassione non attiene soltanto alla dimensione emotivo-affettiva ma riguarda profondamente anche quella concettuale, comportamentale ed etica. Il superamento di una prospettiva che separa l'emozione dalla ragione, la logica degli affetti da quella formale, non solo permette di comprendere appieno il significato dell'esperienza della compassione ma ne giustifica l'importanza in termini di pratica e di scelta etica. Fin dalle prime speculazioni filosofiche nel mondo greco a quelle più recenti, come quelle di Martha Nussbaum, la compassione è riconosciuta essere alla base dell'etica e della convivenza sociale: *“La compassione è spesso legata all'azione generosa (...) se crediamo che le disgrazie di altri sono cosa seria, e che non se le sono procurate da soli, e che essi stessi sono, inoltre un'importante parte del nostro complesso di fini e scopi, allora la combinazione di queste credenze, condurrà, molto probabilmente, a un'azione nei confronti di chi soffre...la persona compassionevole resta pienamente consapevole della distinzione tra la sua vita e quella di chi soffre, e cerca il bene della persona sofferente come persona separata, che ha reso parte del proprio complesso di fini e scopi”* (Nussbaum, 2001,¹³ p. 403).

La compassione, ha un significato fondamentale nella costituzione e nel rafforzamento del legame sociale, delle comunità, dei rapporti pacifici tra popolazioni e anche tra uomo e ambiente. È alla base della convivenza, della pace, della solidarietà dinanzi a tragedie e sofferenze; è possibilità di perdono e di riscatto dalla colpa e dalla vergogna. La compassione presuppone il riconoscimento del volto dell'altro, rispetta i confini dell'individuazione/separazione-risuona ma non si con-fonde-e al contempo si apre alla relazione, stabilisce connessioni e diventa figura di sostegno e supporto. In poche parole la compassione è il nucleo pulsante della relazione di cura.

¹³ M.C. NUSSBAUM (2001). *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004

La compassione in ambito psicoterapeutico e formativo

Nel corso degli ultimi decenni, anche grazie alla diffusione in Occidente del pensiero buddhista e delle pratiche di meditazione, declinate spesso in forme sempre più laiche, come nel caso di programmi per la riduzione dello stress, Mindfulness-based Stress Reduction Program (MBSR) in primis, la compassione sembra aver ritrovato una possibilità di considerazione nuova, arrivando ad ispirare percorsi terapeutici e formativi orientati a coltivare quelle qualità del cuore che facilitano la relazione di cura. In ambito psicologico clinico e di ricerca, l'interesse per la compassione ha prodotto studi e interventi psicoterapeutici di grande interesse. Parlare di compassione in termini scientifici vuol dire prima di tutto riconoscere che si tratta di un processo che integra pensiero, affetto e azione e che si basa sull'accettazione non giudicante della sofferenza come parte ineludibile della vita.

Secondo un approccio psicologico-sociale, l'esperienza della compassione può essere esplorata da tre prospettive:

- La compassione verso gli altri (Gilbert 2009¹⁴ ; Gilbert et al. 2010¹⁵)
- L'essere oggetto della compassione degli altri (Gilbert, 2009; 2010)
- La compassione per sé stessi o self-compassion (Neff 2003)

La compassione per gli altri

Se la compassione per gli altri è presente in quasi tutte le culture e le tradizioni spirituali e contemplative (Moses 2002¹⁶), la sua espressione in termini comportamentali o di atteggiamento è meno frequente e la sua stessa percezione può essere inibita più o meno completamente. Paul Gilbert (2010),¹⁷ uno dei più autorevoli studiosi del campo, ha spesso sottolineato come le persone possano essere aiutate a migliorare le proprie capacità di sperimentare compassione e ha messo in evidenza come la paura ne rappresenti uno dei principali ostacoli.

¹⁴ P. GILBERT (2009). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. London: Constable & Robinson.

¹⁵ P. GILBERT (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. London: Routledge

¹⁶ J. MOSES (2002). *Oneness: Great principles shared by all religions*. Toronto: Ballantine.

¹⁷ P. GILBERT (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features*. London: Routledge.

La compassione per sé stessi (self-compassion)

Se la compassione è quella particolare sensibilità alla sofferenza degli altri, unita al desiderio di alleviarla, allora quando siamo noi i protagonisti della sofferenza, è possibile fare esperienza della Self-compassion. Si tratta di un costrutto introdotto in psicologia da Kristin Neff (2003a) che riguarda la disponibilità a dare a se stessi, soprattutto in momenti di sofferenza, lo stesso tipo di attenzione, cura e gentilezza che si è soliti riservare alle persone care che si trovano in una condizione simile:

“l’essere aperto e mosso dalla propria sofferenza, vivendo sentimenti di cura e gentilezza verso se stessi, adottando un sentimento di comprensione e l’atteggiamento non giudicante nei confronti della propria inadeguatezza e fallimenti, e riconoscendo che la propria esperienza è parte della comune esperienza umana” (p. 224).

Essere oggetto di compassione

Un ambito ancora poco esplorato dalla ricerca psicologica, è quella relativa all’essere “oggetto” di compassione, all’essere cioè investiti da sentimenti di compassione da parte degli altri. La difficoltà a sperimentare questa condizione è stata messa in relazione con fenomeni e dinamiche psicologiche quali l’eccesso di autocritica, la tendenza a provare sensi di colpa, stili di attaccamento insicuro, depressione, ansia e stress (Gilbert, 2010). Per alcuni, percepirsi oggetto di compassione altrui, equivale a provare sentimenti negativi come vergogna, colpa o solitudine e ciò determina comportamenti di paura, vergogna e reazioni di evitamento.

Laddove fosse possibile invece, comprendere che la compassione è un sentimento che possiamo rivolgere agli altri come a noi stessi come equivalente di una gentilezza, di un atto di amorevole sollecitudine, ecco che sarebbe possibile rovesciare completamente la prospettiva e vivere con serenità e gratitudine questa possibilità.

Riconoscere e accettare che il dolore esiste e che non è possibile per nessuno evitarlo o sfuggirgli, equivale a riconoscersi come parte di un’unica umanità, ribadire una comune appartenenza. Spesso, quando soffriamo, siamo portati a sentirci molto soli, lontani e diversi dagli altri che sembrano felici ed immuni dal dolore. La compassione aiuta a ristabilire l’appartenenza e a sentirci solidali nell’esperienza dolo-

rosa: non siamo soli, la sofferenza è parte della vita di tutti. E proprio per questo possiamo accettarla e condividerla, sostenendoci reciprocamente. Su questa base sono stati sviluppati, nel corso degli ultimi anni, differenti approcci psicoterapeutici particolarmente efficaci e interessanti come l'ACT (Acceptance and Commitment Therapy¹⁸) e la **Compassion Focused Therapy (CFT¹⁹)**. Ai modelli psicoterapeutici si sono affiancati specifici training che, attraverso il dispositivo gruppale, aiutano a sviluppare le capacità di consapevolezza e compassione, come il **Compassionate Mind Training** (Gilbert, 2006²⁰) basato sugli assunti della terapia focalizzata sulla compassione, il **Compassion cultivation training (CCT)** finalizzato ad incrementare i sentimenti di gentilezza amorevole e di compassione (Jazaieri, 2013;²¹ Jinpa 2010²²) e il **Mindful Self-Compassion training** (Germer & Neff, 2019²³) orientato a promuovere un atteggiamento benevolo e di supporto a se stessi nei momenti di sofferenza. In tutti questi programmi l'esercizio della compassione si accompagna ed è fondato sulle pratiche di mindfulness. Infatti non è possibile prendersi cura di qualcosa o di qualcuno, degli altri o di sé stessi, se prima non si è consapevoli di ciò che si sta vivendo, cioè della sofferenza, del disagio, della difficoltà. Ecco perché formarsi alla relazione di aiuto presuppone un'attenzione particolare all'esperienza della consapevolezza, della presenza piena.

¹⁸ S. C. HAYES, K. STROSAHL, & K. G. WILSON (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.

¹⁹ P. GILBERT (ed) (2005). *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy*. Routledge.

²⁰ P. GILBERT, & S. PROCTER (2006). *Compassionate mind training for people with high shame and selfcriticism: overview and pilot study of a group therapy approach*. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 353–379.

²¹ H. JAZAIERI, G.T. JINPA, K. MCGONIGAL, E.L. ROSENBERG, J. FINKELSTEIN, SIMON-THOMAS E CULLEN M., J.R. DOTY, J.J. GROSS, P.R. GOLDIN (2013) *Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial of a Compassion Cultivation Training Program*. *J Happiness Stud* 14:1113–1126.

²² JINPA, T. (2010). *Compassion cultivation training (CCT): Instructor's manual*. Unpublished, Stanford, CA.

²³ C. GERMER, & K. NEFF (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. The Guilford Press.

Cultivare le qualità del cuore: mindfulness e compassione nella relazione di cura

Secondo la definizione di Shauna Shapiro e Linda Carlson “la *mindfulness* è fondamentalmente un modo di essere-una modalità di esistenza che ci permette di riappropriarci del nostro corpo, della nostra mente, delle nostre esperienze momento per momento. È una capacità umana, una consapevolezza profonda che rende possibili l’esperienza e la conoscenza di ogni momento della nostra vita, dal momento in cui si affaccia ai nostri sensi, fino a quando cessa. Questo tipo di consapevolezza corrisponde a un modo di aprirci a tutte le esperienze-positive, negative e neutre-con mente aperta e ricettiva e presuppone libertà dall’attaccamento e dal desiderio di modificare il presente. Corrisponde, infatti, alla semplice conoscenza e accettazione del nostro qui e ora” (Shapiro & Carlson, 2009, pg.5).²⁴

La Mindfulness equivale ad un percorso di conoscenza profonda, non intellettuale ma incarnata nel qui ed ora, esperita momento per momento, aperta alla possibilità di incontrare e di diventare ciò che si è. Partendo dalla pratica più immediata e semplice, come quella del respirare- *Sto respirando ora-seguo il mio respiro-lo vedo cambiare momento dopo momento-osservo ciò che si genera come sensazione, emozione, pensiero mentre respiro-non giudico, non cerco di modificare nulla-accetto ciò che incontro, lo accolgo e poi lo lascio andare e incontro altro...-si arriva a realizzare quell’attenzione nuda di cui parla il monaco theravada Bhikku Bodhi (2002)²⁵ che ricorda molto l’invito che Bion rivolge all’analista, suggerendogli di ascoltare “senza memoria e senza desiderio” (Bion, 1973).²⁶ Una pratica che aiuta a mantenere la mente insatura, capace cioè di incontrare ciò che emerge, momento dopo momento con lo stupore del primo incontro. Mente insatura vuol dire mente aperta, libera, per quanto possibile, dai pregiudizi, dai condizionamenti, dai bisogni di cambiare e di modificare: libera quindi dal giudizio e dal desiderio che ciò che incontriamo, in cui ci imbattiamo o che ci accade, sia diverso da come è: “A partire da una prospettiva consapevole, ci si rende conto*

²⁴ S.L. Shapiro, L.E. Carlson (2009). *The Art and Science of Mindfulness*. tr.it *L’arte e la scienza della Mindfulness*, Piccin Nuova Libreria, 2013.

²⁵ B. Bodhi (2002) *The connected discourses of the Buddha: a translation of the Samyutta Nikaya* (2nd ed.) Boston: Wisdom Publication.

²⁶ W.R. BION (1970) *Attenzione e Interpretazione*. Armando ed, Roma, 1973.

che la sofferenza nasce proprio dalle nostre reazioni e dai nostri giudizi su ciò che ci accade e dalla continua opposizione a ciò che è effettivamente presente. Queste reattività e resistenza costanti generano grande sofferenza [...] Successivamente, partendo da questa visione più chiara si può poi, capire di cosa si ha bisogno e rispondere in modo appropriato ed efficace” (Shapiro & Carlson, 2009, pg.6).

Praticare la strada di consapevolezza, vuol dire allora inoltrarsi in un modo di conoscenza dove l'attenzione aperta e ricettiva, permette una chiara visione, permette di mettere a fuoco e di discriminare ciò che è salutare da ciò che non lo è, ciò che causa sofferenza a noi e agli altri e apre la possibilità di una scelta retta. Ecco che allora da una pratica costante di mindfulness si apre non solo una dimensione di conoscenza sempre più chiara e profonda, ma anche un agire consapevole che, attraverso la scelta di azioni e comportamenti intenzionali, delinea un orientamento etico, stimola l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio stare al mondo. Sono almeno tre i concetti fondamentali nel percorso mindfulness che possono trovare spazio in un percorso formativo finalizzato a promuovere atteggiamenti di cura sensibile: il concetto di intenzione, quello di attenzione e quello di compassione-gentilezza amorevole.

Intenzione

Nel percorso di consapevolezza, un ruolo cruciale è svolto dall'intenzione- le ragioni cioè, per cui si pratica- che oltre a conferire un valore dinamico ed evolutivo al processo, promuovendo il cambiamento e la capacità di insight, influisce significativamente sul risultato. Così, ad esempio, chi pratica quotidianamente con l'intenzione di regolare le emozioni e/o di ridurre il livello di stress, consegue questi risultati mentre chi si pone obiettivi di crescita personale o di migliorare le capacità empatiche, molto probabilmente finirà per dare forma a queste intenzioni (Shapiro, 1992). È facilmente intuibile il valore che il concetto di intenzione può assumere all'interno di un percorso formativo finalizzato a promuovere, negli operatori sanitari, le capacità empatiche, la compassione e la gentilezza verso chi soffre. Così la chiarezza dell'intenzione- per esempio quella di accostarsi in modo gentile e attento e partecipe a chi soffre- diventa occasione per sviluppare una consapevolezza della direzione e del senso del proprio operare quoti-

diano e per promuovere il riconoscimento e la scelta di valori e pratiche salutari per sé e per gli altri. Rinnovare giorno dopo giorno l'intenzione dell'essere medico, dell'essere infermiere, dell'essere operatore sanitario equivale a riscoprire la parte più preziosa della scelta esistenziale, nutrendo la mente e il cuore di valori quali la solidarietà, il desiderio di sollevare le persone dalla sofferenza, di farsi e fare qualcosa di salutare per gli altri e per se stessi. E scoprire che è bello e che fa bene.

Attenzione e attitudine

L'attenzione definisce un modo di essere presenti a sé e all'Altro, un essere lì dove si è, attenti e sensibili a ciò che avviene, pronti a ricevere e a mettere a fuoco ciò che si incontra momento dopo momento. Come sintetizza l'acronimo COAL (Siegel, 2007),²⁷ l'attenzione mindfulness ha diverse qualità: curiosità, apertura mentale, accettazione, amore. Queste qualità o attitudini, sono cruciali non solo nella pratica meditativa e nel percorso esistenziale, ma anche nella relazione terapeutico/assistenziale. Così l'attenzione nella relazione di cura, rappresenta la condizione necessaria e indispensabile perché possa avvenire davvero l'incontro con il paziente: diventa la base per costruire uno spazio-tempo dove la persona sofferente possa dire di sé, di ciò che prova, di ciò che vive, sentendosi, ascoltato e non ignorato, non giudicato ma accolto. Si tratta di un'attenzione calda, che accoglie, non frettolosa ma neanche ossessiva o intrusiva. Un'attenzione affettiva (Cullen, 2006),²⁸ che apre e nutre la mente-cuore e genera un pensiero-affetto. Un'attenzione declinata con queste attitudini di non giudizio, di accettazione, di apertura, che accoglie, che lascia essere e lascia andare, fiduciosa, gentile e amorevole, è espressione piena della cura, è il luogo dove la cura si esprime pienamente, perché è già terapeutica di per sé. Perché, come scrive Cristina Campo (1987):²⁹ *“ogni errore umano, poetico, spirituale, non è in essenza, se non disattenzione”*. Coltivare queste qualità, coltivare questo tipo di presenza è possibile, mettendo in atto giorno dopo giorno

²⁷ D. J. SIEGEL (2007). *The Mindful Brain*. Norton New York Tr. It Mindfulness e cervello. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.

²⁸ M. CULLEN (2006). *Mindfulness: The Heat of Buddhist meditation?* Inquiring Mind: a Semiannual Journal of the Vipassana Community, 22 (2), 4-7.

²⁹ C. CAMPO, *Gli Imperdonabili*, Adelphi, Milano 1987.

la pratica meditativa sia quella formale- attraverso le diverse forme di meditazione- che quella informale- l'applicazione cioè della mindfulness nella vita di tutti i giorni- e può rappresentare una sorta di igiene di vita per chi opera nell'ambito delle professioni di aiuto.

Sintonizzazione e Compassione

“Un terapeuta per essere d'aiuto deve praticare la piena presenza mentale e coltivare l'energia della compassione” (Thich Nhat Hanh, 2000, p. 152)³⁰

Per chi opera in ambito sanitario, il continuo contatto con la sofferenza, la malattia, la morte può comportare, per fenomeni empatici e di contagio emotivo, causa di fatica, di stress e, in alcuni casi di burn-out o, nei casi più estremi, di traumatizzazione secondaria. Ecco che diventa fondamentale allenare quelle capacità interiori che permettano di modulare le emozioni e di regolare la distanza emotiva in modo da non essere sopraffatti dalla sofferenza e dall'angoscia. Una delle possibilità per prevenire lo stress da eccesso di condivisione emotiva, è quella di rispondere alla sofferenza degli altri con compassione. A differenza dell'empatia, la compassione non ha come essenza di fondo il sentire condiviso della sofferenza, quanto un sentimento caldo e partecipe nei confronti del dolore/disagio dell'altro e il desiderio di alleviarlo. Distinguere i due fenomeni è fondamentale alla luce dei risultati profondamente diversi che si realizzano nei due casi; questa distinzione assume un significato anche maggiore se si considera l'opportunità di costruire programmi di training per sviluppare e implementare le capacità empatiche e quelle di compassione. Così una risposta empatica alla sofferenza può comportare due tipi di reazioni: quella dello stress empatico (distress empatico fino al burnout) e quella della compassione anche definito empathic concern o simpatia).³¹ Mentre l'empatia riguarda la capacità generale di risuonare con emozioni e sentimenti altrui-indipendentemente dal valore positivo o negativo degli affetti- lo stress empatico-termine che mi sembra meno confusivo di quello di compassion fatigue-riguarda una risposta intensa e personale alla sofferenza

³⁰ HANH THICH NHAT (2000). *Path of emancipation. Talks from a 21-day mindfulness retreat*, Parallax Press, Berkeley, CA.

³¹ T. SINGER, O. M. KLIMECK (2010). *Empathy and Compassion*. Current Biology, Vol 24, n.18 R876.

degli altri, accompagnata dal desiderio di proteggere se stessi da un eccesso di sentimenti negativi, attraverso l'evitamento delle situazioni di sofferenza in cui si realizza la risonanza empatica. Ecco che questo meccanismo di difesa può essere alla base dell'evitamento da parte del personale sanitario, di un contatto significativo con il paziente: dall'evitare lo sguardo al sottrarsi al tentativo dei famigliari di ricerca di un colloquio; dall'atteggiamento cinico o di indifferenza nei confronti del dolore all'anestesia emozionale. La compassione, al contrario, è fondata su un interesse, un movimento di attenzione e di cura dell'altro accompagnato dall'intenzione di aiutare l'altro. Gli studi di Batson (2009)³² e di Nancy Eisenberg (2000)³³ nel campo della psicologia dello sviluppo e sociale, mostrano gli effetti protettivi della compassione sullo stress empatico, mostrano cioè come una capacità di provare compassione per la sofferenza altrui, riesca a generare benessere e sentimenti positivi non solo in chi viene aiutato ma anche in chi presta aiuto. Le ricerche più recenti hanno approfondito la dimensione della plasticità neurale che sottende i fenomeni dell'empatia e della compassione. L'analisi dell'attività cerebrale mostra che le aree interessate-corteccia mediale orbitofrontale e striato ventrale- non corrispondono a quelle coinvolte nell'empatia (insula anteriore e corteccia cingolata anteriore). Il confronto tra training di empatia e quelli di compassione, mostra non solo l'attivazione di aree cerebrali diverse ma anche pattern opposti negli affetti esperiti (Klimecki, 2014).³⁴ Appare così evidente che empatia e compassione siano fenomeni differenti capaci di attivare network neurali distinti (Lamm, 2011):³⁵ inoltre lo stress empatico o da eccesso di

³² C.D. BATSON (2009). *These things called empathy: eight related but distinct phenomena. The Social neuroscience of Empathy*, J Decety, W. Ickes, 2009, MIT Press, Cambridge, pp. 3-15.

³³ N. EISENBERG (2000). *Emotion, Regulation, and moral development*. Ann. Rev. Psychol. Vol 51, pp. 665-697.

³⁴ O.M. KLIMECKI, S. LEIBERG, M. RICARD, and T. SINGER (2014). *Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training*. Soc. Cogn. Affect. Neurosci. 9, 873-879.

³⁵ C. LAMM, J. DECETY, and T. SINGER (2011). *Metaanalytic evidence for common and distinct neural networks associated with directly experienced pain and empathy for pain*. Neuroimage 54, 2492-2502.

empatia determina stati emotivi negativi ed è associato a forme di evitamento e di ritiro e, nel tempo, effetti negativi sulla salute. D'altra parte la risposta di compassione appare sostenuta da sentimenti positivi, orientati all'altro (altruistici) che si traducono in motivazioni e comportamenti di socializzazione (Klimecki, 2013).³⁶

La compassione nella cura si può manifestare attraverso piccole cose, piccoli gesti (Smith, 2008)³⁷ che tuttavia contribuiscono a dar sicurezza, conforto, sollievo: l'attenzione alle necessità igieniche del paziente, la delicatezza di tocco nel muoverlo, nel lavarlo, nell'aiutarlo a provvedere alla cura di sé; l'attenzione agli oggetti personali, alla pulizia e al decoro dell'abbigliamento del paziente e della stanza. Anche il modo di gestire la visita medica svolge un ruolo importante: così garantire al paziente un tempo e uno spazio privato, protetto dalle intrusioni esterne- per esempio dalle telefonate, dagli interventi di altri operatori- in cui il paziente possa sentirsi ascoltato e libero di porre domande; una delicatezza di contatto fisico, durante la visita che sia rispettosa del senso del pudore e dell'intimità del paziente- si pensi a quanto sia penoso per un paziente ricoverato in una clinica universitaria, essere sottoposto a visita dinanzi a un gruppo a volte anche folto di medici, studenti, specializzandi- la gentilezza paziente nel dare informazioni o di guidare il paziente nell'esecuzione di determinate manovre terapeutiche o assistenziali con un tono di voce caldo e calmo, dicendo parole chiare e vere, che rassicurino e aiutino. Piccole attenzioni che tuttavia cambiano il clima della relazione, che promuovono l'alleanza terapeutica. Con ricadute positive facilmente immaginabili sia sul paziente che sull'operatore: le evidenze scientifiche per quanto poco numerose, mostrano, infatti, come il trattare il paziente senza compassione possa determinare turbamento e negatività negli stessi operatori (Wear e Zarconi).³⁸ Tuttavia le stesse ricerche mostrano come, nel corso degli anni, studenti desiderosi di fare sempre meglio il proprio

³⁶ O.M. KLIMECKI, S. LEIBERG, C. LAMM, and T. SINGER (2013). *Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training*. *Cereb. Cortex* 23, 1552–1561.

³⁷ P. SMITH (2008). 'Compassion and smiles: What's the evidence?' *Journal of Research in Nursing*, vol 13, 367–70.

³⁸ D. WEAR, J. ZARCONI (2008), 'Can compassion be taught? Let's ask our students'. *Journal of General Internal Medicine*, vol 23, pp. 948–53.

lavoro, finiscano per diventare meno empatici e distanti dai pazienti (Wear e Zarconi, 2008; Lowenstein, 2008³⁹). Maben e colleghi (2007)⁴⁰ hanno seguito un gruppo di giovani infermieri particolarmente ricco di valori e ideali assistenziali all'inizio della loro pratica clinica e hanno osservato come, nei due anni seguenti, la maggior parte di loro ha mostrato alti livelli di frustrazione e sintomi di burnout come conseguenza del fatto di aver visto quanto nella pratica quotidiana, valori e ideali di riferimento venissero trascurati. Ricerche recenti come quelle condotte da Lutz e colleghi (2008)⁴¹ hanno indagato attraverso tecniche di neuroimaging, l'attività cerebrale di meditanti esperti e neofiti mentre praticavano meditazioni di compassione e di gentilezza amorevole, riscontrando un'attivazione significativa delle aree cerebrali (insula e corteccia cingolata) legate all'empatia e al desiderio di aiutare gli altri in condizioni di disagio. Altri studi mostrano come i trattamenti di riduzione dell'ansia attraverso comportamenti compassionevoli (Gilbert a Proctor, 2006),⁴² si traducono in un miglioramento degli esiti. Training fondati su pratiche di meditazione, in cui i sentimenti di gentilezza, amorevolezza e compassione rappresentino il focus esperienziale, sono stati messi a punto e applicati, valutandone l'efficacia secondo diversi parametri. Altre ricerche riportate da Singer (2014)⁴³ dimostrano poi la possibilità di implementare, attraverso training specifici, le capacità di compassione, promuovendo in tal modo una prospettiva di cura globale (di chi assiste e di chi è assistito). I training di compassione

³⁹ J. LOWENSTEIN (2008), *The Midnight Meal and Other Essays About Doctors, Patients, and Medicine*. New Haven: Yale University Press.

⁴⁰ J. MABEN, S. LATTER, J. MACLEOD CLARK (2007), 'The sustainability of ideals, values and the nursing mandate: evidence from a longitudinal qualitative study'. *Nursing Inquiry*, vol 14, no 2, pp. 99–113.

⁴¹ A. LUTZ, J. BREFCZYNSKI-LEWIS, T. JOHNSTONE AND R.J. DAVIDSON (2008), *Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise*. *PLoS One* 3, e1897.

⁴² P. GILBERT, S. PROCTOR (2006), 'Compassionate mind training for people with high shame and selfcriticism: overview and pilot study of a group therapy approach', *Clinical Psychology and Psychotherapy*, vol 13, pp. 353–79.

⁴³ T. SINGER, O.M. KLIMECKI (2014) Empathy and Compassione. *Current Biology*, Vol 24 (18) R875–R878.

promuovono l'attivazione di sentimenti positivi, di disponibilità e solidarietà, di gentilezza verso di sé e verso gli altri (Fredrickson, 2008;⁴⁴ Hutcherson, 2008;⁴⁵ Lutz, 2004⁴⁶) determinando un miglioramento della resilienza e delle capacità di rispondere allo stress (Lutz, 2008;⁴⁷ Leiberg 2011,⁴⁸ Pace, 2010⁴⁹). Gli effetti benefici della compassione sulla salute psicofisica e relazionale non possono che stimolare sempre nuove ricerche di percorsi formativi ed esperienze di training volti a sviluppare le capacità di gentilezza amorevole e di compassione verso se stessi e verso gli altri.

Conclusioni

Considerare la centralità della compassione nella formazione alla relazione di aiuto e svilupparne la pratica, può rappresentare una prospettiva particolarmente feconda in ambito sanitario. Nell'ambito clinico, infatti, sono tante e differenti le occasioni per praticare la compassione: tutte le volte che un medico visita un paziente o un infermiere medica una ferita, ogni volta che uno psicologo ascolta una storia di malattia o di sofferenza, tutte le volte che un operatore sociosanitario spinge una barella accompagnando il paziente in sala operatoria. Sono tutte occasioni che avvengono quotidianamente in cui è possibi-

⁴⁴ B.L. FREDRICKSON, M.A. COHN, K.A. COFFEY, J. PEK, and S.M. FINKEL (2008). *Open hearts build lives: positive emotions, induced through lovingkindness meditation, build consequential personal resources*. J. Pers. Soc. Psychol. 95, 1045–1062

⁴⁵ C. A. HUTCHERSON, E. M. SEPPALA, & J. J. GROSS (2008). *Loving-kindness meditation increases social connectedness*. *Emotion*, 8, 720–724.

⁴⁶ A. LUTZ, L. L. GREISCHAR, N. B. RAWLINGS, M. RICARD, & R. J. DAVIDSON (2004). *Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101, 16369–16373.

⁴⁷ A. LUTZ, J. BREFCZYNSKI-LEWIS, T. JOHNSTONE, and R.J. DAVIDSON (2008). *Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise*. *PLoS One* 3, e1897.

⁴⁸ S. LEIBERG, O. KLIMECKI, and T. SINGER (2011). *Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game*. *PLoS One* 6, e17798.

⁴⁹ T. W. PACE, L. T. NEGI, T. I. SIVILLI, M. J. ISSA, S. P. COLE, D. D. ADAME, et AL. (2010). *Innate immune, neuroendocrine and behavioral responses to psychosocial stress do not predict subsequent compassion meditation practice time*. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 310–315.

le esercitare l'ascolto empatico e la compassione. Occasioni preziose per incontrare la vita così come è in quel momento, con il suo carico di sofferenza, di fatica, di paura. Ma anche di incontri, condivisione, gentilezza. Sono occasioni speciali per aprire il cuore, ammorbidire la schiena chinata nell'ascolto di chi soffre, occasione di mani che si possono stringere con delicatezza, sguardi che possono accompagnare e farsi vicini nei territori della sofferenza, dell'angoscia, della solitudine. Nell'incontro con il dolore, la malattia, la morte, tutto è occasione per avvicinarsi alla propria fragilità ed imparare a guardare con benevolenza e sollecitudine la vulnerabilità che ci appartiene essenzialmente. È la rinuncia a qualsiasi aspirazione alla perfezione, all'esattezza algida, al pieno controllo su di sé e la propria vita. È l'accoglienza dell'imperfezione, della fallibilità; è sguardo largo che accoglie e non giudica. In questo senso la compassione è un'apertura, un varco. Verso l'altro ma anche verso sé stessi, un passaggio che porta al cuore, al sentire insieme. Il volto, il corpo, il sentire dell'altro si fanno presenti e mi conducono al mio volto, al mio corpo, al mio sentire, qui ed ora. Solo recuperando uno sguardo attento e partecipe alla vicenda del paziente, solo riscoprendo la "compassione", è possibile concepire una formazione medico-infermieristica che sia rispettosa sia della persona sofferente che dei principi ispiratori della professione medica e di tutte le professioni di aiuto. Così può avvenire l'incontro nel silenzio che è in fondo alle parole, nel gesto piccolo, nel tocco delicato: è mano fresca che asciuga il sudore, sguardo caldo che ascolta il pianto, vicinanza che allontana la paura della solitudine e della morte. È compassione. È cura.

**La psicologia strumento di conoscenza
e di cambiamento che lavora alla definizione di nuovi paradigmi
relazionali nella comunità**

Augusto Di Stanislao

“La mente ha corridoi che vanno oltre lo spazio materiale.

(Emily Dickinson)

Negli ultimi anni la psicologia sta crescendo, come richiesta e come necessità di risposta individuale e collettiva. Sta ampliando il proprio bacino di utenza per raggiungere i bisogni di salute mentale in ambienti sempre più ampi di popolazione. Nel febbraio del 2022, l'APA (American Psychological Association) ha invitato gli psicologi a sviluppare maggiore attenzione verso un approccio che consideri in maniera più inclusiva la popolazione, lavorando con un'ottica sistemica e di sinergia per migliorare il benessere psicologico della comunità, intesa nella sua complessità. Da qui la necessità di un approccio preventivo verso una salute mentale di “base”, primaria, focalizzata proprio sui controlli preventivi, (verifiche sociali) regolari e sull'identificazione dei segnali precoci e delle condizioni di rischio su cui intervenire con uno sguardo d'insieme tempestivo è possibilmente risolutivo, con l'obiettivo di anticipare esiti più negativi in termini psicopatologici. E allora, quando gli operatori si recano sul territorio, che si tratti di un'azione circoscritta alla persona in difficoltà o che si debba mettere in campo un intervento di contesto, devono fornire immediatamente uno **“sguardo nuovo”** a quanti si trovano di fronte e che “reclamano” aiuto. Non si devono fermare all'analisi o alla prestazione basica: ci vuole ben altro! E quando si ha a che fare con il disagio psichico di varia umanità, bisogna costantemente aggiornare il catalogo della lettura relazionale della comunità nella sua complessità. È possibile trasmettere un “saper fare” senza cadere nella istituzionalizzazione dei **saperi e nella formalizzazione delle tecniche?**

Il rischio c'è ed il pericolo è costante! Sarebbe opportuno ripensare in un'ottica sistemica all'insieme dei servizi per la salute mentale.

Un ripensamento del sistema dei servizi in maniera da renderli più agili, flessibili e accessibili capillarmente, incrementando le possibilità di primo contatto con diversi livelli di cura rivolti a diverse tipologie di utenti. E qui si pone un tema, che apre una diversa prospettiva, con la messa in campo di: **Un approccio preventivo alla salute mentale dal singolo alla comunità**. Per intenderci, farsi carico di un'ottica di attenzione sistemica alle comunità nelle loro complessità, e interdipendenza di questi aspetti con la salute mentale individuale. Interventi focalizzati sulle comunità in senso ampio e non solo a livello individuale, hanno la potenzialità di prevenire e ridurre il disagio psichico su scala più vasta, di prevenire gli esordi e di rendere accessibili alla cura in maniera tempestiva e precoce le situazioni a rischio.

“Dobbiamo tentare di costruire un nuovo umanesimo, dobbiamo creare una nuova forma all'uomo, dobbiamo creare presupposti perché quell'altro non sia un nemico. (F. Basaglia, Conferenze brasiliane, 1979). C'è bisogno di una psicologia che si faccia carico della richiesta di aiuto che muove dalla comunità, che contiene la persona e che possiede le matrici per decifrare lo stato dell'arte delle relazioni che vi si dipanano, unitamente alla capacità di intervenire offrendo soluzioni. Una **“psicologia del territorio”**, che “lontano” dall'università reinventa il suo ruolo indicando, partecipando e coprogettando nuovi e diversi modi di essere comunità e di vivere le relazioni, credo non basti. I servizi nei territori vengono “inghiottiti” dall'emergenza dei bisogni e dall'urgenza di essere pronti all'uso, diventando Pronto Soccorso, snaturandosi. Piuttosto che essere un servizio di psicologia che lavori sulla prevenzione, nella prossimità relazionale, la sola in grado di fornire “antenne sociali”, diventa qualcosa di altro. Si continua sterilmente a parlare di filiere istituzionali e di reti territoriali, quando invece è tempo di **costruire alleanze** organiche, adeguate e risolutive. **Ma c'è anche da dire che in molte occasioni i servizi fanno azioni importanti a loro insaputa** È necessario dotarsi di Multidisciplinarietà verso la comunità e di Interdisciplinarietà al proprio interno. Ma bisogna entrare in una relazione funzionale e di reciprocità professionale con l'Università e i Centri di Ricerca... Mondì per nulla o scarsamente frequentati. Questo vulnus, culturale, programmatico e organizzativo depotenzia fortemente l'azione dei servizi territoriali, ma priva anche, tanto l'Università, quanto i Centri di Ricerca, della conoscenza di quanto si fa e

succede nei diversi contesti sociali. E soprattutto, di come si opera. Basta attivare canali di comunicazione? No! **Servono delle progettualità comuni, coerenti con iniziative condivise per dare risposte centrate sui bisogni reali di persone e comunità.**

È indispensabile una tessitura comune!

E qui l'alleanza Università, Centri di Ricerca e Servizi territoriali è decisiva! Altrimenti i servizi di prossimità "soccombono" al dato puramente prestazionale che è il loro elemento distintivo, ma anche il loro tallone di Achille... Senza avere tempo e modo di rielaborare quanto sviluppato quotidianamente, mancano di un "pezzo" essenziale per dare senso all'attività e non rimanerne soffocati specie nella prospettiva di dare un orizzonte di cambiamento al contesto e alle persone prese in carico. Ed è qui che devono "collegarsi" funzionalmente: Servizi, Università e Centri di Ricerca non solo per nobilitare l'operato dei primi, bensì, soprattutto, per dare scientificità e senso alla replicazione delle azioni, di volta in volta, messe in campo.

"Il mio viaggiare è stato tutto un restare qua, dove non fui mai..."

(G. Caproni)

Nuovi paradigmi relazionali chiedono alla psicologia di "immergersi" nella comunità, di comprenderla, offrendole nuovi ancoraggi etici e comportamentali, Sì perché una comunità sviluppa relazioni che possono, molto più spesso di quanto si creda, "sacrificare" la persona, le persone con il loro carico di bellezza e potenzialità. "La nostra cultura tende a creare individui che non hanno più coraggio e non osano più vivere in modo eccitante e intenso. Veniamo educati ad aspirare alla sicurezza come unico scopo della vita. Ma possiamo ottenerla solo al prezzo di un completo conformismo e di una completa apatia". (Erich Fromm). I cosiddetti sani. La patologia della normalità.

La relazionalità

"State attenti: la nave è ormai in mano al cuoco di bordo, e le parole che trasmette il megafono del comandante non riguardano più la rotta, ma quel che si mangerà domani".

(Soren Kierkegaard)

Perlustrare la complessità porta a capire che tutto è fondato su un "principio relazionale", il cum di "complesso"-cum plexum-, di cui non si può non tener conto...

Non si può non tener conto di quanto le relazioni siano fondamentali nel modificare l'assetto del contesto in cui viviamo e nel quale operiamo.

Ecco perché, parlando di complessità, spesso se ne parla come di un **“paradigma relazionale”**, distinguendolo così dal **“paradigma separativo”**, su cui è stata fondata la nostra cultura dalla fine del '400 ad oggi.

Il contesto in cui viviamo attualmente non ci permette di portare avanti il paradigma precedente. Siamo ormai dentro una realtà che risulta non più sostenibile d'ora in avanti, per cui la necessità di dover cambiare i nostri presupposti è sentita in modo diffuso da una moltitudine crescente di persone.

Il presupposto del paradigma relazionale è che siamo in relazione con tutto e tutti.

Siamo in relazione con chi conosciamo, ma anche con chi non conosciamo, siamo in relazione con il contesto all'interno del quale ci muoviamo, ma anche con quello al di fuori del nostro ambito abituale. Siamo in relazione con le condizioni climatiche che influiscono direttamente sul nostro ambiente, ma anche con quelle che agiscono al di fuori di esso. E tutto questo non solo nello spazio, vicino o lontano da noi, ma anche nel tempo: ciò che è accaduto, ma che si sta già preparando ad accadere come effetto delle nostre azioni e non. **Qualsiasi cosa**, facciamo o diciamo, o non diciamo o non facciamo, **ha degli effetti**. Non siamo in grado di comprendere le relazioni, pur se necessariamente ci sono tra ciò che stiamo facendo oggi (o non facendo) e ciò che questo determinerà tra, un anno.

Considerando che ciò vale per ognuno di noi, possiamo provare a immaginare le relazioni incrociate che si determinano per ogni nostra azione o non azione: l'effetto globale che otteniamo è di sentirci disorientati, sommersi da un presente quasi incomprensibile e da un futuro pressoché caotico.

Ecco perché è così importante comprendere quali siano le competenze che ognuno di noi deve sviluppare per acquisire maggiore consapevolezza delle relazioni all'interno delle quali è inserito e di quali possono essere gli effetti, sia nello spazio che nel tempo, del proprio agire tanto nei servizi, quanto nella comunità.

Concludendo

“Non è mai troppo tardi”

(Alberto Manzi)

È di tutta evidenza come questo cambio di paradigma produca una diversa concezione della professionalità, che porta dritto alla trasversalità delle competenze, ma anche ad **alleanze funzionali tra territorio, Università e Centri di Ricerca**.

Una triade che in tal modo si potrà muovere in sinergia, ben sapendo che ognuno avrà bisogno dell'altro per coniugare misure idonee a rispondere alle domande di aiuto che muovono dalla comunità e dalle persone, sostanziando, in tale maniera, di scientificità le mosse all'interno di questo mosaico che è dato dalla relazionalità umana.

La psicologia è il tratto di unione fra le parti, da mettere organicamente e programmaticamente insieme, perché di fatto reinterpretando se stessa, può assumere una valenza straordinaria in termini di azione preventiva, di lavoro nel territorio, di conoscenza miglioramento degli stili di vita e delle relazioni della e nella comunità.

Bibliografia

- E. FROMM, *I cosiddetti sani. La patologia della normalità*, Mondadori, 1996.
- J. HILLMAN, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Adelphi, 1981.
- F. BASAGLIA, *Conferenze brasiliane*, 1979.
- A. DI STANISLAO, *Maledettamente*, Duende, 2023.

Area 15
Ricerca
e Cultura scientifica

Nuove sfide della Meccanica Quantistica Interdisciplinarietà nell'Università e nella Ricerca

Marco Giammarchi

Istituto Nazionale di Fisica Nucleare – Sezione di Milano (Italy)

Nata nei primi decenni del secolo scorso, la fisica quantistica è la scienza dell'infinitamente piccolo, formulata da un gruppo di menti geniali, anche in seguito ad una crisi di alcuni aspetti della fisica classica del tempo. Nel corso di una trentina d'anni, dal 1900 al 1932¹, vennero costruite le fondamenta della teoria scientifica di maggior successo di sempre – almeno in termini di accordo tra previsione teorica e risultati sperimentali.

Fu subito chiaro che, nonostante alcuni concetti nuovi e sorprendenti, la nuova teoria diceva qualcosa di profondo e di fondamentale sulla natura della materia. Oltre a spiegare in modo soddisfacente le strutture atomiche, permetteva di affrontare alcuni dei problemi della “nuova” fisica: le reazioni nucleari, la fisica delle particelle elementari e la fisica dello stato solido, a cui dobbiamo molto del progresso tecnologico che ne è seguito. E che ha letteralmente cambiato il volto del mondo e della nostra vita.

Infine, la fisica quantistica ha anche aspetti filosofici ed epistemologici rilevanti ed un impatto considerevole – e forse ancora non capito a fondo – sulla nostra visione del mondo.

Ma prima di tutto iniziamo precisando meglio cosa sia la fisica (o meccanica) quantistica.

Cosa è la Meccanica Quantistica

Senza alcuna pretesa di rivedere in modo completo la sua affascinante storia, possiamo innanzitutto dire che la fisica quantistica è una teoria formale, che fa uso di un linguaggio matematico che a prima vista definiremmo molto astratto. Gli oggetti di questa teoria non sono,

¹ Il 1900 è l'anno della prima ipotesi “quantistica” formulata da Max Planck, mentre il 1932 è l'anno della scoperta della prima antiparticelle (il positrone), prevista dalla teoria quantistica relativistica di Paul Dirac.

come nel caso della meccanica classica, quantità che possiamo *mutuare* dall'uso nella vita comune come masse, accelerazioni, correnti elettriche o forze. Gli elementi di questa teoria sono enti astratti che “vivono” in opportuni spazi matematici. Questo fatto ha contribuito certamente a formare attorno a questa teoria una “aura” di mistero forse anche eccessiva.

In realtà non esistono motivi profondi per cui una teoria fisica debba essere conforme alla nostra intuizione o al senso comune; oltretutto la fisica quantistica riguarda principalmente la natura dell'atomo – un sistema che ha le dimensioni di un millesimo di micron, molto lontano dalla portata dei nostri sensi e dalla nostra esperienza quotidiana.²

Ed infatti la teoria quantistica ha caratteristiche abbastanza lontane dal nostro senso comune, e soprattutto in due aspetti: nella sua struttura intrinsecamente statistica e nel correlato Principio di Indeterminazione.

La struttura **intrinsecamente statistica** della teoria si rivela nel fatto che un sistema, preparato sempre nello stesso identico modo, può evolversi in modi diversi. Questo fatto non ci è familiare: secondo la nostra esperienza quotidiana un pallone da basket lanciato sempre nello stesso modo, finirà sempre a canestro nella stessa maniera. Se davvero ripetiamo i tiri con la stessa identica precisione, il pallone entrerà sempre nel canestro. Diversamente, un elettrone “preparato” in un certo stato potrà eventualmente evolversi in due stati diversi, diciamo A e B, senza che noi possiamo prevedere con certezza, volta per volta, in quale dei due. Però noi saremo in grado di dire, grazie alla teoria, che lo stato A ha il 30% di probabilità e lo stato B il 70% di probabilità di verificarsi. E queste probabilità saranno conosciute con precisione straordinaria.

Questa difficoltà di previsione dell'evento singolo (l'elettrone andrà in A oppure in B?) è il motivo per cui si dice che la teoria è irrimediabilmente caratterizzata da un aspetto statistico.

Il **Principio di Indeterminazione**, altra caratteristica tipica della teoria quantistica, denota il fatto che certe quantità non possono, di

² Tuttavia vi sono anche casi di dispositivi prettamente quantistici e di dimensioni “macroscopiche”, come ad esempio il laser o i sensori SQUID per le bassissime temperature. Si tratta però di casi piuttosto rari.

principio, essere misurate con precisione arbitraria insieme. Ad esempio, non possiamo conoscere bene – simultaneamente – posizione e velocità³ di una particella quantistica. Questo è ancora una volta diverso dal caso classico del pallone da basket o da calcio. Siamo infatti certi che quando battiamo un calcio di rigore, sappiamo sia dove si trova il pallone (sul dischetto) e conosciamo anche la sua velocità (pari a zero). Questo tipo di conoscenza è impossibile in fisica quantistica: o conosciamo bene la posizione (e la velocità sarà incerta), oppure conosciamo bene la velocità (e la posizione sarà mal conosciuta).

A causa di questo fatto non possiamo realmente dire che il nostro elettrone abbia una **traiettoria**. Perché per avere una traiettoria è certamente necessario avere (in ogni istante!) una posizione e una velocità. Questo è quindi uno degli altri aspetti che ci fa' apparire strana questa teoria: siamo abituati a pensare che il pallone da basket segua una traiettoria – che vediamo bene in televisione – prima di entrare nel canestro. Ma non è così per una particella elementare: non possiamo mai “vederne la traiettoria”.

Di fatto potremmo in qualche modo invertire l'argomentazione: se vogliamo, la “magia” della meccanica quantistica è proprio questa: pur partendo da limitazioni di principio della conoscenza (quali quelle appena viste), essa è in grado di formulare le previsioni più accurate mai formulate dall'umana conoscenza. E questo in un certo senso lo possiamo attribuire alla generalità della sua visione, alla capacità di integrare (pur con qualche limitazione) due concetti originariamente lontani e contrapposti: quello di **onda** e quello di **corpuscolo**.⁴

Successi della Meccanica Quantistica

La quantità di successi che possiamo attribuire a questa teoria fisica supera l'immaginazione. Iniziando con l'interpretazione corretta dei risultati dei primi esperimenti di fisica atomica e nucleare, dello spin dell'elettrone e dalla struttura energetica dell'atomo di idrogeno. Per proseguire con la prima formulazione relativistica, la previsione dell'esistenza delle antiparticelle e con la teoria dell'Interazione Nucleare

³ A rigore, non la velocità bensì il momento.

⁴ Si tratta del ben noto “dualismo onda-corpuscolo” che caratterizza la teoria.

Debole.⁵ Ma anche con la nascita della moderna fisica dello stato solido, la sua comprensione della materia alle basse temperature e del fenomeno della superconduttività.

Dal punto di vista più teorico, la fisica quantistica si è evoluta nel tempo nella sua versione più moderna e sofisticata: il Modello Standard di tutte le particelle elementari conosciute. Una teoria quantistica e relativistica⁶ di successo strepitoso e capace di spiegare decenni e decenni di risultati sperimentali ottenuti con l'ausilio dei grandi acceleratori come quelli del Fermilab di Chicago o del CERN⁷ di Ginevra (ma anche risultati ottenuti nella fisica delle particelle provenienti direttamente dal Cosmo). La potenza della teoria quantistica moderna è tale che il suo formalismo deve essere utilizzato anche in Cosmologia – per comprendere correttamente la dinamica dei primi istanti di vita dell'Universo.

Il percorso delle moderne teorie quantistiche ci porta direttamente al cospetto delle nuove sfide, tra le quali si trova in primo piano la comprensione della gravità dal punto di vista quantistico, la cosiddetta *Quantum Gravity*. La teoria della gravitazione resta infatti l'unica a essere ancora descritta da una teoria di tipo classico e la sua unificazione con le altre forze (tutte descritte per via quantistica) costituisce probabilmente il più ambizioso “Sacro Graal” della ricerca moderna. E' un traguardo che appare ancora lontano e che viene tradizionalmente affrontato per mezzo delle Teorie delle Stringhe e anche di qualche approccio ancora più speculativo e audace. Perché le sfide della conoscenza non finiscono mai.

Dal punto di vista più applicativo il successo della fisica quantistica è stato forse ancora più sconvolgente. Si potrebbe parlare della nascita stessa dell'elettronica, dei suoi dispositivi speciali o dei laser. Potremmo ricordare le numerose applicazioni in campo energetico, dalla tecnologia nucleare alle celle fotovoltaiche. Si potrebbe fare l'impressionante lista di tutte le tecnologie medicali e di diagnostica che fanno

⁵ Proposta da Enrico Fermi nel 1934.

⁶ Per maggior rigore dovremmo dire: una “teoria quantistica di campo”.

⁷ Centro Europeo Ricerche Nucleari, dotato dell'acceleratore più potente al mondo, il Large Hadron Collider (LHC).

uso della teoria quantistica, dalla risonanza magnetica nucleare (RMN) alla tomografia a emissione di positroni (PET), alla chirurgia oftalmica laser... e questi sono solamente alcuni pochi esempi.

Si tratta naturalmente di un campo in continua evoluzione e che in una delle sue nuove sfide più affascinanti riguarda l'informatica, il computer quantistico. Si tratterebbe di un computer i cui *bit* abbiano come sostrato fisico, come hardware, la stessa struttura della materia. Un dispositivo i cui quanti di informazione siano direttamente atomi! Atomi come unità di memoria, detti *qubits* – quantum bits. E se da un lato siamo ancora ben lontani dalla realizzazione di un computer quantistico, di già esistono strutture di dimensione nanometrica (i cosiddetti *quantum dots*) che si avvicinano notevolmente a quello che sarebbe un qubit, e sono già su scala di dimensione nanometrica. Vicini, sempre più vicini alla scala atomica fondamentale – che è solo di cento volte più piccola.

Una visione del mondo

Ma l'innovazione più radicale di ogni nuova forma di conoscenza è certamente quella di incidere sulla visione del mondo, di cambiarla in qualche senso. Ed è questo certamente il caso della fisica quantistica.

Innanzitutto, i successi di questa teoria sono talmente eclatanti che possiamo ormai definirla una “meta-teoria”, elevandola così al ruolo di “modalità di costruzione di teorie fisiche”. Nel senso che una teoria o un modello fisico specifico viene migliorato proprio se viene elaborato tenendo conto degli effetti quantistici: se viene sviluppato in modalità pienamente quantistica. In altre parole, l'essere “quantistico” di una teoria, ne rappresenta un miglioramento, un modo di essere più pieno e fondamentale. Insomma, un modo per “mettere il turbo” al nostro modello fisico.

Esistono poi aspetti specifici della teoria che rimandano a forti implicazioni epistemologiche, in particolare riguardanti l'interpretazione della stessa. Ma cosa è l'interpretazione di una teoria fisica? In parole semplici potremmo dire che è la risposta alla domanda “Cosa ci dice la teoria sul mondo?” Ed ogni teoria fisica di grande respiro “deve” dirci qualcosa sul mondo.⁸

⁸ Il caso della Gravitazione di Newton è l'esempio più lampante.

Nel caso della meccanica quantistica la risposta è da considerarsi oltremodo delicata, perché essa ci dice simultaneamente qualcosa “sul mondo” ma anche su noi stessi in relazione al mondo. Ed è per questo che la sua interpretazione è ancora oggi oggetto di discussione tra gli esperti, sia fisici che filosofi della scienza.

La conseguenza più rilevante della teoria riguarda proprio il rapporto tra noi e il mondo, tra osservatore e sistema osservato. Tra soggetto e oggetto. Questo perché in alcuni esperimenti chiave della meccanica quantistica si viene a mettere in seria difficoltà l'idea che i fisici avevano assunto implicitamente fin dai tempi di Galileo e Newton: quella del realismo.

Il realismo in fisica, nella sua idea generale, parte dall'assunzione che un qualsiasi sistema possa essere studiato senza “disturbarlo”, o riducendo al minimo (idealmente riducendo a zero) il disturbo costituito dalla misurazione. L'idea realista comprende anche il fatto che il sistema possa evolversi del tutto indipendentemente da quello che possiamo fare noi: indipendentemente dal fatto se decidiamo di osservarlo oppure no. La misura è semplicemente una “registrazione” di fatti e non ha alcun ruolo nell'evoluzione del sistema. Tutto questo non vale più per un elettrone o per un qualche altro sistema dove gli effetti quantistici siano importanti.

In fisica quantistica, infatti, non si riesce a concepire un sistema fisico come rigorosamente distinto dalle operazioni che facciamo per studiarlo. Il sistema sarà sempre influenzato dalla nostra misura ed è come se “esistesse” solo nel senso che noi lo misuriamo. E senza la sua misura non potessimo, a rigore, dire nulla sulla sua esistenza. E questa è una condizione estremamente diversa da quella di un sistema “classico” (non quantistico); nella fisica classica nessuno dubita che un pallone da calcio tirato con forza abbia una certa velocità – indipendentemente dal modo in cui la velocità venga misurata. O indipendentemente dal fatto stesso che venga misurata. Ma per un elettrone è diverso.

Per un elettrone, il valore stesso del risultato della misura è determinato dalla misura stessa e dalle sue modalità: ad un certo livello quantistico, le sue proprietà sono inscindibili dal processo stesso di misura. Osservatore e osservato diventano legati in modo inestricabile, soggetto ed oggetto non si riescono a distinguere pienamente. Ed è questa la sfida che la meccanica quantistica pone all'intera conoscenza umana.

Per evidenziare questi effetti occorre eseguire esperimenti in cui la natura quantistica del sistema venga messa particolarmente in luce; i risultati di questi esperimenti sono ormai numerosissimi ed incontrovertibili. E ci portano ad una nuova visione del mondo. E di noi stessi nel mondo.

Area 16b
Scienze del turismo

Gli Itinerari del Consiglio d'Europa e le Vie di Transumanza

Roberta Alberotanza

ex Presidente del Comitato Cultura del Consiglio d'Europa

Simona Messina

Architetto Phd - Segretario Associazione TTRR

Gli Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa è la principale Organizzazione internazionale di difesa dei diritti umani in Europa. Fondato il 5 maggio 1949 con il trattato di Londra, conta ad oggi 46 Stati membri, tra cui i 27 membri dell'Unione Europea.

Tra gli obiettivi principali del Consiglio d'Europa, la cultura gioca un ruolo fondamentale per promuovere i diritti umani, la pratica della democrazia e dello Stato di diritto. Tutto ciò viene tradotto in politica culturale, con una forte governance attraverso trasparenza e partecipazione, l'identità e il dialogo interculturale, mirando a una vita rispettosa e tollerante, nell'attuale mondo globalizzato. Tra le attuali priorità dell'attività del Consiglio d'Europa c'è la "Cultura e la Digitalizzazione"; gli "Indicatori di Cultura e Democrazia"; il "Compendio delle Politiche Culturali e Trends in Europa". Ma vi sono altri importanti programmi come gli "Itinerari Culturali".

Il programma degli Itinerari Culturali è stato avviato dal Consiglio d'Europa nel 1987 con la Dichiarazione di Santiago de Compostela. Gli Itinerari Culturali mettono in pratica i principi fondamentali del Consiglio d'Europa: diritti umani, democrazia culturale, diversità e identità culturali, dialogo, scambio reciproco e arricchimento attraverso confini e secoli. Tramite questo programma, il Consiglio d'Europa offre un modello di gestione culturale e turistica transnazionale e favorisce sinergie tra autorità nazionali, regionali e locali e un'ampia gamma di associazioni e attori socioeconomici.

Nel 2010 è stato stabilito L'Accordo Parziale Allargato sugli Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa (APA) che mira a rafforzare il potenziale degli Itinerari Culturali in termini di cooperazione culturale, di sviluppo territoriale sostenibile e di coesione sociale, con particolare attenzione ai temi di importanza simbolica per l'unità, la

storia, la cultura e i valori europei e per la scoperta di destinazioni meno note.

L'APA contribuisce a rafforzare la dimensione democratica degli scambi culturali e del turismo attraverso il coinvolgimento di reti e associazioni, autorità locali e regionali, università e organizzazioni professionali. Contribuisce, inoltre, alla conservazione di un patrimonio diversificato attraverso itinerari turistici tematici e alternativi e progetti culturali.

Ad essere Membri dell'Accordo Parziale Allargato sugli Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa vi sono 40 Stati che sono:

Albania (2022)
Andorra (2012)
Armenia (2015)
Austria (2011)
Azerbaijan (2011)

Bosnia and Herzegovina (2016)
Bulgaria (2011)
Croatia (2016)
Cyprus (2011)
Czech Republic (2023)
Finland (2018)
France (2011)
Georgia (2016)
Germany (2013)
Greece (2011)
Holy See (2018)
Hungary (2013)
Italy (2011)
Latvia (2019)
Lebanon (2022)
Lithuania (2012)
Luxembourg (2011)
Malta (2023)
Monaco (2013)
Montenegro (2011)
North Macedonia (2022)

Norway (2011)
Poland (2017)
Portugal (2011)
Republic of Moldova (2023)
Romania (2013)
San Marino (2017)
Serbia (2012)
Slovak Republic (2014)

Slovenia (2011)
Spain (2011)
Sweden (2020)
Switzerland (2013)
Türkiye (2018)
Ukraine (2021)

L'Estonia e i Paesi Bassi sono stati riconosciuti, al 10/01/2024 come paesi osservatori. Santa Sede, Federazione Russa, e il Libano pur facendo parte dell'Accordo Parziale non sono membri del Consiglio d'Europa.

I principali obiettivi degli Itinerari Culturali sono: 1. Promuovere la consapevolezza di un'identità culturale europea e della cittadinanza europea; 2. Promuovere il dialogo interculturale e interreligioso attraverso una migliore comprensione della storia europea; 3. Salvaguardare il patrimonio per il miglioramento dell'ambiente di vita e lo sviluppo sociale, economico e culturale; 4. Dare un posto d'onore al turismo culturale, in un'ottica di sviluppo sostenibile.

I temi sviluppati devono soddisfare tutti i seguenti criteri di ammissibilità: 1. Il tema deve essere rappresentativo dei valori europei ed essere comune ad almeno tre paesi europei; 2. Il tema deve essere oggetto di ricerca e sviluppo condotto da gruppi di esperti multidisciplinari di diverse regioni d'Europa, al fine di illustrare questo tema attraverso azioni e progetti basati su un argomento comune; 3. Il tema deve essere rappresentativo della memoria, della storia e del patrimonio europei e contribuire oggi all'interpretazione della diversità dell'Europa; 4. Il tema dovrebbe prestarsi agli scambi culturali ed educativi per i giovani e quindi rispondere alle riflessioni e alle preoccupazioni del Consiglio d'Europa in questi settori; 5. Il tema dovrebbe consentire lo sviluppo di iniziative e progetti esemplari e innovativi

nei settori del turismo culturale e dello sviluppo sostenibile; 6. Il tema dovrebbe consentire lo sviluppo di prodotti turistici in collaborazione con operatori turistici, prodotti destinati a un pubblico diverso, compreso il pubblico scolastico.

Nel 2024 si contano 48 Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa.

L'ultimo ad essere riconosciuto è stato l'Itinerario sulle rotte della Transumanza.

La transumanza ha infatti svolto un ruolo essenziale nella formazione della cultura europea trasformandone il territorio.

Ha dato origine a un patrimonio variegato, sia materiale che immateriale, che ha alimentato per migliaia di anni un paesaggio culturale di pascoli e prati meticolosamente curati dall'uomo, in armonia con la natura. Il sistema consolidato di vie di transumanza forma una rete interconnessa di percorsi transfrontalieri che attraversano l'Europa e si estendono anche a regioni più lontane come l'America Latina, il Nord Africa e il Medio Oriente. Questa rete favorisce i legami culturali tra comunità che condividono una storia comune. A contribuire alla formazione del patrimonio ci sono oggetti ed edifici antichi come santuari, templi e cappelle, nonché un patrimonio immateriale di credenze, simboli religiosi e narrazioni che continua a ispirare artisti, poeti e musicisti.

I 33 Itinerari Culturali passanti per l'Italia sono:

1. Cammini di Santiago di Compostela
2. Rotta dei Vichinghi
3. Via Francigena
4. Itinerari de "El legado andalusí"
5. Rotta dei Fenici
6. Vie europee di Mozart
7. Itinerario europeo del patrimonio ebraico
8. Itinerario di San Martino di Tours
9. Siti cluniacensi in Europa
10. Rotte dell'olivo
11. TRANSROMANICA
12. Iter Vitis
13. Itinerario europeo dei cimiteri
14. Cammini dell'arte rupestre preistorica
15. Itinerario europeo delle città termali storiche
16. Strada europea della ceramica
17. Via europea del Megalitico

18. Strade degli Ugonotti e dei Valdesi
19. ATRIUM
20. Réseau Art Nouveau Network
21. Itinerari europei dell'Imperatore Carlo V
22. Destinazione Napoleone
23. Itinerario europeo del patrimonio industriale
24. Itinerario della Liberazione dell'Europa
25. Vie della Riforma
26. Itinerario europeo dei giardini storici
27. Via Romea Germanica
28. Rotta di Enea
29. Itinerario europeo di d'Artagnan
30. Cyril and Methodius Route
31. Historic Cafés Route
32. European Fairy Tale Route
33. Transhumance trails and rural roads

L'Itinerario Culturale «Vie di Transumanza»

Nel Giugno 2023 il Consiglio Direttivo dell'Accordo Parziale Allargato sugli Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa (APA) ha conferito la certificazione di "Itinerario Culturale del Consiglio d'Europa" alla rete «Vie di Transumanza» (Transhumance Trails), divenuto così il 47esimo Itinerario del Consiglio d'Europa, nonché l'unico certificato nel corso del 2023.

Ideatore, curatore della candidatura presso il Consiglio d'Europa e gestore dell'Itinerario «Vie di Transumanza» è l'Associazione Internazionale *Transhumance Trails and Rural Roads*, costituitasi come associazione culturale senza fini di lucro nel 2018 a Tenerife, Spagna.

Oltre all'Italia, la Spagna e la Svezia, che sono stati i paesi fondatori, nell'Associazione sono oggi rappresentati la Francia, il Portogallo, il Guatemala e il Messico. I soci sono prevalentemente istituzioni, enti locali, istituti di ricerca e associazioni. Possono essere portatori di uno specifico tracciato di transumanza (esistente o di cui si abbia traccia della memoria storica), o in alternativa interessati a collaborare offrendo la loro specifica competenza, la capacità organizzativa, ovvero ogni altra risorsa utile alla realizzazione di eventi, manifestazioni, attività sul campo, divulgazione e disseminazione.

La gestione avviene attraverso il coordinamento operato dalla Giunta Direttiva, in seno alla quale vengono prese le decisioni strategiche e di indirizzo con il supporto e il vaglio disciplinare del Comitato Scientifico, discusse e ratificate dall'Assemblea dei Soci.

L'Itinerario dispone di due sedi fisiche. La prima è presso l'Università La Laguna di Tenerife, dove è stata originariamente costituita l'Associazione Internazionale. La seconda è in Italia, presso il Palazzo del Comune Vecchio di Jenne, borgo montano situato nel cuore dei Monti Simbruini, già stazione di partenza dell'omonimo tracciato di transumanza che, attivo fino agli anni 1980 del secolo scorso, scendeva a valle fino alle pianure costiere del Mar Tirreno nel territorio del Comune di Anzio.

La sede italiana delle «Vie di Transumanza» è stata inaugurata nel Dicembre 2023, istituita grazie al supporto del Comune di Jenne, socio attivo fin dalle fasi iniziali del progetto, che ha messo a disposizione i locali.

L'avventura delle «Vie di Transumanza» comincia alcuni anni addietro, per iniziativa di un gruppo promotore costituito da accademici e ricercatori italiani, spagnoli e svedesi, che condividevano l'interesse per la cultura della transumanza e della pastorizia tradizionale.

Nel Novembre 2016 ho avuto il privilegio di poter pubblicare le risultanze della mia ricerca di dottorato nel volume «il Paesaggio del Morso. Integrazione dei pascoli residuali nel contesto periurbano contemporaneo», a cura del Parco Regionale dell'Appia Antica, per gentile concessione dell'allora direttore, dott.ssa Alma Rossi, che mise a disposizione la prestigiosa sede romana del Parco per la presentazione del volume.

È nato così il Primo Seminario Internazionale di Pastorizia Transumante, nell'ambito del quale si è strutturato il gruppo di lavoro. Le successive edizioni del Seminario Internazionale, tenute regolarmente ogni anno in sedi diverse fino alla recente Settima Edizione del 2022, sono state il laboratorio in cui ha preso vita il progetto dell'Itinerario Culturale, fino alla realizzazione del dossier di candidatura, depositato presso il Consiglio d'Europa il 31 luglio 2022, nell'ambito del ciclo di certificazione 2022 - 2023.

Il fondamento culturale delle «Vie di Transumanza» si basa essenzialmente su alcuni temi condivisi e caratterizzanti l'orientamento del Comitato Scientifico dell'Itinerario, che proverò a sintetizzare.

In primo luogo l'interesse ad attestare l'origine neolitica della transumanza, sulla base di considerazioni etnografiche, ambientali e pae-

saggistiche, supportate dalle risultanze degli studi della base botanica del paesaggio della pastorizia e del sistema dei tratturi nelle grandi pianure di raccolta (si pensi, in riferimento all'Italia alla Campagna Romana, alla Piana del Fucino o alle praterie pede-Garganiche, che costituivano i luoghi di arrivo delle transumanze appenniniche).

In secondo luogo l'interesse culturale per la conservazione dell'eredità etnografica e del patrimonio materiale e immateriale, così come del paesaggio culturale della pastorizia transumante. Conseguenza diretta di tale premessa è la necessità di mantenere attivi gli usi che tali scenari hanno contribuito a configurare, in particolare il patrimonio fisico dei tracciati, lungo i quali fino a pochi decenni or sono ancora muovevano -e a volte tuttora muovono- i transumanti.

In terzo luogo l'interesse per il patrimonio vivente di uomini e animali senza i quali il fenomeno della transumanza non sarebbe mai esistito. I pastori sono stati i custodi del territorio e della tradizione. Ci hanno consegnato questa straordinaria e ricchissima eredità culturale e identitaria, di cui a noi spetta l'onere della comprensione e della disseminazione.

Il Programma degli Itinerari Culturali del Consiglio d'Europa persegue come obiettivo ultimo l'esplicitazione del valore identitario comune del patrimonio culturale dei paesi Europei.

Agli Itinerari spetta il compito di costruire questi viaggi nello spazio e nel tempo, in cui trovino realizzazione il dialogo interculturale, lo scambio e l'arricchimento reciproco, il superamento dei confini.

Ci è sembrato che le «Vie di Transumanza» fossero l'incarnazione perfetta di tale principio, in virtù della natura paneuropea e transnazionale del fenomeno della transumanza, di cui troviamo tracce e testimonianze dal Mediterraneo al Baltico e dalla costa Atlantica al Mar Nero, nonché del rilevante patrimonio fisico dei tracciati, che tanto si prestano a essere ripercorsi.

Camminando sulle antiche rotte dei transumanti siamo infatti guidati alla scoperta del territorio, delle comunità che lo abitano e delle loro tradizioni; in ultima analisi di tutto il sistema di valori, luoghi di interesse, memoria e narrazione stratificati nel tempo lungo questi tracciati, che sono stati leva e veicolo della cultura comune e dell'identità europea.

L'esperienza della Rete dei Comuni Sostenibili in Italia e in Puglia

Giovanni Gostoli

Direttore generale Rete dei Comuni Sostenibili

1. L'Associazione Rete dei Comuni Sostenibili

La Rete dei Comuni Sostenibili è l'associazione nazionale più grande in Europa di Comuni, Province, Città Metropolitane e Regioni che si dedicano allo sviluppo sostenibile e alla territorializzazione degli Obiettivi di Agenda 2030 attraverso un monitoraggio volontario delle politiche locali di sostenibilità. L'orizzonte è rivolto anche agli Obiettivi 2050 della Commissione Europea di neutralità climatica. L'associazione aderisce all'ASviS, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.

L'associazione è aperta all'adesione di tutti gli Enti Locali, di qualsiasi dimensione e di qualsiasi colore politico, che si impegnano alla realizzazione del Rapporto di Sostenibilità e dell'Agenda Locale 2030 attraverso il indicators locali delle politiche di sostenibilità, la pianificazione strategica, la definizione di obiettivi di miglioramento, progetti e azioni concrete, il coinvolgimento delle comunità locali.

La Rete dei Comuni Sostenibili è una comunità di condivisione di buone pratiche ed esperienze innovative. Accompagniamo gli aderenti nel processo di transizione per lo sviluppo sostenibile (ambientale, economico, sociale e istituzionale) con un progetto innovativo, un network di servizi e partnership utili alle amministrazioni locali.

Il progetto è coerente con la nuova Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile che riconosce il ruolo attivo delle associazioni di comuni, è utile per l'attuazione delle Strategie regionali e quindi per rafforzare la strategia multilivello degli Enti Locali.

La Rete dei Comuni Sostenibili è nata nel 2021 su iniziativa di Autonomie Locali Italiane (ALI), Leganet e Città del Bio con lo scopo di accompagnare i Comuni nel raggiungimento degli Obiettivi delle Nazioni Unite con strumenti innovativi, servizi concreti e pratiche virtuose.

La missione è di diffondere tra gli enti locali la cultura della sostenibilità e la territorializzazione dei 17 Goals definiti dalle Nazioni Unite con l'Agenda 2030.

Il progetto di monitoraggio realizzato dalla Rete dei Comuni Sostenibili è stato messo sotto osservazione già nella sua sperimentazione già nel 2021-2022, quale esempio più avanzato, dal Centro Comune di Ricerca (JRC, Joint Research Centre) della Commissione Europea. Questa significativa attenzione ha portato alla pubblicazione sul portale del JRC del paper “Scaling up efforts towards the localisation of SDGs. An Italian experience”, (<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC132464>).

2. Gli scopi della Rete dei Comuni Sostenibili

La Rete dei Comuni Sostenibili (da qui in avanti, Rete o RCS) è un’associazione nazionale, senza scopo di lucro, aperta a tutti i Comuni italiani. Persegue finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale mediante lo svolgimento di attività per la promozione tra i Comuni, le Unioni dei Comuni, le Province, le Città Metropolitane e le Regioni, delle politiche per la sostenibilità ambientale, sociale, economica e istituzionale sulla base dei 17 Obiettivi di sostenibilità delle Nazioni Unite e delle 12 dimensioni del BES - Benessere Equo e Sostenibile.

In estrema sintesi, l’obiettivo della Rete è accompagnare gli enti locali nel raggiungimento degli obiettivi di Agenda 2030 con strumenti e pratiche innovative, concrete e virtuose.

L’impegno della Rete nei confronti delle istituzioni aderenti si concretizza nel:

- Misurare con un “set” di indicatori oggettivo, scientifico e autorevole le politiche di sostenibilità e gli effetti delle scelte dei governi locali;
- Accompagnare gli enti aderenti nella pianificazione strategica e nella redazione di Agende Locali 2030 finalizzate a migliorare gli indicatori e, quindi, la qualità della vita e dell’ambiente delle comunità locali;
- Mettere in rete gli enti aderenti al fine di favorire il confronto e l’interscambio di esperienze, buone pratiche, idee e progetti;
- Aiutare a cogliere le opportunità di finanziamento di progetti coerenti con i 17 SDGs e con gli obiettivi di carattere locale, attraverso la partecipazione a bandi europei, nazionali e regionali;
- Contribuire, attraverso campagne di comunicazione e di partecipazione, a far crescere la consapevolezza nei cittadini, nella società

civile e nelle imprese sui temi della sostenibilità. al fine di favorire una “mobilitazione di comunità”;

- Promuovere momenti di alta formazione per gli amministratori locali e i dipendenti comunali sui temi della sostenibilità.

La Rete dei Comuni Sostenibili ha attivato diverse partnership con realtà del mondo dell’associazionismo, fondazioni, Università e centri di ricerca, società civile interessate a promuovere progetti dedicati allo sviluppo sostenibile. **In Puglia, tra le collaborazioni più feconde in Puglia ci sono quelle con ALI – Autonomie Locali Italiane e l’Associazione “Per il meglio della Puglia”** che si propone di *“favorire e regolare la partecipazione delle persone, affinché da soggetti amministrati diventino soggetti attivi, alleati delle istituzioni nel prendersi cura dei beni comuni quali territorio, ambiente, sicurezza, legalità, salute, istruzione, servizi pubblici, infrastrutture, sviluppo sostenibile della Regione Puglia, valorizzando le esperienze maturate dagli associati e da chiunque partecipi alle attività di promozione sociale e culturale suddette promuovendo, nel contempo, la cultura e le tradizioni pugliesi in Italia e all’estero ed offrendo iniziative a favore della collettività pugliese in Italia e nel mondo”*. Con quest’ultima realtà è stato **siglato un protocollo d’intesa e realizzate molte iniziative** in particolare sulla provincia di Foggia, grazie alla preziosa collaborazione del Presidente Piero Gambale e del Responsabile del protocollo d’intesa Michelangelo D’Abbieri.

3. I primi aderenti all’associazione in Italia e in Puglia¹

Nei primi tre anni di attività, di cui il primo sperimentale, hanno già aderito quasi 100 comuni italiani.

La Puglia, in particolare, ha avuto nell’ultimo anno un ruolo sempre più da protagonista nella Rete dei Comuni Sostenibili e si colloca al terzo posto in Italia per numero di aderenti all’associazione.

Il Comune di Crispiano, in provincia di Taranto, ha presentato il suo secondo Rapporto di sostenibilità redatto dalla Rete. Si tratta di uno tra i primi comuni italiani a essere giunto al suo secondo monitoraggio, dopo quello del 2022. Altri Comuni pugliesi (Lecce, Anzano di Puglia, Ceglie Messapica, Deliceto, Lesina, Manduria, Mesagne, Monte Sant’An-

¹ La situazione è riferita alla data del convegno a Teramo (28/30 settembre 2023).

gelo, Troia) hanno, poi, aderito e, per alcuni di loro, sono già in corso di redazione i Rapporti di Sostenibilità 2023. Sono in fase di adesione anche i Comuni di: Foggia, Ischitella, Ginosa, Andria e Martina Franca.

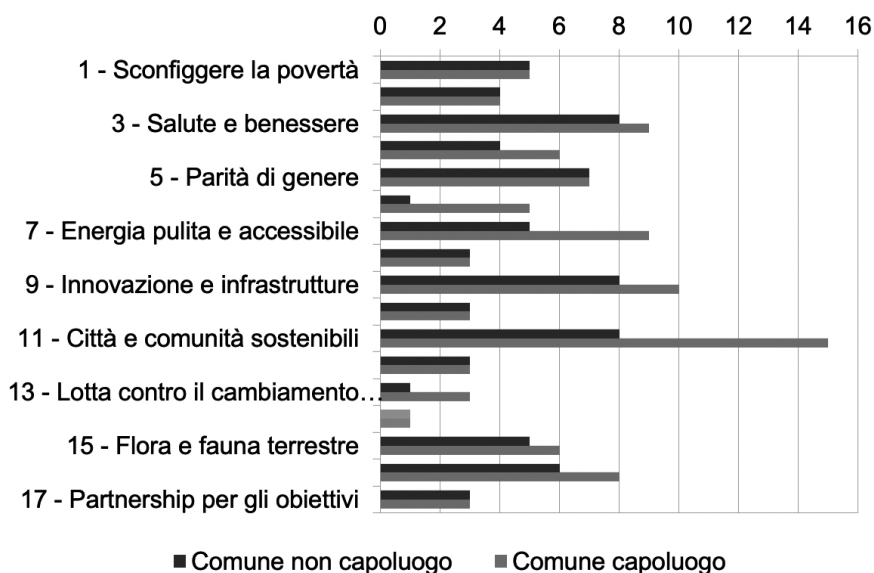
Dalla Puglia e in particolare dalla Provincia di Brindisi è nata la proposta di estendere la Rete alle Province e alle Città metropolitane. Proposta subito accolta nella prima assemblea nazionale annuale che si è svolta in presenza il 2 e 3 marzo 2023. Oltre alla Provincia di Brindisi, anche la Provincia di Foggia ha avviato l'iter per l'ingresso nell'associazione. Le due province pugliesi, assieme alle città metropolitane di Torino e Roma saranno al centro del primo monitoraggio basato sui 50 indicatori elaborati ad hoc per le Province dal Comitato Scientifico della RCS.

L'elenco completo e aggiornato degli aderenti, le iniziative e le attività, la documentazione utile per l'adesione all'associazione sono consultabili su sito web: www.comunisostenibili.eu.

4. Il set di indicatori adottato per i Comuni

Il monitoraggio volontario della RCS si basa su un set di 100 indicatori elaborato dal Comitato Scientifico della Rete in collaborazione con ASviS e con il Centro Comune di Ricerca della Commissione Europea. Il set coinvolge tutti e 17 gli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda 2030. Per i Comuni capoluogo gli indicatori sono 99, per i non capoluogo sono 74. I Comuni costieri hanno un ulteriore indicatore. La ripartizione degli indicatori tra i 17 SDGs è riportata nel Grafico 1.

Grafico 1 Numero di indicatori per ogni SDGs



Per i comuni capoluogo di provincia il goal più rappresentato è il numero 11, quello che riguarda le Città e le comunità sostenibili. Gli altri goal maggiormente rappresentati sono il 9 su Innovazione e infrastrutture, e il 3 su Salute e benessere.

Considerando l'ambito di competenza delle materie oggetto degli indicatori, il set include tre tipologie: indicatori su materie di competenza esclusiva o prevalente dei Comuni; indicatori su materie di competenza di organismi sovracomunale, per i quali i Comuni hanno capacità di incidenza parziale; indicatori di contesto, cioè su tematiche per le quali i Comuni non hanno competenza o hanno competenza residuale.

Inoltre, gli indicatori su materie di competenza comunale sono ripartiti tra quantitativi, cioè misurabili numericamente, e qualitativi, che misurano lo stato degli iter di strumenti di pianificazione o materie non valutabili numericamente. Questi ultimi sono stati denominati "Eventi sentinella".

Nella Tabella 1 la ripartizione per ambito di competenza, considerando i comuni capoluogo e non capoluogo, costiero o non costiero.

Tabella 1 Indicatori per ambito di competenza

Dimensione territoriale	Comune non capoluogo	Comune capoluogo	Comune non capoluogo costiero	Comune capoluogo costiero
Dimensione comunale	49	57	49	57
<i>di cui Eventi sentinella</i>	16	20	16	20
Dimensione sovracomunale	3	11	4	12
Contesto	22	31	22	31
Totale	74	99	75	100

Dal punto di vista delle fonti dei dati, il set include una parte di indicatori calcolati sulla base di dati forniti direttamente dai Comuni (58 per i comuni capoluogo, 51 per quelli non capoluogo) e dati recuperati da banche dati pubbliche nazionali di ISTAT, ISPRA e altri istituti o istituzioni.

Le tendenze degli indicatori quantitativi sono state calcolate sulla base degli standard definiti da Eurostat, senza target quantitativi fissati. In particolare, il progresso medio annuo oltre l'1% segnala una tendenza positiva, tra lo 0% e l'1% moderatamente positiva, tra il -1% e lo 0% una tendenza moderatamente negativa e negativa se inferiore all'1%. Nel Grafico 2, la rappresentazione di tali limiti, così come descritte nel volume “Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU” edito da Eurostat e scaricabile qui: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ks-03-21-096>.

L'impianto del “set” di indicatori per quanto si è consolidato rimane “flessibile” e ogni anno viene migliorato e integrato, tenendo conto della disponibilità dei dati, ma anche dei suggerimenti delle amministrazioni e delle strutture comunali.

Grafico 2 Il metodo Eurostat per il calcolo delle tendenze degli indicatori

Table 0.1: Assessment categories and associated symbols

Symbol	With quantitative target	Without quantitative target
↑	Significant progress towards the EU target	Significant progress towards SD objectives
↗	Moderate progress towards the EU target	Moderate progress towards SD objectives
↘	Insufficient progress towards the EU target	Moderate movement away from SD objectives
↓	Movement away from the EU target	Significant movement away from SD objectives
:	Calculation of trend not possible (for example, time series too short)	

5. Il set di indicatori adottato per le Province

La Rete dei Comuni Sostenibili ha deciso di estendere il proprio progetto anche alle Province, alle Città Metropolitane e alle Regioni modificando lo Statuto dell’associazione in occasione dell’Assemblea Nazionale 2023. Nel corso dell’anno, grazie alla collaborazione della Provincia di Brindisi, prima realtà di questo livello amministrativo ad aderire alla Rete, è stato implementato il set di indicatori che sarà utilizzato per Province e Città Metropolitane. Anche in questo caso il set è stato approvato dal Comitato Scientifico della Rete ed è stato supervisionato da ASviS.

Nel corso del 2024 saranno redatti i primi Rapporti di Sostenibilità per questo livello amministrativo. Il set è composto da 50 indicatori, suddivisi tra materie di competenza delle Province e delle Città Metropolitane e di contesto.

Tra gli indicatori su materie di competenza delle Province e Città Metropolitane vi sono indicatori quantitativi e qualitativi (eventi sentinella). Nella Tabella 2 è riportata tale suddivisione.

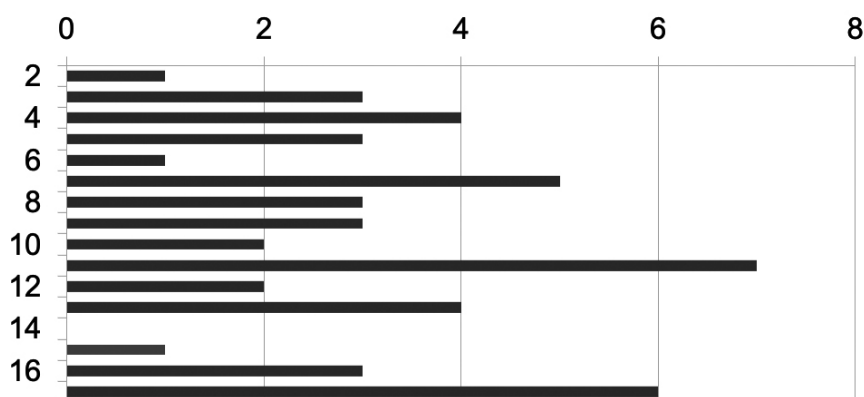
Tabella 2 Livello di competenza degli indicatori per le Province

Competenza	Indicatori
Dimensione provinciale	24
di cui eventi sentinella	8
Contesto	26

Vale la pena far notare che le maggiori aree di competenza delle Province e delle Città Metropolitane sono l'edilizia scolastica e la viabilità locale. Ma nel set di indicatori c'è il monitoraggio anche di fenomeni relativi alla efficienza della struttura tecnico amministrativa degli enti. Nel set non sono state inserite materie la cui competenza è delle Regioni ma che in taluni casi è stata poi riassegnata come gestione alle Province. Ovviamente, nel caso in cui le competenze dovessero variare sensibilmente a causa di riforme approvate dal Parlamento, sarà cura della Rete rivedere e aggiornare il set.

Nel Grafico 3 è riportata la suddivisione per SDGs dei 50 indicatori.

Grafico 3 Ripartizione per SDGs degli indicatori per le Province



Anche in questo caso il goal più rappresentato è l'11 sulle Città e comunità sostenibili, con 7 indicatori. Il goal 17, Partnership per gli obiettivi, ne ha 6, considerato che le Province e le Città Metropolitane sono un ente di secondo livello in cui i protagonisti sono i Comuni che ne fanno parte.

Il set è stato realizzato ipotizzando anche la possibilità di fare dei confronti verticali, con i risultati emersi dai Comuni delle singole Province o Città Metropolitane.

Nella Tabella 3 sono riportate le quantità di indicatori che hanno un corrispondente indicatore nel set utilizzato per i Comuni, quelli non uguali ma simili e quelli che non hanno un corrispondente né uguale né simile.

Tabella 3 Indicatori provinciali e corrispondenza nel set per i Comuni

Come nel caso dei Comuni, anche alle Province e alle Città Metropo-

Indicatore anche comunale	Indicatori
Sì	35
Simile	4
No	11

litane che si faranno monitorare, la Rete chiederà direttamente i dati per il calcolo di una parte degli indicatori. 26 indicatori su 50 sono infatti determinati tramite i dati forniti da Province e Città Metropolitane tramite questionario ad hoc. I restanti 24 indicatori sono calcolati sulla base dei dati recuperati da istituti di statistica e di ricerca, tra questi la piattaforma di ISTAT definita “BES dei Territori”.

6. Altre iniziative dell’associazione

Quando una realtà aderisce celebriamo con un’iniziativa a livello locale la consegna della Targa della Rete dei Comuni Sostenibili: un’occasione per presentare non solo l’adesione del Comune, ma anche l’attività progettuale all’intera comunità. **Le iniziative svolte con l’Associazione “Per il Meglio della Puglia” sono state particolarmente interessanti, perché ognuna caratterizzata da una specifica tematica inerente la sostenibilità, con relatrici e relatori di qualità.** Altresì, su richiesta del sindaco e delle amministrazioni, vengono presentati il loco i Rapporti di Sostenibilità, spesso con iniziative pubbliche e talvolta anche all’interno dei Consigli Comunali. Ogni anno, in occasione dell’Assemblea Nazionale, viene celebrata la cerimonia di consegna della “Bandiera Comune Sostenibile”, a quelle realtà che si sono dedicate al monitoraggio volontario attraverso gli indicatori a base del progetto. L’Assemblea è composta dai soci, cioè i Comuni, rappresentati dai sindaci e dagli amministratori locali che determinano gli indirizzi e i nuovi sentieri di sviluppo delle attività dell’associazione.

Inoltre, molteplici sono i momenti di formazione attraverso webinar ed anche in presenza come “A Scuola di Città”, promosso all’interno del Festival delle Città, in collaborazione con la Scuola Superiore Sant’An-

na di Pisa. Con il crescere dell'associazione sono state avviate anche nuove iniziative. Tra esse ci sono l'iniziativa "Comuni Sostenibili On the Road" e la prima edizione della "Guida dei Comuni Sostenibili".

Comuni Sostenibili On The Road è un tour che attraversa il Paese per raccontare attraverso dei reportage come l'Italia, grazie alle buone pratiche virtuose dei comuni sostenibili e delle rispettive amministrazioni locali, stia realizzando la transizione ecologica nelle comunità locali. L'obiettivo è quello di raccontare le esperienze e le best practices locali, attraverso la voce ai protagonisti, per contribuire a rafforzare la consapevolezza della sfida e promuovere la cultura dello sviluppo sostenibile. L'iniziativa è nata in collaborazione con ALI Autonomie Locali Italiane, la partnership di ASviS, le media partnership di Rai Radio 2, Caterpillar Rai Radio 2 e il settimanale TPI, il sostegno di Enel. Sono 11 le puntate realizzate tra il 2022 e 2023: Lecce (Puglia), Grottammare e Pesaro (Marche), Prato e Bagno a Ripoli (Toscana), Agnone (Molise), Gualdo Tadino (Umbria), Tollo (Abruzzo), Settimo Torinese (Piemonte), Rovigo (Veneto), Quiliano (Liguria). Per ciascuna tappa è stato realizzato un video racconto di circa 15 minuti che sono stati pubblicati nei canali di comunicazione dell'associazione (sito web e social network), proiettati durante eventi e iniziative, diffusi anche nelle tv locali. Sono state 22 le giornate di produzione, 100 i protagonisti intervistati, 40 i progetti e le buone pratiche raccontate. Nel mese di luglio 2023 in occasione del CaterRaduno di Caterpillar Rai Radio 2 a Pesaro si è svolto un evento molto partecipato che ha valorizzato l'iniziativa con la presenza di sindaci, amministratori locali, associazioni e cittadini. Il progetto proseguirà anche nei prossimi mesi coinvolgendo altre realtà alla Rete.

Per promuovere sempre più tra gli aderenti la cultura della sostenibilità anche in ambito turistico, su stimolo sindaci, stiamo lavorando alla realizzazione della prima *Guida dei Comuni Sostenibili* che racconterà l'Italia che si trasforma nel segno dell'Agenda 2030. Sostenibilità è sinonimo di qualità di vita ed è sempre più strategico anche da un punto vista promozionale. La Guida contiene per ogni realtà aderente all'Associazione, tanti buoni motivi per visitarli, buone pratiche e progetti realizzati nella comunità locale, iniziative e informazioni turistiche nell'ottica della sostenibilità. Si rivolge a tutti i cittadini poiché racconta nuovi metodi per vivere la propria città e per visitare altre realtà, con attività di turismo consapevole e sostenibile. Ma si rivolge

anche agli amministratori locali di tutti i Comuni italiani, poiché contiene tante buone esperienze. La prima edizione sarà pubblicata nella Primavera 2024. Luoghi da visitare, buone pratiche da replicare.

7. Conclusioni

Negli ultimi anni in Italia è cresciuto un turismo sostenibile, responsabile, smart e accessibile a tutti che tiene insieme i tre principi essenziali: ambienti, etica ed economica. Per capire cosa si intende si può ricorrere alla definizione dell'Organizzazione Mondiale del Turismo (OMT), l'agenzia delle Nazioni Unite, secondo cui esso è *«un turismo che tiene pienamente conto dei suoi effetti economici, sociali e ambientali presenti e futuri per rispondere alle esigenze dei visitatori, dell'industria, dell'ambiente e delle comunità ospitanti»*. Siamo solo all'inizio e c'è ancora tanta strada da fare. Gli Enti Locali possono contribuire a rafforzare un turismo consapevole sull'impatto sociale, economico e ambientale, capace di soddisfare le esigenze dei visitatori e delle comunità locali nel rispetto dell'ambiente. Su questo aspetto servirebbero maggiori strumenti legislativi e risorse economiche, processi di formazione, per accompagnare la transizione verso modelli davvero più sostenibili. È importante che nei Comuni e nelle Città si intraprendano percorsi generativi per la definizione delle nuove politiche di accoglienza e promozione del territorio insieme alle Unioni di Comuni, Province e Regioni. Per creare un contesto coerente e virtuoso, però, la sostenibilità deve entrare in tutta la pianificazione strategica delle amministrazioni con un approccio sistemico tra i diversi ambiti e attraverso una sinergia con i diversi livelli istituzionali.

Area 17
Sociologia

Dalla multidisciplinarietà alla interdisciplinarietà. Una sfida per le scienze sociali

Antonio Coccozza

Per comprendere la parabola dello sviluppo delle civiltà umane, bisogna partire dall'assunto che la realtà è sempre più complessa, poliedrica e interdipendente, l'agire umano e organizzativo è sempre più problematico, una sua adeguata comprensione necessita di un approccio scientifico basato su un paradigma di tipo interdisciplinare. Paradossalmente, in un ambiente turbolento, sempre più imprevedibile, poco pianificabile e altamente instabile, più aumenta l'illusione che la capacità tecnica porterà a "governare" deterministicamente gli eventi, più diventa importante il ruolo della dimensione valoriale, sociale e relazionale, quindi, una dimensione per sua natura "problematica e imprevedibile".

Del resto, la crescente complessità richiama un rinnovato bisogno di interscambi e contaminazione tra le discipline. Ma come è noto, la realtà non solo è complessa, è strutturalmente problematica e una sua adeguata comprensione necessita di un approccio scientifico basato su uno schema teorico di tipo interdisciplinare. Tutte le discipline, come rilevava la Scuola di Francoforte, il cui oggetto di studio è l'essere umano, «sono collegate tra loro e rimandano l'una all'altra».¹ Eppure come osserva Morin,² «purtroppo, proprio nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno della nostra capacità di comprendere i problemi fondamentali e globali, proprio nel momento in cui noi abbiamo bisogno di comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento tradizionali adottati in tutti i nostri paesi continuano a tagliare a piccoli pezzi, a disgiungere, le conoscenze che dovrebbero invece essere interconnesse». Questo orientamento si concretizza in uno studio e in una ricerca sociologica, anche in una fase iniziale di formazione, sempre più focalizzati

¹ ISTITUTO PER LA RICERCA SOCIALE DI FRANCOFORTE, a cura di Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi 2001, p. 23.

² EDGAR MORIN, *Prefazione*, in *Educazione e globalizzazione*, di Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti, Milano, Raffaello Cortina Editore 2004.

su ambiti specifici, contesti particolari, perdendo talvolta di vista temi di più ampio respiro, che per loro natura chiedono di essere osservati e approfonditi da diverse prospettive teoriche e metodologiche. Come sostengono Berger e Luckmann,³ la comprensione sociologica della realtà sta in qualche modo a mezza strada tra quella dell'uomo strada e quella del filosofo. Si tratta, allora, di ipotizzare una ricerca sociologica non isolata nel suo dorato mondo accademico monodisciplinare, ma una scienza sociale empiricamente orientata, che è interessata ad arricchire la logica interdisciplinare. Nell'analisi della razionalità che guida il comportamento umano, è necessario procedere non attraverso un approccio specialistico, o peggio monologico, ma attraverso un modello teorico interdisciplinare, che comprenda un quadro di riferimento in cui le teorie sociologiche siano in connessione con quelle economiche e, per forza di cose, con quelle della filosofia morale e sociale.⁴

La sessione di sociologia ha l'obiettivo di condividere riflessioni teoriche e progetti di ricerca che, nell'esperienza degli studiosi coinvolti, hanno richiesto un approccio interdisciplinare e di stimolare un dibattito su come quest'ultimo possa essere promosso nella formazione dei giovani studiosi.

La lotta contro la pandemia e l'insorgere di guerre in territorio europeo dimostrano che la crescente complessità impone un rinnovato bisogno di contaminazione tra le discipline.

Per queste ragioni, nel mondo della ricerca scientifica, per affrontare efficacemente e con maggiore consapevolezza le nuove sfide, emerge la necessità culturale, prima che strutturale, di interagire e cooperare a livello istituzionale, così come a livello organizzativo e individuale, in una prospettiva paradigmatica che evoca la *Coopetition* e lo spirito comunitario.

Per comprendere il profondo processo di metamorfosi in atto è necessario che i sociologi, insieme agli studiosi di economia, diritto, filosofia, scienza politica, storia e pedagogia, progettino una nuova stagione di ricerche interdisciplinari, di carattere nazionale e internazionale, sui seguenti fenomeni:

³ PETER L. BERGER, THOMAS LUCKMANN, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino 1969.

⁴ ANTONIO COCOZZA, *L'agire inatteso*, Milano, Franco Angeli 2020.

- la profonda trasformazione della visione del mondo, dei processi di socializzazione e il ruolo delle istituzioni sociali, educative e culturali;
- la deriva demografica e l'evoluzione del fenomeno dell'immigrazione;
- le sfide e le traiettorie di evoluzione del sistema educativo e formativo;
- lo sviluppo dei processi culturali e comunicativi;
- la trasformazione dell'economia, l'innovazione tecnologica e organizzativa, l'intelligenza artificiale e le nuove dinamiche del mercato del lavoro;
- le problematiche connesse con il riassetto del quadro giuridico e le nuove forme di devianza;
- le nuove forme di povertà e la crescita dei *working poors*;
- la crisi del *welfare state* e lo sviluppo del *welfare community* e del *welfare* aziendale;
- l'evoluzione delle politiche di assistenza e sanitarie a livello statale, regionale e locali.

In questa realtà estremamente poliedrica, assistiamo alla nascita di un nuovo paradigma, che pone *l'agire inatteso* come carattere strutturale della postmodernità. Come ha profetizzato Keynes, "l'inevitabile non accade mai, l'inatteso sempre".

In definitiva, si tratta di ipotizzare una ricerca sociologica non isolata nel suo dorato mondo accademico monodisciplinare, ma una scienza sociale, come direbbe Popper, interessata ad affrontare e risolvere problemi concreti, in una logica interdisciplinare.⁵

Per approfondire queste tematiche nella sessione di Sociologia del Forum Internazionale del Gran Sasso del 2023, sono intervenuti, in qualità di *discussant*: Stefania Capogna (Link Campus University), che ha trattato il tema dell'interdisciplinarietà necessaria e il contributo della sociologia; Luis Carro (Universidad de Valladolid) che ha proposto una riflessione su Trascendere i confini: esplorare le competenze trasversali, le Microcredenziali e l'Accreditamento nell'Istruzione Superiore; Cecilia Costa (Università degli Studi Roma Tre) che ha svolto

⁵ KARL R. POPPER K.R., *Poscritto alla logica della scoperta scientifica*, a cura di W. W. Bartley, III, Milano, il Saggiatore 1994, ed. or. 1982-83 (in bozze dal 1959), p. 35.

un'analisi sulla vocazione interdisciplinare teorico-metodologica della sociologia; Emanuela Proietti (Università degli Studi Roma Tre) che ha preso in esame il bisogno di interdisciplinarietà di una sociologia per la persona, nel caso del Progetto Orientamento Next Generation dell'Università Roma Tre; Veronica Roldan (Università degli Studi "Niccolò Cusano") che ha spiegato l'approccio interdisciplinare nello studio delle religioni; Simona Totafori (Università per Stranieri Dante Alighieri) che ha proposto una matrice dell'ignoto, l'interdisciplinarietà per la città del futuro; Andrea Velardi (Università degli Studi di Messina) che ha approfondito il tema delle scienze cognitive come *framework* interdisciplinare per la filosofia del soggetto e la complessità sociale; Angela Maria Zocchi (Università degli Studi di Teramo) che ha illustrato l'approccio interdisciplinare nella sociologia di Robert K. Merton.

Il bisogno di interdisciplinarietà e la sociologia per la persona. Il caso del Progetto Orientamento *Next Generation*

Emanuela Proietti

1. Introduzione

Negli ultimi due anni, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – *Next Generation EU* ha dato nuovo slancio alle iniziative di orientamento nella scuola superiore di secondo grado, promosse grazie agli ingenti investimenti. Delle considerazioni su questo slancio si possono elaborare a partire dall'esperienza sul campo e da alcuni risultati di un progetto di orientamento dell'Università degli Studi Roma Tre, "PNRR. Orientamento *Next Generation*". Tale progetto è caratterizzato da una proposta multidisciplinare, in cui si condivide come premessa che la stessa didattica sia – o debba essere – orientativa e in cui la sociologia ha un ruolo fondamentale nel proporre ai ragazzi e alle ragazze (d'ora in avanti ragazzi o studenti, per agevolare la lettura) categorie e strumenti di analisi per promuovere la capacità di osservare, se non interpretare, o almeno riflettere su alcune variabili delle loro future scelte formative o lavorative, con le loro criticità, contraddizioni e opportunità, individuando gli attori coinvolti e le conseguenti opzioni possibili.

A questo proposito, emerge una necessità di promuovere un approccio fortemente interdisciplinare e la sociologia, nel quadro delle discipline coinvolte in tali iniziative, offre una prospettiva indispensabile, in quanto «organo di auto-ascolto della società»¹ e, in particolare, lo fa l'approccio della "sociologia della persona".² Questa specifica visione sociologica, può favorire la comprensione di cosa significhi promuovere azioni di ricerca e di servizio in tale ambito, "mettendo al centro la persona", tentando di andare al di là della retorica ricorrente intorno a questo concetto, che rischia di diventare uno *slogan* privo di reale significato e di concrete conseguenze operative in ambito formativo.

¹ FRANCO FERRAROTTI, *Sociologia. L'organo di auto-ascolto della società*, Roma, Armando Editore 2022.

² TITO MARCI, STEFANO TOMELLERI (a cura di), *Dizionario di Sociologia per la persona*, Milano, FrancoAngeli 2021.

2. L'orientamento per una rinnovata alleanza scuola-università-lavoro

Oggi, più che in passato, alle nuove generazioni, che si preparano ad affrontare le prime importanti transizioni legate alle scelte di studio, si offrono innumerevoli possibilità, a volte “una fiera delle opportunità” (che talvolta, può ridursi a supermercato) se non si è supportati nei percorsi di crescita da agenzie educative chiave, come la famiglia e la scuola, questa ampia scelta può condurre a confusione.

L'odierna stagione storica si caratterizza, come ampiamente descritto dalla letteratura sociologica, per la crescente complessità,³ il rischio e l'incertezza, effetti collaterali veicolati dai processi di modernizzazione e globalizzazione.⁴

I cambiamenti sul piano sociale ed economico,⁵ per la loro intensità, velocità e pervasività hanno trasformato il “nostro” mondo, fino a toccare la configurazione dei mondi vitali soggettivi. Ne deriva che la nostra identità è perennemente “messa in discussione”, non è più “data” una volta per tutte, ma tende, da un lato, a divenire più riflessiva, dall'altro, a costruirsi, decostruirsi e ricostruirsi costantemente.⁶ Da questo nasce un bisogno ricorrente di ri-progettazione dell'esistenza, al seguito della «metamorfosi del mondo», di cui parla Beck,⁷

³ EDGAR MORIN, *La sfida della complessità*, «Lettera internazionale», 37, 3, 1993, pp. 17-19. EDGAR MORIN, *La sfida della complessità* (a cura di Annamaria Anselmo e Giuseppe Gemillo), Firenze, Le lettere 2017.

⁴ ZIGMUNT BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino 1999; *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza 2017. ULRICH BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci 2000; *La metamorfosi del mondo*, Bari-Roma, Laterza 2017. ANTHONY GIDDENS, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino 1994; *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, il Mulino 2000.

⁵ ZIGMUNT BAUMAN, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza 2008; *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza 2011. RALF DAHRENDORF, *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Roma-Bari, Laterza 2005; *Quadrare il cerchio ieri e oggi. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Roma-Bari, Laterza 2009. RICHARD SENNET, *La cultura del nuovo capitalismo*, Bologna, il Mulino 2012.

⁶ ANTHONY GIDDENS, 2000, *op. cit.*

⁷ ULRICH BECK, 2017, *op. cit.*, p. 5.

e dell'«agire inatteso», divenuto quasi un carattere strutturale della postmodernità, proposto da Cocozza,⁸ il quale evidenzia emergenti e possibili modi di pensare e di agire, a partire dalle considerazioni di Morin.

Il XX secolo ha scoperto la perdita del futuro, cioè la sua imprevedibilità. Questa presa di coscienza deve essere accompagnata da un'altra, retroattiva e correlativa: quella secondo cui la storia umana è stata e rimane un'avventura ignota. Una grande conquista dell'intelligenza sarà, infine, quella di potersi sbarazzare dell'illusione di predire il destino umano. L'avvenire resta aperto e imprevedibile. Certo, esistono determinazioni economiche, sociologiche e altre ancora nel corso della storia, ma sono in relazione instabile e incerta con innumerevoli casi ed eventi che fanno deviare e sviare il suo corso.⁹

A fronte di questa imprevedibilità, in positivo, comincia a diffondersi, un nuovo agire personale, organizzativo e istituzionale, che trova spazio nella *learning organization*, nella *lean organization* e nelle organizzazioni a rete, che va oltre la tradizionale logica utilitaristica, conflittuale e della contrapposizione pregiudiziale e apre le porte a un percorso virtuoso di *Coopetition*.¹⁰

Si tratta, dunque, di delineare un nuovo percorso euristico, nell'ambito del quale, il conflitto, come la competizione, prodotti dalla diversità e dal pluralismo, per l'acquisizione di *chance di vita*, [...] rappresentano un fenomeno molto importante per le scienze sociali, poiché favoriscono processi di innovazione.¹¹

⁸ ANTONIO COCOZZA, *L'agire inatteso. Etica, razionalità e competenze*, Milano, FrancoAngeli 2020a, p. 194.

⁹ EDGAR MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2001, p. 81.

¹⁰ ANTONIO COCOZZA, *op. cit.*, p. 195.

¹¹ ANTONIO COCOZZA, *op. cit.*, p. 197.

La stessa coesione sociale,¹² seppur messa duramente alla prova dalle istanze del cambiamento accelerato, potrebbe divenire una capacità strategica – una “abilità” – per realizzare comunità meno vulnerabili.¹³ Il ruolo delle politiche di istruzione, formazione, orientamento, connesse a quelle del lavoro, diviene centrale, non solo per la tenuta della stessa coesione e per lo sviluppo economico, ma per la crescita del capitale sociale e “immateriale”¹⁴ del Paese.

Vivere nelle società complesse, richiede sempre di più la capacità di sapersi orientare efficacemente nelle sfide trasformative e innovative del presente, cogliendone pienamente le *chances* educative, formative e lavorative.¹⁵ I rischi sono concreti e attuali nel non accogliere le nuove istanze, tra i quali, gli effetti sociali contraddittori della rivoluzione digitale; la precarizzazione; le conseguenze della polarizzazione; del mercato del lavoro e la bassa mobilità.¹⁶

Cocozza ben spiega come il sistema d'istruzione e formazione svolga un ruolo determinante in quattro ambiti relazionali fondamentali: nella socializzazione; nella formazione personale e professionale; nella promozione delle pari opportunità; nella creazione di una cittadinanza informata e attiva. Questo sistema assume un profilo strategico di fronte ad alcune criticità, proprie tra gli altri, di tre fenomeni: una crisi antropologica; una emergenza educativa e una costante crescita delle

¹² ROBERTO CARTOCCI, *Mappe del tesoro: atlante del capitale sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino 2007; *Costruzione della nazione e capitale sociale*, in Inge Botteri, Elena Riva, Adolfo Scotto di Luzio (a cura di), *Fare il cittadino. La formazione di un nuovo soggetto sociale nell'Europa tra XIX e XXI secolo*, Catanzaro, Rubbettino 2012, pp. 83-96. RALF DAHRENDORF, 2009, *op. cit.*

¹³ PAOLO FOGLIZZO, *Coesione sociale*, «Aggiornamenti Sociali», Gennaio, 2012, pp. 75-78.

¹⁴ MARIO ALI (a cura di), *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani*, Roma-Bari, Editori Laterza 2021.

¹⁵ VALERIA PANDOLFINI, EMANUELA PROIETTI, *Transizioni e prospettive lavorative. Riflessioni sul ruolo dell'orientamento*, in Beba Molinari (a cura di), *L'orientamento scolastico nella complessità sociale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino 2021, pp. 59-76.

¹⁶ GABRIELE BALLARINO, PAOLO BARBIERI, *Disuguaglianze nelle carriere lavorative*, in Daniele Checchi (a cura di), *Disuguaglianze diverse*, Bologna, il Mulino 2012. PIETRO BASSO, GIULIANA CHIARETTI (a cura di), *Le grandi questioni sociali del nostro tempo. A partire da Luciano Gallino. Società e trasformazioni sociali*, vol. 6, Venezia, Edizioni Ca' Foscari 2018.

disuguaglianze economiche, sociali e culturali. Di questi fenomeni, il primo richiede l'elaborazione di un paradigma antropocentrico e non tecnocentrico, che ci proietti verso il rilancio di un "nuovo umanesimo"; il secondo ci interroga su come evitare circoli viziosi di marginalità sociale, povertà, anche estreme, connessi alla perdita di competitività e alla crisi della coesione sociale; il terzo, infine, chiama in causa la necessità di garantire un adeguato sostegno economico e culturale alla transizione degli studenti, dalle scuole medie inferiori alle scuole medie superiori, all'università e al lavoro.¹⁷

L'orientamento nella scuola si configura sempre di più come luogo di riflessione e di proposta di strumenti per accedere non solo alle informazioni, ma per costruire personali percorsi di sviluppo, di auto-orientamento, che possano sostenere nel tempo una delle competenze chiave: apprendere ad apprendere.¹⁸ Non di secondaria importanza è l'opportunità di progettare percorsi di aggiornamento con gli insegnanti.

In questa prospettiva di promozione dell'auto-orientamento, si evidenzia la possibilità di attivare, anche mediante appositi strumenti, processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nell'autoregolazione dell'azione e dell'apprendimento, che è un passaggio indispensabile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tali processi.¹⁹ Tali strumenti sollecitano una maggiore attenzione alla metacognizione, alla motivazione ad apprendere e alla capacità di auto-dirigersi, che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace. Essi rimandano allo sviluppo di competenze strategiche, che Pellerey ha così sintetizzato: messe in atto per capire e ricordare; relative alla disponibilità a relazionarsi con gli altri e collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; nel gestire le attribuzioni

¹⁷ ANTONIO COCOZZA, *Quale scuola per quale società?*, in Cecilia Costa, Emanuele Bilotti (a cura di), *Allargare gli orizzonti della carità. Per una nuova progettualità sociale*, Roma, Edizioni Palumbi 2020b, pp. 29-42.

¹⁸ CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, Raccomandazione Del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01).

¹⁹ MASSIMO MARGOTTINI, *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1, 2019, pp. 309-322.

causali; nel gestire forme accentuate di ansietà; nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione; nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere (*coping*); nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e, infine, la percezione soggettiva di competenza.²⁰

Per costruire percorsi articolati in grado di offrire opportunità formative e di orientamento adeguate ai bisogni e alle criticità emergenti è fondamentale rinnovare una alleanza fra le agenzie educative e i diversi attori interessati: il progetto PNRR è andato proprio in questa direzione, promuovendo nuove e rafforzate collaborazioni tra università e scuola.

3. Il Progetto PNRR Orientamento *Next Generation*

Nel PNRR, una priorità trasversale riguarda la necessità di investire nelle nuove generazioni per garantire l'accesso ai servizi di assistenza all'infanzia, migliorare il sistema scolastico e invertire il declino di natalità del Paese. Essa viene declinata in diverse linee di intervento di ciascuna Missione. La 4.1 riguarda il "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università". Le misure di competenza del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) intendono «riportare al centro dell'azione strategica del Paese competenze e conoscenze, qualificando e innovando i percorsi universitari e di dottorato. L'obiettivo è quello di rendere il sistema universitario italiano più attrattivo per gli studenti, aumentando così il numero di laureati nel nostro Paese e più competitivo a livello internazionale. Si interviene quindi sul fronte dell'orientamento, facilitando e incoraggiando il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università, con un programma di investimenti a favore di studenti e studentesse a partire dal terzo anno della scuola superiore».²¹ In particolare, l'Investimento "1.6 - Orientamento attivo nella transizione scuola-università" finanzia misure riguardo il suddetto passaggio e la riduzione degli abbandoni universitari, contribuendo all'aumento del numero dei laureati,

²⁰ MICHELE PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, Editrice La Scuola 2006.

²¹ Fonte: <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/misure-e-componenti/potenziamento-offerta-servizi-di-istruzione-dagli-asili-nido>.

degli indicatori di successo (frequenza scolastica, miglioramento dei livelli di apprendimento, numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo) e alla riduzione del divario di genere, sia in termini di occupazione che di partecipazione all'istruzione superiore in tutti i settori.²²

Il MUR ha destinato importanti risorse agli Atenei per la transizione scuola-università, attraverso la realizzazione di percorsi di orientamento per gli studenti degli istituti di istruzione superiore di secondo grado, dalle terze alle quinte, da realizzarsi nel periodo 2022-2026.

“Orientamento *Next Generation*” è il progetto comune di tutti gli Atenei della Regione Lazio, a cui partecipa anche l'Università Roma Tre, pensato per sostenere la scelta consapevole del proprio percorso di formazione, successivo al ciclo scolastico, e la definizione di una propria traiettoria personale e professionale.

Il percorso – denominato anche la “Settimana dell'orientamento” – ha una durata di 15 ore da svolgersi in orario curricolare dal lunedì al venerdì (3 ore al giorno), distribuite in 5 moduli: A - Perché studiare serve?; B - Come si studia all'Università?; C - Come posso prepararmi al meglio al percorso di studio universitario?; D - Chi sono e chi sarò da grande?; E - A quali professioni posso aspirare?

Ai docenti e ricercatori universitari vengono proposte delle indicazioni generali rispetto ai contenuti di ciascun modulo, ma, prevedendo l'impegno di settori scientifico-disciplinari diversi, con ampi margini di libertà nel proporre argomenti specifici e suggestioni, anche in coerenza con un approccio flessibile che considera la didattica, per sua vocazione, orientativa.

Nel presente saggio, si fa riferimento al primo periodo di attività del Progetto che va dal dicembre 2022 al giugno 2023. Si è partiti tra fine dicembre '22 e gennaio '23, con l'urgenza di essere in aula con i ragazzi da fine gennaio. Il Dipartimento di Scienze della Formazione è stato il primo a essere coinvolto (per la sua vocazione agli studi in ambito educativo e formativo). Si è avuto poco tempo per la condivisione di un quadro teorico di riferimento rispetto ai contenuti del percorso di orientamento da proporre e soprattutto rispetto alla ricostruzione condivisa di un quadro epistemologico. Per agevolare il lavoro si è subi-

²² Ibid.

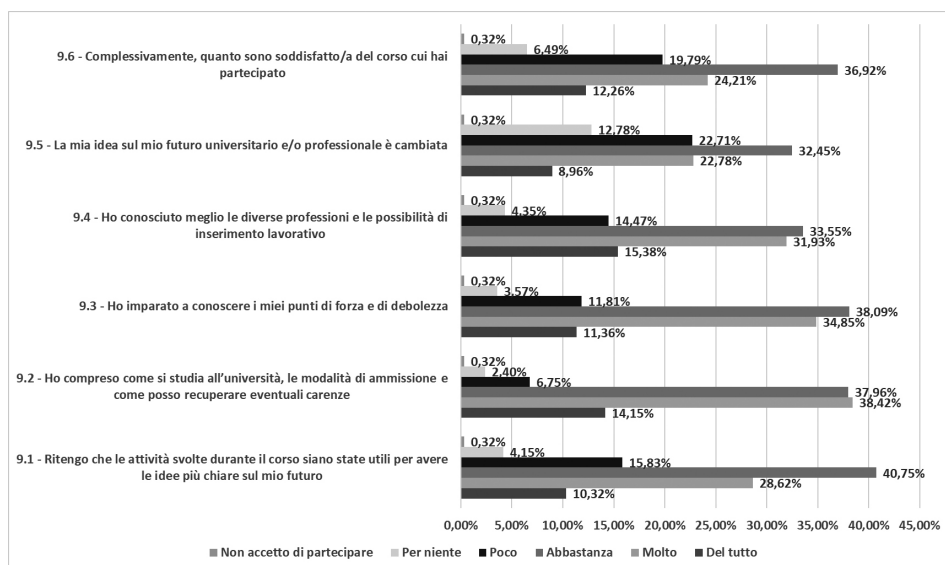
to pensato di formare 5 gruppi (uno per modulo) e sono state promosse diverse riunioni, durante le quali tale sforzo è stato compiuto, mentre i gruppi di lavoro si ingrandivano, accogliendo man mano docenti e ricercatori dai diversi Dipartimenti,²³ con un contributo significativo, non solo sul piano organizzativo, ma anche di merito, da parte dello staff dell'Ufficio Orientamento di Ateneo. L'obiettivo nei primi mesi è stato quello di condividere una visione comune dell'azione di orientamento, per organizzare contenuti e attività per le classi. Ogni gruppo-modulo, multidisciplinare, si è poi organizzato in modo autonomo, promuovendo ulteriori incontri e condividendo obiettivi, contenuti e strumenti. Nel periodo indicato sono stati coinvolti 2.626 studenti, per un totale di 125 corsi erogati, in 15 scuole.²⁴

Al momento, sono stati elaborati 1541 questionari di gradimento del Progetto, somministrati agli studenti al termine delle attività, da cui sono emerse alcune prime interessanti considerazioni. Il 58% dei rispondenti è donna, il 39% è uomo; il 3% (n. 46) dichiara di preferire non rispondere alla domanda (altri 5 non rispondono). Il 65% frequenta il III anno; il 35% il IV. Delle domande del questionario chiedono agli studenti di indicare il proprio accordo rispetto ad alcune affermazioni (Fig. 1).

²³ Hanno partecipato 110 docenti e ricercatori: 26 provenienti dal Dipartimento di Scienze della Formazione; 15 da quello di Giurisprudenza e i restanti un po' da tutti gli altri 11 Dipartimenti di Ateneo.

²⁴ Le scuole erano: 12 di Roma, 2 di Latina e 1 di Fara in Sabina (RI).

Figura 1 Questionario di gradimento del Progetto Orientamento Next Generation di Roma Tre. Rispondi indicando quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni dopo aver seguito il corso



I risultati indicano in generale un buon livello di soddisfazione da parte degli studenti, ma il dato che colpisce è la scelta dell'“Abbastanza” come risposta ricorrente (solo nel caso delle modalità di studio e di ammissione all'Università è superata di poco dal “Molto”). Non è semplice interpretare tale dato, perché per ognuna delle domande del questionario vi sarebbero diversi aspetti da approfondire: cosa si aspettavano i ragazzi; come è possibile offrire spunti sufficienti in 15 ore per poter lavorare sulla loro idea sul futuro universitario o professionale o sulla conoscenza di sé stessi, dei propri punti di forza e di debolezza. I contenuti più informativi sono naturalmente più semplici da condividere. C'è da evidenziare che il 47,40% ha 16 anni e il 38,86%, 17: possiamo ipotizzare che non siano nella fase in cui progettano il loro futuro, immersi nel loro presente. Questo primo dato si connette a un altro risultato stimolante per i ricercatori: alla domanda se “consiglierebbero a un coetaneo di frequentare un corso di questo tipo”, il 30% risponde “per niente”; il 22% “abbastanza” e ancora il 22% “poco”. *In itinere*, è stato doveroso interrogarsi sulle caratteristiche della proposta: questo è stato fatto in diverse riunioni, durante le quali ci si è apertamente

confrontati sugli elementi di criticità del percorso progettato, soprattutto sui metodi e gli strumenti adottati, ascoltando con attenzione ciò che arrivava dai ragazzi. Dai questionari emerge che essi gradiscono molto: la scoperta del mondo universitario e del suo funzionamento; lavorare su sé stessi per conoscersi meglio; affrontare temi nuovi e contemporanei, inerenti alle trasformazioni sociali e del mondo del lavoro; collaborare in gruppo, anche con l'ausilio di modalità digitali (piace molto ricorrere a test sulla piattaforma *Kahoot*, per esempio); adottare modi considerati non consueti a scuola, basati di più sul dialogo e sul confronto. Quello che non gradiscono, invece, è la modalità della lezione frontale; la ripetizione di alcuni temi (su questo si è lavorato ancora, esplicitando meglio nei gruppi di lavoro i "confini" fra un modulo e l'altro); argomenti ritenuti troppo avanzati per loro, difficili da comprendere e il poco tempo a disposizione per il percorso. E questo riequilibra forse quel risultato predominante dell'"Abbastanza", facendo ipotizzare che, sollecitate alcune riflessioni, i ragazzi desiderano avere più tempo per approfondire le tematiche trattate.

Nel "Modulo E - A quali professioni posso aspirare?" (in cui l'autrice è inserita), sin da subito si è avvertita l'esigenza di presentare epistemologicamente i temi del lavoro e delle professioni, che si è tradotta concretamente nel porre alcune domande ai ragazzi: cosa è lavoro oggi? Qual è il valore del lavoro nella vita delle persone? Il lavoro rappresenta tuttora un valore? Questi interrogativi hanno animato il confronto e sollecitato la discussione sui lavori conosciuti, svolti dai nonni e dai genitori, anche grazie a due suggestioni:

Se vuoi trasformare un uomo in una nullità, non devi fare altro che ritenere inutile il suo lavoro.
Dostoevskij

L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro.
Art. 1 della Costituzione Italiana

Poi si è passati alla presentazione di un velocissimo *excursus* storico dell'evoluzione delle caratteristiche del lavoro, attraverso le diverse rivoluzioni industriali, con particolare riferimento alla sua trasformazione nel corso del '900, che hanno condotto a nuovi lavori e a nuove competenze richieste dal mercato. Si è riflettuto anche sulla domanda: si sta procedendo verso una liberazione *dal* lavoro o una liberazione

nel lavoro? Infine, sono state presentate alcune piattaforme su cui gli studenti possono trovare informazioni utili sia per la scelta universitaria che per comprendere i settori del mercato del lavoro (per es. Almalaurea, Orientazione, University e l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni). Man mano, emergevano però alcuni elementi di insoddisfazione: seppure gli incontri andavano bene, perché i ragazzi partecipavano, erano tranquilli e curiosi, nello stesso tempo, però, erano spesso distratti (con continui “richiami” dai loro cellulari e una difficoltà “quasi fisica” a separarsene, richieste di uscire dall'aula); manifestavano una scarsa capacità di ascolto reciproco e di dialogo. Si poteva osservare anche una differenza rilevante nella partecipazione: alcuni monopolizzavano l'attenzione, mentre altri “scomparevano”. Rispetto al racconto del loro futuro: alcuni dichiaravano di dover seguire le indicazioni “ambiziose” dei genitori, altri pensavano di non poter avere ambizioni diverse da quelle già definite “al ribasso” in famiglia. Si è potuto riscontrare anche la rilevanza assegnata al denaro e all'idea di “comando”, a fronte di un minore valore attribuito all'auto-realizzazione, alla collaborazione, al lavoro di gruppo, quest'ultimo considerato, anzi, come una occasione persa per mostrare le proprie capacità. Dopo i primi incontri, è stato necessario cambiare approccio: si è iniziato a usare come prima attività e per più tempo, esercitazioni e *role-playing* – facendoli giocare, mettere alla prova e collaborare –, dedicando momenti più ridotti alla sintesi di alcuni contenuti, sui quali coinvolgerli in un dibattito. Questa modalità di gestione degli incontri ha favorito una trasformazione del clima: gli studenti hanno posto più domande di loro iniziativa sui temi trattati, sono stati più partecipi e proattivi, curiosi e divertiti; hanno sperimentato il piacere della collaborazione e del lavoro di squadra. È un cambio di passo che, da una parte, ha favorito, in ogni classe, la valorizzazione del pensiero analitico, critico e creativo, ma che dall'altra interroga sulla necessità di ricorrere a modalità didattiche di questo tipo.

Si tratta di “impressioni”, derivanti dall'osservazione partecipante e dagli esiti di alcune esercitazioni, che trovano una certa correlazione in una interessante ricerca del Censis, pubblicata nel 2022,²⁵ che

²⁵ CENSIS, *Generazione Post Pandemia. Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid 19. Rapporto finale*, Giugno 2022.

racconta dei segni lasciati dalla Pandemia da COVID-19 nell'animo dei giovani. Il 45,5% dei giovani dichiara che dopo la Pandemia desidera trascorrere a casa più tempo possibile, il 47,9% ha sviluppato una sorta di agorafobia e ha paura di frequentare locali e luoghi affollati, il 46,9% dichiara di sentirsi fragile e il 31,8% si sente solo, quota che sale al 39,4% tra i giovanissimi. Il 44,6% degli *under 37enni* (49,4% tra chi ha tra i 18 e i 25 anni) dichiara che durante l'emergenza sanitaria ha avuto problemi psicologici e di aver sofferto di ansia e depressione, e l'81,0% dei presidi delle scuole secondarie ritiene che tra gli studenti siano sempre più diffuse forme di depressione e di disagio esistenziale, rese più gravi dalla Pandemia. Ansia e incertezza sembrano essere problematiche emergenti, che possono o potrebbero condizionare il futuro delle giovani generazioni: il 62,1% dei giovani ha cambiato la propria visione del futuro a seguito della Pandemia: per il 22,1% il futuro sarà migliore, il 40% ritiene che sarà peggiore, mentre il 37,9% pensa che il futuro sarà lo stesso. In sostanza, alle nuove generazioni sembra mancare la speranza di miglioramento e di benessere e di fronte a un futuro ignoto prevalgono incertezza (49%) e ansia (30,5%), in alcuni casi paura (14,6%) e pessimismo (13,5%). Le aspettative sociali decrescono e generano disinvestimento e insoddisfazione: il 77,1% degli italiani è convinto che oggi sia difficile per un giovane veder riconosciuti nella vita l'investimento di tempo ed energie spesi nel lavoro e nello studio, e il 71,8% pensa che sia finito il tempo in cui i figli stavano meglio dei genitori. Tutto questo porta a un disinvestimento dalle leve tradizionali della crescita socio-economica: istruzione, formazione e lavoro. Il 63,9% dei giovani pensa che il lavoro non sia centrale nella vita e sia solo un modo per garantirsi un reddito. L'86,5% ritiene che meriterebbe un maggior riconoscimento nel lavoro. Il 70,9% degli *under 37enni* desidera una qualità migliore delle relazioni personali, l'81,9% pensa che meriterebbe di più dalla vita in generale. È anche vero, però, che essi apprezzano lo sforzo fatto dalla scuola e dall'università per garantire la continuità dell'offerta e pertanto riscoprono il valore delle istituzioni come spazio di incontro e relazionalità.

È certamente vero che

l'adolescenza rappresenta una stagione cruciale per il suo intrinseco significato orientativo. In questa età della vita, caratterizzata da una profonda metamorfosi che inaugura la consapevolezza di sé, il soggetto è impegnato in un

continuo processo di significazione della realtà che procede parallelamente alla conquista graduale della propria autonomia. Questa duplice tensione (al senso/significato e all'autonomia) che nell'adolescente opera in modo emblematico, deriva dal compito evolutivo centrale di questa età: la costruzione di un'identità personale iscritta entro un orizzonte di senso che si traduca in progettualità esistenziale. In tale prospettiva, è possibile considerare l'adolescenza come un'età «eminentemente orientativa e vocazionale»²⁶ e per questo in grado di restituire, dal punto di vista scientifico, dati significativi sul processo che conduce la persona a definire se stessa in rapporto ad una gerarchia valoriale, in cui il lavoro futuro occupa un posto privilegiato.²⁷

In un tempo in cui l'atto educativo è in crisi, diventa necessario porre maggiore attenzione, non solo sul piano pedagogico, ma anche sociologico, a tale processo:

perché risulta sempre più difficile trasferire alle nuove generazioni un sistema organico di competenze, conoscenze, schemi di oggettivazione dell'esperienza e codici normativo-valoriali disposti secondo un ordine stabilito. Per diverse cause e concause, a cominciare dal fatto che vengono meno i modelli classici di riproduzione sociale e di trasmissione dei saperi gerarchici, autoritari, teleologici, per far posto a una socializzazione leggera, flessibile e de-istituzionalizzata.

Questo paradigma formativo più elastico, produce, come suo effetto riflesso, una configurazione dell'identità soggettiva destrutturata, fluida, che fa più fatica a trovare una conciliazione tra variabile personale e progetto sociale. Le personalità dei giovani, infatti, sono spesso segnate da un alto grado di autoreferenzialità, inclini all'instabilità, al ritmo frenetico delle trasformazioni e del continuo divenire identitario.²⁸

«Questo tipo di sperimentazione superficiale del sé, questa disintegrazione psicologica e questa progressiva frantumazione dei principi di stabilità e di continuità, non sono fattori neutri per l'esperienza vitale dei giovani, ma in modo trasversale influenzano il loro rapporto con la

²⁶ SEVERINO DE PIERI, *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Torino, Elle-DiCi 2000, p. 37.

²⁷ MELANIA BORTOLOTTI, ANDREA PORCARELLI, *L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza*, «Formazione, Lavoro, Persona», V, 13, 2015, p. 2.

²⁸ FABIO FABENE, CECILIA COSTA, *Giovani? Un progetto di vita*, Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo 2021, pp. 131-132.

responsabilità»,²⁹ così come di prendere decisioni, di avventurarsi alla scoperta della loro specifica vocazione e di progettare la loro esistenza.

Naturalmente, non si può dimenticare l'impatto prodotto su questi delicati processi dal linguaggio digitale che è ormai una «variabile determinante nel plasmare lo stesso modo di pensare, di sentire e di essere giovani». Seppure esercita una «funzione positiva a livello informativo-comunicativo, la molteplicità di informazioni e di stimoli cognitivi non sempre si traduce in conoscenza e in comprensione. La costante immersione online può anche *performare, deformare o snaturare* l'approccio alla realtà, l'elaborazione delle esperienze, la struttura e la qualità delle relazioni, i principi consolidati e condivisi, con la conseguenza di provocare dei nuovi analfabetismi: da quello *lessicale* a quello *funzionale*, da quello *strumentale* a quello *emotivo*».³⁰

Inoltre, la consuetudine alla velocità del digitale può spingere a un'*attenzione parziale* e a una scarsa concentrazione.

4. Un approccio sempre più integrato all'orientamento a scuola

Negli ultimi trent'anni, diversi documenti di indirizzo europei e internazionali, fino all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU, hanno riconosciuto l'affermarsi della *learning society*: l'avvento di un tipo di società in cui per studiare, lavorare e vivere è necessario continuare ad apprendere, in tutti i contesti, e ciò richiede orientamento, perché i precedenti vincoli su dove, quando, come si poteva acquisire conoscenza – formalmente organizzata, erogata e certificata – non sono più applicabili.

L'apprendimento permanente si è dunque andato configurando come diritto del cittadino ed è divenuto chiave di volta della costruzione di articolati percorsi, *lifelong* e *lifewide*, di crescita personale e professionale³¹ e le politiche di orientamento sono state inserite in una logica complessiva di sviluppo economico del territorio, centrata sulla valorizzazione delle risorse umane propria di una società della conoscenza.³²

²⁹ Ivi, p. 132.

³⁰ Ivi, pp. 133-134.

³¹ EMANUELA PROIETTI, *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*, Roma, Roma TrE-Press 2020.

³² MELANIA BORTOLOTTI, ANDREA PORCARELLI, *op. cit.*

Se ciò si traduce in una pressione sulla persona a essere sempre più flessibile e adattabile, vi è il forte rischio che la *learning society*, invece di ampliare lo spettro delle opportunità per tutti i cittadini, soprattutto per i più svantaggiati, contribuisca a costruire sistemi che privilegiano coloro che possiedono già, in qualche misura, il capitale culturale³³ e materiale necessario per poter accedere alle migliori offerte, che siano educative o professionali.³⁴ Allora, seppure con diverse ambiguità, il tema del diritto ad apprendere sposta il *welfare* attivo dal *workfare* al *learnfare*: a un sistema basato sulla garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui a opportunità di apprendimento, coerenti con i propri progetti personali di vita e con le esigenze dell'economia e del mondo del lavoro.³⁵ Mentre i continui richiami, anche nella normativa italiana, ai cambiamenti di natura economica e alle loro ripercussioni sul lavoro, rischiano di far dimenticare che istruzione e formazione preparano a vivere in modo consapevole, autonomo e responsabile, prima e oltre che a lavorare.³⁶ Difatti, si può notare come nella descrizione del Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente, atteso al termine del primo ciclo (Decr. L.vo 59/2004, all. D) e del secondo ciclo (Decr. L.vo 226/2005, all. A) sia esplicito il riferimento a un progetto di vita che si traduce in uno culturale su sé stessi e in uno professionale, che tenga conto *anche* dei riferimenti valoriali di ciascuno.

Il concetto di orientamento si è molto ampliato rispetto a prassi del passato che lo avevano concepito in termini più circoscritti. Esso ha assunto sempre più una dimensione permanente, a sottolinearne la sua valenza e la sua funzione educativa, e il suo essere una *mission* complessiva del sistema di istruzione e formazione; è cambiato in risposta a nuove esigenze della società, della famiglia, della persona e di conseguenza il modo di orientare i giovani da parte degli insegnanti. Resta la sua funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione, all'in-

³³ PIERRE BOURDIEU, *Forme di capitale*, Roma, Armando Editore 2015.

³⁴ EMANUELA PROIETTI, *op. cit.*

³⁵ ROSANGELA LODIGIANI, *Dal workfare al learnfare: un nuovo ruolo per le politiche formative*, «Professionalità», 88, 2005, pp. 7-16; *Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare*, «Sociologia del lavoro», 156, 2020, pp. 73-95.

³⁶ VALERIA PANDOLFINI, EMANUELA PROIETTI, *op. cit.*

successo formativo degli studenti e a prevenire il disagio giovanile. L'orientamento non è più «solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale», e di garantire un bisogno «in una logica di sussidiarietà, il successo personale e professionale di ciascuno, in quanto “soggetto di relazioni”».³⁷

L'Accordo sul sistema dell'orientamento permanente del 2013³⁸ e la Nota MIUR del 2014³⁹ sottolineano molto bene quanto sia necessario favorire una integrazione tra i sistemi, per evitare la frammentazione dei servizi con conseguente difficoltà degli utenti, specie quelli più fragili, di accedere agli stessi; operare una ricomposizione di una cornice che dia sostegno e senso a strumenti più flessibili a livello territoriale. La conseguenza dei cambiamenti del contesto socio-lavorativo e della stessa cultura dell'orientamento è che sia «inevitabile che debba mutare anche l'approccio tradizionale all'orientamento da parte della scuola, basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni».⁴⁰

Nel corso del 2022, nuove disposizioni normative e, in particolare, le ultime Linee guida per l'orientamento del Ministro dell'istruzione e del merito⁴¹ hanno ridefinito caratteristiche e organizzazione delle

³⁷ Nota MIUR Prot. 0004232 del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

³⁸ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: “Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente”. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013.

³⁹ Nota MIUR Prot. 0004232, *op. cit.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ D.M. n. 934 del 03-08-2022. Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi a “Orientamento attivo nella transizione scuola-università” nell'ambito del PNRR (M4.C1-24). D.D. n. 1452 del 22/09/2022. Attuazione del Decreto Ministeriale prot. n. 934/2022 e relativi allegati. Decreto di assegnazione n. 1639 del 17/10/2022, relativo all'assegnazione preliminare delle risorse alle Istituzioni per l'a.s. 2022/2023. Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n.

iniziative. Le attuali Linee guida prevedono almeno 30 ore di orientamento per anno scolastico da integrare con i PCTO e con il Progetto *Next Generation*. Le scuole secondarie di secondo grado sono chiamate ad attivare, a partire dall'anno scolastico '23-'24 (fino al 2026), moduli di orientamento formativo anche extra curricolari, nelle classi prime e seconde e moduli curricolari dalle terze in poi. Nel documento, si evidenzia come i moduli di 30 ore non vadano intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre, ma come uno "strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione *in itinere* del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione" (art. 7.4). La formazione dei docenti diviene quindi una priorità strategica per rendere efficace l'orientamento così inteso, come processo non episodico, ma sistematico; e difatti, per le nuove figure di docenti *tutor* per l'orientamento, delle scuole secondarie sia di primo che di secondo grado, viene prevista la realizzazione di iniziative formative specifiche. Si evidenzia altresì come le "azioni di orientamento possono essere sostenute da un utilizzo strategico e coordinato da parte delle scuole delle risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei e da iniziative promosse a livello nazionale e locale da università, regioni, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali" (artt. 11 e 12), avvalorando tesi già consolidate sul rapporto fondamentale, anch'esso strategico, tra territorio, i suoi attori e la scuola.⁴² L'obiettivo oggi è dunque promuovere una formazione continua degli insegnanti per una cultura dell'orientamento da portare avanti all'interno del *curriculum* didattico, non in maniera estemporanea e scollegata dal resto, per offrire un «insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline».⁴³

328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

⁴² ANTONIO COCOZZA, *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifelong learning*, Milano, FrancoAngeli 2012.

⁴³ Nota MIUR Prot. 0004232, *op. cit.*

Sviluppare le competenze degli insegnanti, in tema di orientamento, è una iniziativa di fondamentale importanza, in quanto li può dotare di una maggiore sensibilità, attenzione e di un patrimonio di saperi che li rende più capaci di offrire ai ragazzi risposte al bisogno di potersi indirizzare rispetto a un *overload* di offerta formativa e di stimoli diversi, cui devono rispondere sempre più in anticipo rispetto agli effettivi passaggi (pensiamo ai test di ammissione all'università). Essi possono concorrere efficacemente a questo «percorso nel quale si attribuisce senso e significato all'evoluzione della storia formativa e lavorativa del soggetto e come tentativo di governo autonomo dei suoi momenti più significativi, in poche parole come un percorso di *empowerment*, di costruzione dell'identità e di significazione rispetto a sé e al mondo attorno». ⁴⁴

Tra le funzioni dell'orientamento permanente vi è allora anche quella educativa, definita come «le attività di accompagnamento e sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità». ⁴⁵ Si richiama l'acquisizione di vere e proprie “competenze orientative”, per le quali è essenziale il ruolo della scuola, attraverso una “didattica orientativa”.

5. Alcune questioni aperte

Alcune questioni meritano ulteriori spazi di riflessione. In particolare, pongono i seguenti interrogativi: qual è oggi l'equilibrio possibile tra la didattica orientativa e la promozione di azioni precipue rivolte agli studenti, accompagnate da azioni formative per i docenti, utilizzando competenze scientifiche e professionalità disponibili? Vi è un rischio di una

⁴⁴ FEDERICO BATINI, GABRIEL DEL SARTO, *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci 2007, pp. 11-12.

⁴⁵ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali, 2013, *op. cit.* Le funzioni del processo orientativo, oltre quella educativa sono: informativa (capacità di acquisire e rielaborare le conoscenze utili al raggiungimento dei propri obiettivi); di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione (sia nei percorsi di studio, che per inserimento e reinserimento lavorativo); di consulenza orientativa (attività di sostegno alla progettualità personale); di sistema (pianificazione, coordinamento, monitoraggio, ricerca e sviluppo, valutazione, promozione della qualità, formazione degli operatori).

deriva tautologica della normativa⁴⁶ e di introdurre l'affermazione del paradigma dell'attivazione anche nell'orientamento a scuola?

Vi sono diverse letture della didattica orientativa in letteratura.⁴⁷ Alcuni autori sottolineano il suo essere «un'impostazione dell'insegnamento che mira a favorire le scelte autonome degli alunni, cioè a far maturare in loro la consapevolezza delle proprie inclinazioni effettive, dei percorsi possibili e delle prospettive probabili»⁴⁸; altri puntano maggiormente sul carattere "transdisciplinare" degli insegnamenti, al fine di attrezzare le persone ad abitare la complessità, andando oltre la logica di un approccio meramente interdisciplinare, rispetto al quale la «transdisciplinarietà compie un passo ulteriore, tenta di superare le varie discipline, costituendo una ricerca non iscrivibile in un unico approccio disciplinare; in tale ricerca i diversi approcci possono giungere anche a dismettere e a mutare il proprio punto di vista nel confronto con la realtà».⁴⁹ Ancora, per altri, la didattica orientativa deve essere soprattutto efficace e si configura come "didattica modulare e flessibile".⁵⁰ In termini astratti, la si potrebbe considerare come un mezzo al servizio dell'orientamento: per realizzare le sue finalità è necessario dotarsi di strumenti adeguati, dunque anche di quelli di una didattica orientativa.

Come si è visto, le modalità con cui si parla di essa nella normativa fanno pensare a un allargamento della logica orientativa al più ampio contesto dell'attività scolastica, in modo che essa non rimanga relegata ai circoscritti interventi specificamente qualificati come orientativi. Già nella Direttiva 487 del 1997 si affermava che i docenti dovevano essere formati sui temi dell'orientamento in riferimento «alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impie-

⁴⁶ MELANIA BORTOLOTTI, ANDREA PORCARELLI, *op. cit.*

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ SERGIO CICATELLI, ANDREA CIUCCI GIULIANI, *Orientamento*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000, p. 71.

⁴⁹ FRANCESCO LO PRESTI, *L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Roma, Carocci 2009, p. 54.

⁵⁰ GAETANO DOMENICI, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, (II ed.), Roma-Bari, Laterza, 2009.

go delle tecnologie didattiche». Bortolotto e Porcarelli ritengono che i testi normativi individuino la necessità di una didattica orientativa, ma cadano poi in descrizioni tautologiche nel momento in cui tentano di declinarne le caratteristiche, salvo rinviare – in termini generici – al fatto che lo studente debba essere “attivo” nel processo di apprendimento e abituarsi ad assumere decisioni da attuare e realizzare.

Anche le più recenti disposizioni evidenziano talvolta sovrapposizioni: da una parte è esplicito l'allargamento dello spazio dell'orientamento a tutto il territorio dell'insegnamento/apprendimento e si enfatizza il ruolo degli insegnanti, senza ricorrere alla delega ai professionisti; dall'altra, si propongono alle scuole innumerevoli iniziative, con il carattere di azioni intenzionali con finalità orientative. Questo suggerisce, ancora, la ricerca di un più chiaro equilibrio nei contributi fra agenzie educative e attori diversi. Inoltre, nell'interpretare l'orientamento come attività per «consentire a ciascuno di individuare i propri spazi di 'eccellenza personale', a partire dai quali si struttura il progetto di vita e il progetto formativo di cui ciascuno dovrebbe progressivamente assumere la responsabilità e la regia»⁵¹ in fasi sempre più precoci della vita dei ragazzi, non si corre il rischio dell'affermazione del paradigma dell'attivazione già dalla scuola, in una età in cui ci si dovrebbe aprire al nuovo, al diverso, sperimentare, senza doversi continuamente auto-orientare (o valutare) in funzione di ciò che sarà in futuro, ma per la sola curiosità del presente?

Nella cornice descritta, la scuola e gli insegnanti hanno forse bisogno di riferirsi a professionisti della materia. È forse più rischioso delegare queste attività a docenti non adeguatamente formati (e questo vale anche per gli universitari) e ormai sono anni che alcuni corsi di laurea preparano figure *ad hoc*; perché l'orientamento si colloca in un delicato spazio fra i desideri e le aspirazioni personali e le opportunità concrete di realizzarli. Esso è «da considerarsi come bene individuale, in quanto principio organizzatore della progettualità di una persona capace di interagire attivamente con il proprio contesto sociale, ma anche come bene collettivo, in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese».⁵² Una efficace

⁵¹ MELANIA BORTOLOTTI, ANDREA PORCARELLI, *op. cit.*, p. 10.

⁵² C.M. n. 43 del 15 aprile 2009, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

azione di orientamento ha bisogno anche di luoghi e tempi dedicati e appropriati (e difatti le Linee guida del 2014 avevano individuato il bisogno di inserire una figura di sistema, il tutor dell'orientamento, per garantire funzionalità e sistematicità ai processi, vedremo con il tempo se il docente tutor ora previsto riuscirà in questo compito). Se l'orientamento si colloca tra dimensione individuale e quella sociale dell'educazione, c'è bisogno di un luogo adeguato di elaborazione e di riflessione. Il delicato equilibrio tra bene individuale e bene sociale corre lungo un *continuum*, in cui si sviluppa il contributo dei diversi saperi scientifici disciplinari, e nello spazio di intersezione tra le due dimensioni, in modo specifico, sta la sociologia.

6. Riflessioni conclusive. Un rinnovato bisogno di fare ricerca

Al di là del tema generale dell'orientamento, emerge un bisogno di fare ricerca sulla dimensione etica del lavoro con gli studenti e i docenti del secondo ciclo.

La prima ragione è quella di tentare di abitare la complessità della modernità avanzata, che rappresenta lo scenario di riferimento del processo educativo e orientativo, tanto quanto la crisi economica rappresenta lo scenario economico di cui bisogna tener conto per inserirsi nel mondo del lavoro. Ma c'è un rischio fondamentale, di cui la scuola si deve fare carico: in un "mondo liquido" non si possono formare "identità liquide",⁵³ incapaci di mantenere una forma, perché pronte a mutare la propria consistenza a seconda del contesto in cui si trovano, che diviene una successione di episodi mal collegati tra loro e di legami indeboliti fino a liquefarsi.

L'orientamento realizzato a scuola, come luogo e tempo di incontro, di ascolto, di relazione è importante per tentare di arginare la precarizzazione delle sfere di vita⁵⁴ e per costruire non solo reti, ma per tornare a costruire legami e comunità.⁵⁵

⁵³ MELANIA BORTOLOTTI, ANDREA PORCARELLI, *op. cit.*

⁵⁴ FABIO BERTI, ANDREA VALZANIA, *Precarizzazione delle sfere di vita*, in Tito Marci, Stefano Tomelleri (a cura di), *op. cit.*, pp. 198-200. FABIO BERTI, ANDREA VALZANIA (a cura di), *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*, Milano, FrancoAngeli 2020.

⁵⁵ VINCENZO CESAREO, *Welfare responsabile*, Milano, Vita e Pensiero 2017. ANTONIO COCOZZA, 2020a, *op. cit.*

Il riferimento alla complessità del mondo in cui viviamo e ai rapidi mutamenti che lo caratterizzano si lega alla dimensione sociale dell'orientamento e rappresenta un punto di partenza per affermare le ragioni sociali della necessità di un lavoro educativo e formativo. Osserviamo una ipersensibilità alle variabili di contesto che rischia di togliere centralità alla dimensione personale dell'orientamento, o di annegarla nel mare della liquidità assunta come paradigma di riferimento. Il lavoro educativo dell'orientamento si concentra sulla "formazione alla consapevolezza di sé" e sulla "responsabilità culturale" per la costruzione di identità critiche: è caratterizzato dalla continuità, dalla transdisciplinarietà, dalla multidimensionalità e ha lo scopo di dotare i soggetti dell'equipaggiamento minimo utile ad affrontare il continuo mutamento e la stessa complessità.⁵⁶

La crisi del fordismo e, più in generale, la crisi di un modello di società fondata sulla centralità del lavoro hanno profondamente sconvolto l'ordine delle cose per come lo si conosceva nel '900. Il processo di modernizzazione della società occidentale è andato di pari passo con una prospettiva di miglioramento delle condizioni di vita delle persone, costruita intorno all'idea di progresso, generando una condizione di incertezza rispetto al presente e di imprevedibilità rispetto al futuro. Una delle conseguenze più drammatiche della condizione di precarietà è la negazione della persona, che finisce non solo per non essere più in grado di progettare il proprio percorso di vita, ma rischia di trovarsi in una condizione di vera e propria anomia, fatta di legami sociali sempre più fragili e frammentati.⁵⁷

Il contributo che può dare la "sociologia per la persona" è significativo, in termini di contenuto e di metodo.

I pilastri portanti di questo paradigma sono stati eretti, in epoche storiche differenti, da tre importanti studiosi: Luigi Sturzo, Achille Ardigò e Vincenzo Cesareo. A partire dai contributi di Weber, Simmel e dell'interazionismo simbolico, la persona è definibile sulla base del possesso di quattro attributi: unicità, relazionalità, storicità e concretezza. L'unicità è l'attributo fondamentale, che dà forma al nucleo identitario della persona, determinandone la qualità assiologica nel suo configu-

⁵⁶ FRANCESCO LO PRESTI, *op. cit.*, pp. 16-17.

⁵⁷ FABIO BERTI, ANDREA VALZANIA, 2021, *op. cit.*

rarsi come singolarità, che la rende insostituibile e ne costituisce la condizione di apertura al mondo. La *relazionalità* declina l'unicità della persona sul piano spaziale e rappresenta la continuità tra la dimensione sociale (esterna) e dimensione personale (interna). La *storicità* indica l'unicità della persona sul piano temporale; è propria dell'essere umano in quanto il solo essere vivente che ha coscienza di sé stesso, storicità e cultura rinviano infatti alla natura dell'essere umano come animale simbolico, come tale capace di trascendere l'ambito dell'*hic et nunc* per aprirsi alla storia e alla cultura. La *concretezza*, a differenza degli altri tre attributi, per Cesareo, ha carattere epistemologico e metodologico, anziché ontologico, vale a dire qualifica la conoscenza idonea a una sociologia della persona, che mira allo studio dei fenomeni sociali nella loro concretezza.⁵⁸

Rispetto a questa linea teorica, ci sono implicazioni a livello di sistema e a livello epistemologico.

Al primo livello, si colloca la ricerca e la volontà di concorrere alla costruzione di un *welfare* responsabile.⁵⁹ La sua proposta fa propria la prospettiva della Sociologia per la Persona anzitutto a partire dai principi che ne hanno ispirato la formulazione. Le opzioni di fondo, infatti, sono la persona e la responsabilità. La prima opzione è di natura antropologica, poiché pone al centro del *welfare* la persona, nella sua piena accezione sociologica, ossia come concreta e dotata degli attributi citati, a differenza dell'individuo, che è astratto e fungibile. La seconda opzione di fondo è la responsabilità, declinata all'interno di una «filiera» di cui fanno parte i cittadini, le reti informali, i gruppi sociali, gli attori istituzionali del pubblico, del privato *profit* e del non *profit*. Il concetto sociologico di responsabilità richiama a quell'azione umana caratterizzata da significatività, soggettività e libertà.⁶⁰

A livello epistemologico, orienta la proposta di Cocozza di un nuovo paradigma antropocentrico che valorizzi l'altruismo riscontrabile

⁵⁸ Tito Marci, Stefano Tomelleri (a cura di), *op. cit.*, pp. 22-23.

⁵⁹ VINCENZO CESAREO, *op. cit.*

⁶⁰ VINCENZO CESAREO, NICOLETTA PAVESI, *Welfare Responsabile*, in Tito Marci, Stefano Tomelleri (a cura di), *op. cit.*, pp. 231-233.

nell'agire umano.⁶¹ L'interazione tra individuo e società è un processo in continuo divenire, in cui l'azione dell'individuo e l'influenza della società sono *input*, ma anche *output* dello stesso processo. Il contesto economico, storico sociale condiziona dialetticamente eventi e condotta individuale, ma non in una forma determinista e storicamente pre-determinata. Con il suo saggio, Cocozza intende delineare un modello teorico di analisi e interpretazione dell'agire razionale, orientato empiricamente, che vada *oltre* il classico binomio dicotomico "olismo-individualismo" e il *Rational Choice Model*, allo scopo di individuare un nuovo paradigma più utile a comprendere lo sviluppo della società postmoderna, indagando il ruolo dell'agire personale, organizzativo e istituzionale, finalizzato alla *governance* della flessibilità, dell'innovazione pervasiva, della discontinuità e del rapporto spazio/tempo nelle scelte del vivere quotidiano. Si tratta, dunque, di elaborare un paradigma utile a comprendere la razionalità che guida le scelte finalizzate a voler vivere "una vita degna di essere vissuta" nell'attuale società postmoderna piena di rischi, di criticità, ma anche di opportunità. Un paradigma capace di comprendere la *ratio* delle azioni (dimensione personale) e delle politiche (dimensione istituzionale) che potrebbero essere messe in campo per sostenere lo sviluppo del benessere individuale; per farlo è necessario acquisire una nuova consapevolezza che vuole attivare un sistema relazionale più rispettoso del prossimo, basato sull'altruismo, sul dialogo, sulla *simpathy* e sulla reciproca comprensione umana.

Fondare le azioni di orientamento a scuola su queste premesse è una scelta politico-educativa, forse oggi necessaria per formare persone più capaci di fare sintesi fra le autentiche istanze personali e un bisogno di solidarietà e di comunità, animata da tanti attori, pronti a fare la propria parte con competenza e responsabilità.

⁶¹ ANTONIO COCOZZA, 2020a, *op. cit.*

**La matrice dell'ignoto.
L'interdisciplinarietà per la città del futuro**

Simona Totaforti

1. Introduzione: la matrice di Rumsfeld come strumento di riflessione

«There are known knowns. There are things we know that we know. There are known unknowns. That is to say, there are things that we know we don't know. But there are also unknown unknowns. There are things we do not know we don't know». Così dichiarò, nel febbraio del 2002, Donald Rumsfeld, allora Segretario di Stato americano per la Difesa nel tentativo di giustificare l'invasione in Iraq.

Un'affermazione che inizialmente venne presa come contorta e priva di senso, ma che in realtà richiamava il già diffuso concetto di "unknown unknowns" che esisteva da molto prima che Rumsfeld gli desse una rinnovata popolarità. In effetti, gran parte della ricerca scientifica si basa sullo studio di incognite note, al fine di verificare le ipotesi formulate. Inizialmente non è (o meglio, non dovrebbe essere) possibile prevedere se i risultati supporteranno o meno le ipotesi di ricerca. Tuttavia, è normale ipotizzare che il risultato che si otterrà rientrerà all'interno di una gamma di possibilità conosciute, o comunque in qualche misura prevedibile, pena – ad esempio – l'impossibilità di utilizzare strumenti concettuali, cornici teoriche e approcci metodologici adatti a studiare e sperimentare gli oggetti della ricerca. A volte, invece, il risultato è del tutto inaspettato e la ricerca si imbatte in un'incognita ignota, ovvero in qualcosa che, fino a quel momento, non sapevamo di non sapere. La scoperta di un'incognita ignota mette in evidenza i limiti della conoscenza e della capacità di previsione dell'uomo e produce nuove incognite note che possono poi essere indagate attraverso la formulazione e la verifica di ipotesi tradizionali e che a loro volta possono produrre, in un ciclo continuo, ulteriori incognite ignote.

In altri termini, le incognite ignote rappresentano probabilmente l'ambito più interessante della ricerca, anche della ricerca sociologica, soprattutto con riferimento alle sfide che dovremo affrontare in futuro, che oggi non prevediamo e che chiamano in causa il ruolo fonamen-

tale dell'interdisciplinarietà nella ricerca scientifica. A tale proposito, è utile ricordare gli studi relativi al ruolo e all'importanza della *serendipity* nella scienza.¹ Sebbene sia difficile trovare una traduzione diretta in italiano di questo termine inglese, già utilizzato nel linguaggio generale per riferirsi a casualità fortunate, seguendo Copeland² per ciò che qui ci interessa questo concetto può «descrivere scoperte scientifiche che avvengono in virtù di una combinazione fortuita di caso e saggezza».³ In altri termini, si tratta di contributi che mettono in evidenza quanto raramente il caso venga considerato come un fattore determinante nel processo di ricerca, nonostante la scoperta fortuita sia spesso capace di stimolare la creatività dei ricercatori verso risultati inaspettati.⁴

In questo scenario, il presente contributo intende approfondire le categorie del noto e dell'ignoto nella ricerca, per fornire una prospettiva sociologica sull'interdisciplinarietà, con specifico riferimento alle riflessioni scientifiche e agli studi sulla progettazione della città del futuro.

In effetti, anche ripercorrendo le principali trasformazioni storico-sociali che hanno caratterizzato l'evoluzione dell'umanità negli ultimi due secoli, in molti casi si tratta di fenomeni che si intrecciano anche occasionalmente o inaspettatamente producendo risultati imprevisti. Le differenti discipline, infatti, pur non essendo necessariamente omogenee al loro interno, spesso trascurano le interazioni con le altre prospettive di analisi nello studio dei vari fenomeni. Tuttavia, a volte, un sistema che mostra una certa stabilità viene improvvisamente trasformato da fattori esogeni che non erano stati presi in

¹ SAMANTHA COPELAND, *On serendipity in science: discovery at the intersection of chance and wisdom*, «Synthese», 196, 2019, pp. 2385-2406; SAMANTHA COPELAND, WENDY ROSS, MARTIN SAND, *Serendipity Science: An Emerging Field and its Methods*, Springer, 2023; NAHM PYUNG (JOE), RAVIV MURCIANO-GOROFF, MICHAEL PARK, RUSSELL J. FUNK, *Serendipity in Science*, «arXiv», <https://doi.org/10.48550/arXiv.2308.07519>, 2023.

² Nostra traduzione da SAMANTHA COPELAND, *On serendipity in science: discovery at the intersection of chance and wisdom*, «Synthese», 196, 2019, p. 2385.

³ L'originale recita «'Serendipity' is a category used to describe discoveries in science that occur at the intersection of chance and wisdom».

⁴ IAN G. KENNEDY, DEAN WHITEHEAD, DEBRA FERDINAND-JAMES, *Serendipity: A way of stimulating researchers' creativity*, «Journal of Creativity», Volume 32, Issue 1, April 2022.

considerazione o previsti. E sebbene la possibilità di shock esogeni sia nella consapevolezza dei ricercatori, si tende ad analizzare e studiare più frequentemente le condizioni di stabilità, presumibilmente perché sono più facilmente inquadrabili, appaiono rassicuranti, consentono progressi incrementali della scienza, più facilmente controllabili. Di conseguenza, più le discipline rimangono confinate nel loro ambito di ricerca e di studio, minore è la possibilità che emergano incognite ignote. L'interdisciplinarità, infatti, intesa come rete dei rapporti di complementarità, di integrazione e di interazione per cui discipline diverse convergono in principi comuni sia nel metodo della ricerca, sia nell'ambito della costruzione teorica, consente spesso di avere un punto di osservazione privilegiato sui fenomeni indagati e di addentrarsi, anche attraverso analogie e parallelismi, laddove non era ipotizzabile o ritenuto necessario arrivare.

La domanda principale è dunque in che modo le interazioni interdisciplinari possono anticipare o indagare ciò che non sappiamo di non sapere? In che modo frammenti, traiettorie di ricerca, pluralità di punti di vista consentono contaminazioni proficue e permettono di allargare lo sguardo a dimensioni che ancora non conosciamo? L'ignoto, secondo questa prospettiva, diventa una dimensione da abitare, una prospettiva che allarga i confini della conoscenza e consente di osservare l'ampiezza di ciò che ancora non sappiamo, con la consapevolezza che la matrice dell'ignoto risiede nello sguardo di chi osserva.

2. Gli studi sociologici sulla città e l'interdisciplinarità

Il ruolo di ciò che non sappiamo di non sapere è particolarmente rilevante quando viene applicato alla città, oggetto di ricerca complesso e "indisciplinato" che non può essere compreso se ridotto a singoli sapere che tendono a separare temi e questioni. Proprio per questo motivo gli studi sociologici sulla città sono sempre stati caratterizzati da una componente interdisciplinare intrinseca e, in particolare dal secondo dopo guerra ad oggi, hanno subito profondi mutamenti che riflettono le trasformazioni della società. Tali mutamenti investono sia le tematiche oggetto di analisi, sia le metodologie, le categorie e i linguaggi usati per indagarle.⁵ Del resto, la città che da un lato esprime la più alta for-

⁵ GIANDOMENICO AMENDOLA, *Se quarant'anni vi sembran pochi*, «Sociologia urbana e rurale»,

ma di creatività umana e il motore del pensiero, del progresso e della conquista sociale, e dall'altro è luogo di contraddizione, di conflitto e di antagonismo sociale, ha sempre rappresentato un ambito di studio per sua stessa natura interdisciplinare, aperto e multidimensionale. Ogni tentativo di interpretare la città senza tener conto del fatto che essa è frutto del continuo rapporto tra la comunità e lo spazio e della sua sedimentazione nei secoli è fallimentare. «Una città non nasce come un cardo» diceva Rosario, uno dei personaggi del romanzo di Vittorini *Le città del mondo*, affermando che tutto dipendeva dal modo in cui la gente viveva. A tanti anni di distanza, questa osservazione non ha perso la sua validità e richiama il ruolo determinante del capitale sociale nei processi di sviluppo di un territorio.

In effetti, se pensiamo ad esempio a Vienna nella seconda metà del XIX secolo, ritroviamo un'atmosfera culturale che ha reso molto più fecondo il panorama intellettuale consentendo collaborazioni, nuovi impulsi e il raggiungimento di raffinati risultati nelle arti visive, nella letteratura e, più in generale, nello spirito creativo. Allo stesso modo, Parigi nella modernità diventa un grande concentrato dell'esperienza urbana, grazie alle sue *exposition*, ai *passages* pieni di insegne e di piccoli esercizi commerciali, alla vita notturna resa possibile dall'illuminazione pubblica, dalla ristrutturazione capillare del sistema dei trasporti e dal moltiplicarsi di luoghi per lo spettacolo. Sono le scoperte tecnologiche che caratterizzano e trasformano l'idea stessa città nel XIX secolo. L'industrializzazione e la conseguente urbanizzazione di larghe masse di contadini attratti dalle nuove opportunità di lavoro, l'uso del ferro e dell'acciaio che modificano il volto della città, l'illuminazione elettrica che nella seconda metà del XIX secolo sostituisce quella a gas ed entra nelle case degli abitanti di New York grazie alla centrale di Pearl Street, le nuove infrastrutture della mobilità e dei trasporti, sono tutte innovazioni che hanno profondamente modificato il ritmo della vita moderna e hanno determinato una riorganizzazione dello spazio fisico secondo le esigenze e le potenzialità della società industriale. Il risultato di tutte queste innovazioni ha prodotto, dunque, grazie a realtà che hanno interagito tra loro in modo a volte inaspettato o casuale, nuove forme spaziali e, al contempo, nuove modalità di organizzazione

sociale.⁶

La relazione tra la dimensione spaziale e l'analisi sociale è stata riaffermata con forza nell'ultimo ventennio con gli studi di Gieryn (*A Space for Place in Sociology*), Gans (*The Sociology of Space: A Use-Centered View*), Urry (*The Sociology of Space and Place*) e con il più recente contributo di Faber e Sharkey che hanno sottolineato l'importanza degli studi sociologici nel considerare gli effetti che l'ambiente costruito ha sulle persone che lo vivono o ne fruiscono anche solo temporaneamente.⁷ Tuttavia, in che modo osservare la relazione che si genera tra lo spazio fisico e gli individui e come misurarne gli effetti sul comportamento rimangono ancora due dimensioni scarsamente esplorate dalla sociologia urbana.⁸

In effetti, il tema dell'esperienza è più complesso di quanto possa sembrare. Il passaggio da una visione della città come sistema, regolata dalle sue leggi di funzionamento e dall'efficienza – approccio caro agli urbanisti, ma anche a Burgess e alla Scuola di Chicago – alla città come esperienza, ovvero attraversata e vissuta dalle persone, rende centrale la questione dell'interdisciplinarietà. Rispondere alle domande di città, alle esigenze di comunità e alle dimensioni del collettivo che rappresentano una costante della vita urbana nonostante le contraddizioni e le intenzionalità a volte confliggenti di cui sono portatrici, sono tutti aspetti che caratterizzano oggi la città contemporanea e che più o meno implicitamente rimandano al tema dell'interdisciplinarietà nello studio dell'urbano.

L'esperienza dello spazio, per usare un'espressione di Bergson, è il luogo del farsi e del disfarsi e tocca la radice di tutte le cose e il loro

⁶ SIMONA TOTAFORTI, *La rivincita della prossimità nella cosiddetta società senza luoghi*, «Studi di sociologia», X, 2019, pp. 1-14.

⁷ THOMAS F. GIERYN, *A Space for Place in Sociology*, «Annual Review of Sociology», 26, 200, pp. 463-96; HERBERT GANS, *The Sociology of Space: A Use-Centered View*, «City & Community», (December), 2002, pp. 329-339; JOHN RICHARD URRY, *The Sociology of Space and Place*, in J. R. Blau (a cura di), *The Blackwell Companion to Sociology*, Blackwell Publishing, 2004; JACOB W. FABER, PATRICK SHARKEY, *Neighborhood Effects*, «International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences», vol. 16, 2015.

⁸ SIMONA TOTAFORTI, *Gli effetti del vivere urbano. Riflessioni sul contributo di Richard Sennett*, «SocietàMutamentoPolitica», 11(21), pp. 177-185, 2020.

determinarsi. Eppure, lo spazio in cui ci muoviamo, sebbene sia così legato al nostro vivere e sperimentare il mondo, è, come sottolinea La Cecla, «sempre meno nostro. Per un processo storico di specializzazione delle funzioni, non è più così facile muovere, mutare e manipolare lo spazio intorno a noi. Dai marciapiedi alle strade, allo spazio dell'appartamento, al paesaggio urbano in generale, abbiamo a che fare con uno spazio rigido, predeterminato, con una serie di griglie, di incasellamenti e di canali dentro cui, bene o male, si svolge la nostra vita». ⁹ Del resto, al disegno utopico del modernismo rivelatosi poi fallimentare nella sua effettiva capacità di migliorare le condizioni di vita delle persone, si è sostituito alla fine del XX secolo un insieme di nodi critici che dovrebbe essere affrontato con nuovi strumenti analitici e progettuali capaci di entrare in relazione con una realtà profonda e densa come quella urbana al fine di ripensare la città contemporanea. ¹⁰

La sociologia urbana è dunque chiamata a percorrere nuove sperimentazioni collaborative e contaminazioni disciplinari, non necessariamente in termini di integrazione e di sintesi dei diversi approcci, ma anche ad esempio in modalità contrastiva o ancillare, a far dialogare in modo non tradizionale le sue diverse componenti, ad affrontare le sfide del mutato scenario urbano, per sua natura complesso e indisciplinato e forse proprio per questo motivo campo ideale di sperimentazioni, contaminazioni e accoglienza per sensibilità e atteggiamenti prospettici differenti. Del resto, come già messo in evidenza, l'iperspecializzazione verso cui è spinta la ricerca scientifica non consente di comprendere appieno la complessità dell'urbano e le dinamiche dense e in continuo movimento che lo caratterizzano, ma limita lo sguardo a frammenti e specialismi, in cui è naturale adagiarsi sull'esplorazione delle incognite note, limitando notevolmente le occasioni di *serendipity*. La sfida è invece quella del dialogo tra linguaggi differenti in una modalità collaborativa e vicendevolmente stimolante.

3. Le sfide legate alla progettazione della città del futuro

Già nel 1976, Hubbert metteva in luce quanto la transizione verso un futuro prospero e ottimale delle città convivesse con un limite di

⁹ FRANCO LA CECLA, *Mente locale. Per un'antologia dell'abitare*, Elèuthera, 2011, p. 16.

¹⁰ CLAUDIO SARAGOSA, *Città tra passato e futuro*, Donzelli Editore, 2011.

origine culturale e non con vincoli legati alle risorse o alle conoscenze essenziali necessarie a favorire tale processo.¹¹ In effetti, la cultura della crescita che ha caratterizzato l'evoluzione dell'umanità negli ultimi due secoli sembra costituire un impedimento alla capacità di affrontare efficacemente i problemi e le sfide che stanno rapidamente emergendo e di avviare i cambiamenti strutturali necessari con riferimento sia alle economie, che alle culture urbane contemporanee. Del resto, è proprio nella città che si declina la sfida empirica e concettuale della progettazione del futuro dell'umanità. Negli ultimi decenni, infatti, è emersa con forza la consapevolezza che il mondo è un sistema unico e integrato, ma al contempo fragile, e che la maggior parte degli abitanti del pianeta vive nelle città. Le proiezioni demografiche stimano che questa tendenza si accentuerà progressivamente e che la popolazione urbana raggiungerà i 6 miliardi nel 2050. Circa il 70% della popolazione globale nel 2050 vivrà per lo più in megalopoli e in regioni a intensa urbanizzazione. Un fenomeno pervasivo a cui tuttavia non sembra corrispondere un'altrettanto rapida capacità di riorganizzazione dei sistemi produttivi o di progettazione e di governo della città che sappiano rispondere a una domanda economica e sociale così complessa e mutevole. È difficile ipotizzare che con questo ritmo di crescita sia possibile mantenere inalterati i livelli di consumo e di produzione delle città, senza riformularli in un'ottica di integrazione con quelli naturali. Come sostiene Khanna «the 21st century will not be dominated by America or China, Brazil or India, but by the city. In an age that appears increasingly unmanageable, cities rather than states are becoming the islands of governance on which the future world order will be built».¹²

Già nel 1972 il MIT, per conto del Club di Roma, aveva lanciato l'allarme con il rapporto *I limiti dello sviluppo* sulla necessità di porre un freno ai consumi e di fatto aveva smentito per la prima volta l'idea, tipica delle filosofie politiche ed economiche del XIX secolo, che la scienza e la tecnologia potessero sostenere uno sviluppo lineare e inarrestabile. Il rapporto del MIT ha rappresentato la matrice teorica e concettuale dei nuovi movimenti e delle politiche urbane contemporanee, determinando un trasferimento nella città del concetto di sostenibilità nono-

¹¹ ALESSANDRA COPPA, *Architetture dal futuro*, 24 ORE Cultura, 2020.

¹² PARAG KHANNA, *Beyond city limits*, «Foreign Policy», 181, 2010, p. 122.

stante fosse storicamente estraneo alla cultura urbana. Le città, infatti, hanno sempre consumato più risorse di quante ne hanno prodotte, anche grazie alle opportunità offerte dai sistemi di trasporto che a partire dal XIX secolo hanno consentito approvvigionamenti prima impensabili. Di conseguenza oggi, sebbene viviamo in quella che Crutzen ha definito l'era dell'Antropocene per evidenziare il predominio dell'uomo sull'ecosistema, gli studi sulla città hanno fatto della sostenibilità uno dei temi principali, limitando lo spazio in cui va ridefinito e ricostruito l'equilibrio con la natura.¹³

È chiaro che i limiti di quello che è diventato uno dei principali temi del discorso sulla città risiedono proprio da un lato nella resistenza della società contemporanea a modificare gli stili di vita, di produzione e di consumo per salvare il pianeta, dall'altro nell'effettiva capacità di avviare un dialogo interdisciplinare per affrontare i problemi sociali complessi che caratterizzano l'attuale fase di transizione della società contemporanea. In effetti, la sostenibilità è stata declinata prevalentemente nella sua dimensione ecologica ed economica, attraverso interventi tesi a favorire un risparmio energetico, ma non come valore sociale o culturale condiviso. Il dibattito che ne è derivato è passato rapidamente dal rigore scientifico, al lessico politico e quotidiano, e la dimensione sociale della sostenibilità è stata spesso trascurata e rimane ancora oggi un aspetto poco rappresentato nel progetto della città.¹⁴ Probabilmente anche perché la relazione tra sostenibilità e urbanesimo chiama in causa due concetti, "urbano" ed "ecologico", che sia da un punto di vista teorico, che empirico, si sono sviluppati storicamente in opposizione tra di loro, l'uno a comprimere lo spazio vitale dell'altro. Ragionare oggi in termini di compresenza è particolarmente complesso e presuppone che l'ambiente naturale venga considerato come modello di un nuovo modo di progettare la città basato su un approccio interdisciplinare che possa contribuire a trovare una sintesi virtuosa tra istanze che si mostrano a una prima lettura come inconciliabili. In

¹³ SIMONA TOTAFORTI, *La Querida Amazonia. Il sogno ecologico di papa Francesco: la via per reincantare il mondo*, in A. Comito (a cura di), *Querida Amazonia. Prospettive di una nuova cristianità*, Libreria Editrice Vaticana, 2021.

¹⁴ GIANDOMENICO AMENDOLA, *Le retoriche della città. Tra politica, marketing e diritti*, Dedalo, 2017.

questa prospettiva, l'interdisciplinarietà viene intesa come strumento essenziale per affrontare le incognite ignote o che al momento non sono visibili o prevedibili anche per via degli strumenti teorici, concettuali, metodologici prevalenti che non necessariamente collocano i differenti fenomeni indagati su un piano paritario e integrato.

Al contempo, la progettazione della città del futuro non può trascurare quella che Geddes definiva, sebbene in una visione organicistica e deterministica, la «parte viva del processo», ovvero i cittadini che sono protagonisti di un processo evolutivo, anche in termini di crescita e di progresso, insieme agli spazi in cui vivono. La caratteristica essenziale delle trasformazioni della città, infatti, è ancorata alla natura e alla storia dei luoghi.

Non esiste dunque una sola città del futuro, ma tante città quanti sono i casi particolari. La flessibilità e l'adattabilità (o anche in parte la mutevolezza) rappresentano un tratto distintivo della città che si sviluppa come un organismo vivente e per stratificazione acquista complessità. La città è, dunque, l'esito di questo continuo processo dialettico tra forze opposte e si offre alla lettura esperta come palcoscenico ricco di personaggi e di rappresentazioni. Volendo semplificare potremmo dire che la città materiale, nella sua fisicità fatta di vuoti e di pieni, si combina con quella immateriale dei flussi e del movimento. Ambiente costruito e individui. La città si è strutturata e destrutturata sulla crescente tensione tra spazio fisico e spazio immateriale dando vita a combinazioni sempre diverse. La città contemporanea, infatti, è il risultato di questo duplice sistema di comunicazioni e della continua interazione tra luoghi fisici e luoghi immateriali. Pertanto, non esiste una ricetta unica per costruire la città del futuro, è una semplificazione azzardata che dimentica il ruolo degli individui e dei luoghi. Certo la tentazione di scoprire nell'oggi la presenza del futuro è una forma di autocompiacimento che è sempre stata desiderata da molti (già Huxley nel 1958 quando rivisitò il suo *Brave New World* ne parlava con grande limpidezza), e talvolta erroneamente annunciata (come accadde nel 1954 a Junk che scrisse «il futuro è già cominciato» scambiandolo con il presente dell'America che allora era mitizzato dagli europei). Il tentativo di rintracciare i tratti del futuro nel presente o di provare a definire in modo programmato, trascurando gli elementi disarmonici, casuali e aleatori, le caratteristiche della città del futuro ha provocato senti-

menti di ebbrezza e ansia nel confronto, spesso illusorio, con l'attualità dell'avvenire.¹⁵

La città del futuro si trova, quindi, a dover fronteggiare una doppia sfida. Non solo quella, propria di un mondo globalizzato, di immaginare e costruire il proprio destino perché questo non proviene più in modo inerziale dal passato, ma anche quella di dover considerare, definendo nuove metriche, sfere molto spesso lasciate al di fuori del discorso urbano e che fanno riferimento ai diversi campi dell'esperienza e, più in generale, alla comprensione della relazione che si genera tra individui e spazio costruito in un'ottica di interdisciplinarietà. In altri termini, la città del futuro è quella che si allontana da un'ideologia sbrigativa della globalizzazione con i suoi miti simbolici e ricerca con spirito critico la sua verità e la esprime in una forma dialogante con la storia e la memoria dei luoghi, con le esperienze dei singoli individui e, più in generale, con la domanda di città e le esigenze di comunità che rappresentano una costante della vita urbana nonostante le contraddizioni e le intenzionalità a volte confliggenti di cui sono portatrici.

All'interno di questo dibattito va da sé che la relazione tra uomo e natura e il carattere della nuova forma urbana assumono un ruolo centrale, e con essi l'emergente approccio biofilico che sembra poter rappresentare una risposta non retorica alla domanda di sostenibilità per tre ordini di motivi. In primo luogo, perché si fonda sull'integrazione del mondo naturale non solo nel tessuto urbano (attraverso, ad esempio, l'uso del verde pubblico), ma anche nell'ambiente costruito con riferimento sia all'involucro esterno degli edifici, che allo spazio interno grazie a forme e materiali naturali. Secondo, perché pone al centro dell'approccio la ricostruzione del rapporto tra uomo e natura anche con riferimento alla dimensione valoriale e culturale. Da ultimo, perché non considera la natura solo come mondo fisico vegetale, ma anche come modello organizzativo fatto di schemi e processi che possono essere trasferiti nell'ambiente costruito e favorire la qualità della vita urbana degli individui.¹⁶

¹⁵ MANFREDI NICOLETTI, *Dentro l'architettura moderna*, Laterza 1984.

¹⁶ SIMONA TOTAFORTI, *Emerging Biophilic Urbanism: The Value of the Human-Nature Relationship in the Urban Space*, «Sustainability», 12(13), 5487, 2020.

Al contempo, tuttavia, attualmente non esiste ancora un quadro di collaborazione interdisciplinare che possa supportare adeguatamente i nuovi metodi emergenti di progettazione della città basati sulla natura, tra i quali rientrano appunto l'approccio biofilico o quello biomimetico che hanno stimolato negli ultimi anni un numero crescente di studi innovativi sull'utilizzo nella progettazione urbana delle forme, dei materiali e delle strutture che appartengono al mondo naturale, sebbene si tratti di approcci che si stanno rivelando essenziali e possono essere considerati un paradigma utile per affrontare le sfide di una progettazione dell'ambiente costruito realmente sostenibile. Per provare a colmare questa lacuna è necessario procedere in prima battuta a definire il ruolo delle scienze sociali nella progettazione biofilica della città e successivamente individuare le lacune dell'approccio attuale che potrebbero essere colmate dal dialogo tra i diversi specialismi e dalla composizione di differenti metodologie.

4. La città biofilica: la necessità di un approccio interdisciplinare

La riflessione sulla relazione tra uomo e natura all'interno della città e sul possibile ruolo dell'approccio biofilico nella progettazione sostenibile dell'ambiente costruito richiama direttamente il ruolo delle scienze sociali sotto un duplice profilo di analisi. Da un lato, rievoca l'antica e controversa questione del determinismo architettonico che ha segnato i rapporti tra la sociologia e l'urban planning a partire dagli anni '60, ovvero il dibattito sulla capacità dello spazio costruito di determinare il comportamento umano e, di conseguenza, del progettista di controllare la società. Dall'altro, contribuisce a definire il ruolo della natura nella città sostenibile, intesa non soltanto come la presenza di spazi verdi nel tessuto urbano, ma anche come attributo dello spazio costruito, come schema o principio organizzativo della progettazione declinato a varia scala e soprattutto come alfabetizzazione della popolazione basata sulla consapevolezza che il mondo è un sistema di interrelazioni e processi integrati sia spaziali, che temporali.¹⁷

È in questa duplice prospettiva che vanno considerate le teorie biofiliche applicate alla dimensione urbana al fine di comprendere se

¹⁷ FRITJOF CAPRA, *The Web of Life: A New Synthesis of Mind and Matter*, Flamingo, 1997.

possono essere considerate una variabile progettuale utile a modulare una relazione positiva dell'uomo con l'ambiente circostante, anche costruito, e migliorare la qualità della vita urbana della popolazione, e se le lacune che attualmente presentano possano essere colmate da un approccio interdisciplinare che costruisca una reale collaborazione tra saperi provenienti da diverse discipline e non si limiti a una sommatoria o giustapposizione di conoscenze, ma che proceda per integrazione verso una visione composita e olistica dei fenomeni.

La relazione tra città e natura è in realtà un tema che affonda le proprie radici nel passato, sebbene la consapevolezza della necessità di progettare in modo unitario il verde urbano prenda corpo in Europa a metà del XIX secolo, quando ci si rende conto della determinante funzione igienica per le classi operaie delle aree verdi soprattutto nella città patogena industriale. «Il sistema del verde di Parigi, voluto da Napoleone III e realizzato sotto la direzione del barone Haussmann, è la più suggestiva e più complessa esperienza in questo campo in Europa. Pur nella difficoltà di stabilirne l'effettiva matrice culturale, gli esiti di questi interventi sono ancora sotto gli occhi di tutti. Pertanto, poco importa se l'imperatore abbia voluto gli splendidi boulevard e i gradevoli parchi di Alphand per stemperare le tensioni sociali o perfidamente per il controllo militare di Parigi, fatto sta che la capitale francese acquisisce una dimensione di straordinario respiro urbano, grazie agli ampi spazi aperti, ricchi di vegetazione distribuita con sapienza tecnica ed estetica».¹⁸

Nel 1883 il progetto di Alphand viene recepito proprio come l'occasione di realizzare una cintura verde intorno a Parigi. Al contempo, Olmsted negli Stati Uniti progetta Central Park a New York, sulla scia delle esperienze inglesi, come un polmone verde all'interno della città, come «un'alleanza fra natura e città. [...] La natura non è più abbandonata all'ideologia antiurbana, non è più campagna idolatrata o valore trascendente, ma un valore d'uso nelle città in sviluppo».¹⁹

¹⁸ BIAGIO GUCCIONE, GABRIELE PAOLINELLI, *Piani del verde e piani del paesaggio: elementi di evoluzione metodologica nell'ambito del dibattito sui nuovi piani comunali per il governo del territorio*, Alinea, 2001, p. 15.

¹⁹ MANFREDO TAFURI, F. L. Olmsted e le origini del planning negli Stati Uniti, in A. Caracciolo (a cura di), *Dalla città preindustriale alla città del capitalismo*, Il Mulino, 1974, p. 294.

Si tratta di esperienze che hanno contribuito alla definizione di un progetto di città legato alla costruzione dell'habitat ideale per la società moderna focalizzando l'attenzione, sebbene con modalità e caratteristiche differenti, sulla natura e sul rapporto che la lega all'uomo e che definisce e formula l'esperienza urbana. Così anche le avanguardie russe, le forme disurbaniste di Ledoux, Wright, Mumford, Geddes, l'affermazione dell'idea che la città non fosse solo un «luogo nello spazio», ma un «dramma nel tempo», inserita in un processo di sviluppo dinamico, Kahn e l'idea che è la funzione che prende vita all'interno di una forma e non viceversa, la comunità di Olivetti nel Canavese e il villaggio operaio di Crespi d'Adda situato lungo il medio corso dell'Adda.²⁰

Allo stesso modo, anche la progettazione biofilica non è certo una pratica recente, anzi fin dall'antichità i progetti architettonici si sono ispirati, almeno in qualche misura, alle forme del mondo animale e vegetale e hanno cercato soluzioni per portare la natura e i suoi schemi all'interno dello spazio costruito. Dall'architettura giapponese che utilizza il fascino delle forme e dei materiali naturali, all'architettura organica di Frank Lloyd Wright con la sua casa sulla cascata, straordinario esempio di integrazione con l'ambiente naturale, e con l'utopica Broadacre City, in cui ogni cittadino avrebbe avuto a disposizione un acro di terra per garantire la produzione e l'autosufficienza.²¹ E ancora Burnham, con il City Beautiful movement che nasce nel 1893 con la Columbian Exposition di Chicago e promuove la superiorità degli archetipi europei e la bellezza come generatrice di virtù morali e civiche nelle popolazioni urbane, Fourier con l'armonia e la felicità dei falansteri, Howard con l'utopia della Garden city che prevedeva una vasta green belt per coniugare la vita urbana con quella rurale, e Le Corbusier che offrì la sua visione opposta di una città verticale con alti edifici circondati da ampi spazi aperti.

Più recentemente si collocano gli studi di Cooper Marcus sul ruolo, anche terapeutico, del verde urbano e l'architettura di Ambasz che esalta la dinamica consonanza con la natura e il compito che compete all'architetto di tentare di conciliare i bisogni e i desideri individuali

²⁰ SIMONA TOTAFORTI, *Emerging Biophilic Urbanism: The Value of the Human-Nature Relationship in the Urban Space*, «Sustainability», 12(13), 5487, 2020.

²¹ AMANDA STURGEON, *Creating Biophilic Buildings*, Ecotone Publishing, 2017.

con le necessità sociali e i limiti imposti dal regno empirico. Idee e progetti che hanno alimentato in diverse epoche il dibattito sulla forma della città del futuro e che, sebbene in alcuni casi non siano stati realizzati, hanno riaffermato l'importanza di un ripensamento della forma urbana, mettendo progressivamente in evidenza anche l'urgenza di un cambio di paradigma e la necessità di adottare un approccio interdisciplinare e non solo una mera collaborazione tra le discipline afferenti agli studi urbani, quali ad esempio la sociologia urbana, la geografia, l'antropologia, l'architettura e i cultural studies.

Più nel dettaglio, da un punto di vista scientifico, che il design dell'ambiente costruito possa definire il carattere delle interazioni sociali e incidere sull'esperienza individuale era già chiaro negli studi di Whyte, Jacobs, Newman e Gehl.²² Tuttavia, è stato un tema a lungo confinato all'interno di studi prevalentemente teorici e filosofici come quelli di Bachelard o Casey, o ancora come quelli di Lefebvre dedicati all'architettura della felicità intesa come quadro concettuale alternativo che spostava l'attenzione dal pensiero urbano alla filosofia dell'abitare. Con gli studi di Wilson negli anni '80 e, successivamente, di Kellert sono state analizzate le teorie biofiliche, ovvero lo studio della naturale inclinazione umana a entrare in relazione con i sistemi e i processi della natura.²³ Al contempo, negli ultimi venti anni è emersa la consapevolezza che il paesaggio naturale, il paesaggio urbano e gli stessi edifici rappresentano un elemento fondamentale per soddisfare i bisogni e la domanda di città degli individui e promuovere la qualità della vita urbana.²⁴

Applicare l'approccio biofilico alla dimensione urbana significa affermare che la relazione che lega gli individui all'ambiente circostante viene sostenuta dalla capacità degli spazi di favorire un rapporto armonico con la natura sia attraverso interventi che consentono un contatto diretto (ad esempio, green spaces, parchi, giardini pensili, ecc.) o indiretto con la natura (ad esempio, uso di materiali ed essenze naturali),

²² JAN GEHL, *Cities of People*, Island Press, 2010.

²³ EDWARD O. WILSON, *Biophilia*, Harvard University Press, 1984; Stephen R. Kellert, *Birthright. People and Nature in the Modern World*, Yale University Press, 2012.

²⁴ SARAH W. GOLDHAGEN, *Welcome to Your World. How the Built Environment Shapes Our Lives*, Harper Collins, 2017.

sia utilizzando gli schemi e i processi della natura nella forma e nelle funzioni dello spazio costruito.

Partendo da questo assunto, lo studio dell'evoluzione del rapporto biologico, sociale e psicologico con la natura è diventato fonte d'ispirazione per numerosi progetti evidence-based che utilizzano i risultati degli studi sulla relazione tra uomo e natura per progettare spazi artificiali in equilibrio tra le due principali caratteristiche naturali che orientano la percezione di un ambiente da parte degli individui: coerenza, intesa come leggibilità, e complessità, ovvero il mistero e la scoperta.

Tuttavia, nonostante si sia registrato negli ultimi anni un crescente numero di studi sulla biofilia e sulla relazione tra gli individui e lo spazio, nonché sulla capacità di quest'ultimo di orientare la percezione e il comportamento umano, alcuni risultati — anche a causa della complessità dell'area di ricerca — mettono in evidenza la necessità di un'ulteriore riflessione sull'approccio più adatto per osservare la relazione che si genera tra lo spazio fisico e gli individui e per misurarne gli effetti sul comportamento capace di colmare alcune lacune interpretative e progettuali e le incognite che tuttora emergono. Le ambiguità semantiche che ancora persistono e la difficoltà di rintracciare un'analisi concettuale dettagliata hanno ampliato in modo potenzialmente infinito l'ambito di applicazione delle teorie biofiliche e, al contempo, le hanno collocate in un ristretto framework prevalentemente legato alla psicologia evolutiva.²⁵

Inoltre, sebbene le ipotesi biofiliche e la loro più ampia applicazione alla progettazione urbana nelle diverse scale siano state accolte con grande entusiasmo, la maggior parte degli studi descrive empiricamente gli impatti di singoli progetti ispirati ai principi della biofilia. Manca ancora uno studio interdisciplinare sistematico e approfondito sui costrutti delle ipotesi biofiliche, anche dal punto di vista delle scienze sociali, ed emerge la difficoltà di separare l'influenza del luogo da quella delle attività che in esso si svolgono.²⁶

²⁵ YANNICK JOYE, ANDREAS DE BLOCK, *Nature and I Are Two: A Critical Examination of the Biophilia Hypothesis*, «Environ. Value», 20, 2011, pp. 189-215.

²⁶ HEATHER OHLY, MATHEW P. WHITE, BENEDICT W. WHEELER, ALISON BETHEL, OBIOHA C. UKOUMUNNE, VASILIS NIKOLAOU, RUTH GARSIDE, *Attention Restoration Theory: A systematic review of the at-*

Dunque, sebbene le ipotesi biofiliche e le conseguenti applicazioni nella dimensione urbana si mostrino, anche attraverso un'osservazione dei luoghi in cui questi progetti sono stati realizzati, come una strada molto promettente per una rinnovata considerazione dei bisogni che compongono la nuova domanda di città, emerge al contempo una difficoltà degli studi ad analizzare, attraverso un approccio interdisciplinare e sistematico, la relazione che intercorre tra gli individui e lo spazio progettato prendendo in considerazione variabili determinanti con il contributo di discipline diverse e prestando particolare attenzione al contesto nelle sue componenti oggettive e soggettive, immaginando l'individuo come destinatario di influenze fisiche o sociali che appartengono a differenti sistemi e che quindi vanno opportunamente diversificate.

Ne consegue che la definizione dei tratti e delle caratteristiche della città biofilica costituisce ancora motivo di dibattito e di confronto. Emergono visioni plurali ancora non del tutto coerenti e, al contempo, si moltiplicano esperienze progettuali che declinano di volta in volta in modo diverso i principi biofilici. Tuttavia, la progettazione biofilica è molto più complessa di una finestra che si affaccia sulla natura o della presenza di elementi naturali inseriti secondo criteri condivisi o ancora delle specifiche qualità fisiche dello spazio. Sarebbe più appropriato ragionare in termini di sensibilità e di spirito biofilico e indagare, ad esempio, il rapporto dei cittadini con la natura che li circonda e il loro livello di alfabetizzazione ecologica. Si aprono, dunque, una molteplicità di linee di ricerca con riferimento alla progettazione urbana in chiave biofilica e alla possibilità di esplorare ambiti che ancora non conosciamo attraverso un approccio interdisciplinare.²⁷

Pertanto, lo sforzo iniziale nel ripensare la città del futuro tenendo in considerazione i suoi poteri generativi parte dalla capacità di attivare un dialogo proficuo tra le diverse discipline coinvolte, a partire dalla sociologia urbana, senza ridurre il confronto ad un unico linguaggio,

tention restoration potential of exposure to natural environments, «J. Toxicol. Environ. Health», Part B, 19, 2016, pp. 305-343.

²⁷ ANOSH NADEEM BUTT, BRANKA DIMITRIJEVIC, *Multidisciplinary and Transdisciplinary Collaboration in Nature-Based Design of Sustainable Architecture and Urbanism*, «Sustainability», 14, 10339, 2022.

ma creando complessità, accogliendo punti di vista differenti e superando i confini disciplinari attraverso un processo di reciproco arricchimento tra le diverse discipline e di riflessività capace di produrre le premesse – anche in termini relazionali – per costruire ponti tra mondi disciplinari diversi e provare a osservare l'ampiezza di ciò che al momento non sappiamo di non sapere.

Bibliografia

- AMENDOLA GIANDOMENICO, *Le retoriche della città. Tra politica, marketing e diritti*, Dedalo, 2017.
- AMENDOLA GIANDOMENICO, *Se quarant'anni si sembrano pochi*, «Sociologia urbana e rurale», 115, 2018, pp. 29-37.
- BUTT ANOSH NADEEM, DIMITRIJEVIC BRANKA, *Multidisciplinary and Transdisciplinary Collaboration in Nature-Based Design of Sustainable Architecture and Urbanism*, «Sustainability», 14, 10339, 2022.
- CAPRA FRITJOF, *The Web of Life: A New Synthesis of Mind and Matter*, Flamingo, 1997.
- COPELAND SAMANTHA, *On serendipity in science: discovery at the intersection of chance and wisdom*, «Synthese», 196, 2019, pp. 2385-2406.
- COPELAND SAMANTHA, ROSS WENDY, SAND MARTIN, *Serendipity Science: An Emerging Field and its Methods*, Springer, 2023.
- COPPA ALESSANDRA, *Architetture dal futuro*, 24 ORE Cultura, 2020.
- FABER JACOB W., SHARKEY PATRICK, *Neighborhood Effects*, «International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences», vol. 16, 2015.
- GANS HERBERT, *The sociology of space: a use-centered view*, «City & Community», (December), 2002, pp. 329-339.
- GEHL JAN, *Cities of People*, Island Press, 2010.
- GIERYN THOMAS F., *A Space for Place in Sociology*, «Annual Review of Sociology», 26, 200, pp. 463-496.
- GOLDHAGEN SARAH W., *Welcome to Your World. How the Built Environment Shapes Our Lives*, Harper Collins, 2017.
- GUCCIONE BIAGIO, PAOLINELLI GABRIELE, *Piani del verde e piani del paesaggio: elementi di evoluzione metodologica nell'ambito del dibattito sui nuovi piani comunali per il governo del territorio*, Alinea, 2001, p. 15.

- JOYE YANNICK, DE BLOCK ANDREAS, *Nature and I Are Two: A Critical Examination of the Biophilia Hypothesis*, «Environ. Value», 20, 2011, pp. 189-215.
- KELLERT STEPHEN R., *Birthright. People and Nature in the Modern World*, Yale University Press, 2012.
- KENNEDY IAN G., WHITEHEAD DEAN, FERDINAND-JAMES DEBRA, *Serendipity: A way of stimulating researchers' creativity*, «Journal of Creativity», Volume 32, Issue 1, April 2022.
- KHANNA PARAG, *Beyond city limits*, «Foreign Policy», 181, 2010, p. 122.
- LA CECLA FRANCO, *Mente locale. Per un'antologia dell'abitare*, Elèuthera, 2011, p. 16.
- NICOLETTI MANFREDI, *Dentro l'architettura moderna*, Laterza 1984.
- OHLY HEATHER, WHITE MATHEW P., WHEELER BENEDICT W., BETHEL ALISON, UKOUMUNNE OBIOHA C., NIKOLAOU VASILIS, GARSIDE RUTH, *Attention Restoration Theory: A systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments*, «J. Toxicol. Environ. Health», Part B, 19, 2016, pp. 305-343.
- PYUNG NAHM (JOE), MURCIANO-GOROFF RAVIV, PARK MICHAEL, FUNK RUSSELL J., *Serendipity in Science*, «arXiv», 2023.
- SARAGOSA CLAUDIO, *Città tra passato e futuro*, Donzelli Editore, 2011.
- STURGEON AMANDA, *Creating Biophilic Buildings*, Ecotonone Publishing, 2017.
- TAFURI MANFREDO, F. L. *Olmsted e le origini del planning negli Stati Uniti*, in A. Caracciolo (a cura di), *Dalla città preindustriale alla città del capitalismo*, Il Mulino, 1974, p. 294.
- TOTAFORTI SIMONA, *Emerging Biophilic Urbanism: The Value of the Human-Nature Relationship in the Urban Space*, «Sustainability», 12(13), 5487, 2020.
- TOTAFORTI SIMONA, *Gli effetti del vivere urbano. Riflessioni sul contributo di Richard Sennett*, «SocietàMutamentoPolitica», 11(21), pp. 177-185, 2020.
- TOTAFORTI SIMONA, *La Querida Amazonia. Il sogno ecologico di papa Francesco: la via per reincantare il mondo*, in A. Comito (a cura di),

Querida Amazonia. Prospettive di una nuova cristianità, Libreria Editrice Vaticana, 2021.

- TOTAFORTI SIMONA, *La rivincita della prossimità nella cosiddetta società senza luoghi*, «Studi di sociologia», X, 2019, p. 1-14.
- URRY JOHN RICHARD, *The sociology of Space and Place*, in J. R. Blau (a cura di), *The Blackwell Companion to Sociology*, Blackwell Publishing, 2004.
- WILSON EDWARD O., *Biophilia*, Harvard University Press, 1984.

Le scienze cognitive come framework interdisciplinare per la filosofia del soggetto e la complessità sociale

Andrea Velardi

Università Niccolò Cusano

1. Una nuova metafisica del reale oltre riduzionismo e dualismo

L'emergentismo supera contemporaneamente i dualismi e i riduzionismi difendendo al contempo l'autonomia dei livelli e la dipendenza tra macro-entità e micro-entità della realtà come dipendenza modale legata alla sopravvenienza o come dipendenza realizzata a livello funzionale o come semplice dipendenza causale-nomologica (O'Connor, 2020). In generale si possono distinguere un *emergentismo debole* e un *emergentismo forte*. L'emergentismo debole non nega la dipendenza dalle entità fisiche del livello sottostante inferiore, ma si focalizza sull'imprevedibilità e inesplicabilità epistemologica dei fenomeni emergenti a partire dalle proprietà sottostanti. Un esempio molto condiviso di emergenza debole è la coscienza in quanto non è riducibile ad un *network* materiale cerebrale, ma richiede un *dualismo delle proprietà* di tipo psico-fisico in cui il linguaggio intenzionale e qualitativo della psicologia è l'unico pertinente ed esplicativo (Chalmers 1996, 1999, 2005). In questo senso la prospettiva emergentista è in continuità con le tesi di Fodor (1974) difensore del funzionalismo non riduzionista contro il fisicalismo riduzionista di Kim (1993, 1998, 2005), il quale parlava di *disunità costitutiva della scienza* e di statuto autonomo delle *scienze speciali*, quali la psicologia, per la spiegazione dei processi mentali.

Sulla coscienza si potrebbe enfatizzare anche un'emergenza forte ampliando il dominio di queste attribuzioni che, in un approccio come quello ontologico di Wilson (2021) si limita al fenomeno del libero arbitrio (vedi sotto). Per quanto riguarda il soggetto cognitivo si può dire che l'irriducibilità del mentale e della prospettiva in prima persona va comunque fatta convivere con la sua dipendenza dalle proprietà fisiche per cui autonomia e riconduzione dei livelli emergente e sottostante devono restare congiunti. Si deve abbandonare un riduzionismo radicale, senza scadere in un emergentismo che fluttua sul nulla senza radicamento fisico-biologico. Occorre infatti sottolineare il ruolo causale

che le proprietà mentali intenzionali hanno sul nostro comportamento evitando il rischio dell'epifenomenismo che vede nel mentale e nella coscienza un'emergenza debolissima senza alcuna efficacia causale.

Comunque già in un approccio debole e descrittivo si può fornire un repertorio vasto di sistemi emergenti e complessi di vari ambiti, da quello micro e macro, fisico e biologico, a quello sociale. Andiamo dalle molecole ai tornadi, dalle persone umane alle colonie e alle folle. Queste entità non *bypassano* le componenti sottostanti, ma emergono come entità non riducibili totalmente a queste ultime. Inoltre vale l'assunto della teoria della complessità per cui l'intero non è uguale alla somma delle parti. Esistono emergenze che coincidono con il dinamismo delle loro componenti, ma non sono riducibili alla scomposizione meccanicista delle loro parti. Un tornado esiste grazie al fatto che esistono le parti che lo compongono, ma non coincide mai con le parti che lo compongono. Anzi si potrebbe dire che il tornado consiste proprio nel comportamento di queste parti in azione.

L'emergentismo enfatizza il suo situarsi tra il riduzionismo e il dualismo perché tende a combinare insieme i due aspetti della dipendenza dei fenomeni dalle loro proprietà sottostanti e dell'autonomia dei fenomeni emergenti rispetto a queste proprietà sottostanti. Come scrive Timothy O'Connor (2021) "la nozione di emergenza si deve intendere come il tentativo di congiungere le due caratteristiche della dipendenza e dell'autonomia al fine di mediare tra le forme estreme del dualismo, che rifiuta la microdipendenza di alcune entità, e del riduzionismo, che rifiuta la macroautonomia".

Esso delinea dunque una modulazione della maggiore o minore dipendenza e della maggiore o minore autonomia dei fenomeni emergenti dalle proprietà fisiche e biochimiche sottostanti la quale a sua volta porta ad una diversificazione di fenomeni più o meno emergenti, più o meno irriducibili che vengono di volta in volta classificati e che portano anche ad una tassonomia delle forme di emergenza come accade in Gillett (2016, 2019).

L'aspetto della modulazione e della diversificazione è ancora poco considerato in un emergentismo che ancora elabora la sua prospettiva metafisica più generale e che dunque ha maggiormente di mira il dibattito con il fisicalismo e la necessità di superare il rompicapo di Kim relativo all'esclusione causale e alla sovradeterminazione che è

uno dei nodi più spinosi per superare la barriera del fisicalismo riduzionista.

In generale però c'è una definizione dell'emergenza debole e dell'emergenza forte a partire dalla nozione di dipendenza e di autonomia. E questa porta ad una ulteriore differenziazione di forme di dipendenza e di forme di autonomia che sono utili per comprendere come caratterizzare al meglio le forme di emergenza debole e forte.

Uno dei compiti più importanti dell'emergentismo è dunque delineare una nozione sofisticata di dipendenza e di autonomia che possano essere dei candidati validi per elaborare una differenziazione e una tassonomia più precisa dei tipi di emergenza. Così per esempio si discute su tre forme di dipendenza: quella modale legata alla nozione di sopravvenienza; la dipendenza realizzata in senso funzionale legata per esempio alla realizzabilità funzionale; la dipendenza nomologica o causale. Si elabora anche una distinzione tra dipendenza nomologica e dipendenza metafisica che sarebbero i due candidati validi rispettivamente per caratterizzare da una parte l'emergenza forte e dall'altra l'emergenza debole.

Infatti più la dipendenza è debole, e di tipo nomologico, e più siamo in presenza di un'emergenza forte, più la dipendenza è forte di tipo fisico e più siamo in presenza di un'emergenza debole. In futuro si dovrebbe caratterizzare maggiormente questa modulazione per mostrare come non esiste una dicotomia netta tra emergenza debole ed emergenza forte, ma esiste un continuum di emergenze più deboli e più forti nelle quali si potrebbero situare con più pertinenza i vari fenomeni della natura, evitando una contrapposizione metafisica più decisiva soprattutto in relazione all'infrazione del *principio della chiusura causale del mondo fisico* che è uno dei tabù principali che impediscono, come vedremo sotto, la possibilità di riconoscere l'emergenza forte di domini psicologici e metafisici come quelli della mente, della coscienza, della persona.

Sicuramente, come sottolinea O'Connor, una delle teorie principali della dipendenza dell'emergenza debole è legata proprio alla realizzazione funzionale. Una delle tesi, che si ritrova nella più recente sistematizzazione di Jessica Wilson (2021) prevede proprio che per ogni potere di un'occorrenza, cioè qualcosa di legato ad un'istanza particolare di questo potere, esso sia associato ad una proprietà emergente debole che sarà identica al potere dell'occorrenza del suo realizzatore (Wilson 2015).

Questa caratteristica rende l'emergenza compatibile con la tesi fisicalista della chiusura causale fisica del mondo. Certamente se le proprietà dell'intero esibiscono essenze causali in aggiunta ai poteri causali, allora l'identità di occorrenza dei poteri non garantirà necessariamente che questa proprietà emergente realizzata funzionalmente sia dipendente dalla base dei livelli sottostanti in una maniera che sia compatibile con il fisicalismo. Di recente è stata proprio introdotta la nozione metafisica e primitiva di *grounding* proprio per riferirsi a questo qualcosa che è più fondamentale e che si differenzia da ciò che è meno fondamentale. Ma essa è comunque riconducibile dentro il recinto della nozione di realizzazione funzionale ed è comunque una nozione ancora molto discussa in relazione alle forme di dipendenza ontologica.

La dipendenza nomologico-causale è relativa alle teorie dell'emergenza forte perché, come abbiamo detto, serve a distinguere due tipi di dipendenza. La prima, più debole, di tipo nomologico che fa capo appunto alle leggi di natura disponibili all'interno della teorizzazione scientifica. La seconda, più forte, di tipo metafisico che fa capo ad una nozione di dipendenza intrinseca e assolutamente non scardinabile che ha a che fare con un fisicalismo riduzionista che non lascia spazio a emergenze che violino il principio di chiusura causale del mondo fisico.

Relazioni esterne di questo tipo possono essere pertinenti ai fenomeni emergenti forti perché essi soverchiano le entità fisiche dalle quali esse dipendono in una maniera più diretta. Tutto questo conduce all'idea che, oltre alla dipendenza nomologico-causale più debole di tipo non metafisico, l'emergente forte esibisce poteri o forze composizionali nuove ad un livello fondamentale. Un fenomeno emergente potrebbe essere causato diacronicamente da eventi di livello di base (O'Connor & Wong 2005) o potrebbe essere dipendente a livello sincronico in senso numerico dalle sue basi, ma esibendo interazioni fondamentali nuove e facendo apparire poteri e leggi nuove soltanto a livello operativo della sua specifica complessità (Broad 1925).

Come abbiamo detto sopra la discussione sulla dipendenza si intreccia inevitabilmente con una discussione sull'autonomia dalle basi fisiche. L'autonomia porta a una proprietà chiamata *distintività* per la quale i fenomeni emergenti non sono identici alle loro basi fisiche almeno a livello di tipi generali o specifici e probabilmente anche a livello di

tokens. Per tipi specifici intendiamo per esempio uno stato che è specifico come l'avere il mal di testa o il mal di denti o uno stato mentale come un'emozione peculiare per esempio la tristezza connessa alla perdita, che però sono compatibili con più occorrenze concrete di stati neurali precisi.

Sempre seguendo la sintesi dettagliata di O'Connor (2020), per quanto riguarda l'autonomia possiamo distinguere tra non aggregatività, realizzabilità multipla ed efficacia distintiva. La non-aggregatività è una proprietà chiave che viene definita nei termini di "associatività, commutatività, intersostituibilità, linearità e invarianza sotto scomposizione e riaggregazione" delle parti di un sistema (Wismatt, 1994, 237)

Degli esempi di questa proprietà sono esibiti da sistemi altamente auto-organizzantesi che esibiscono comportamenti collettivi come quelli relativi alle colonie di formiche o agli stormi di uccelli dove sono esibite interazioni e generate proprietà che non sono possedute dai componenti singoli del sistema.

La realizzabilità multipla è relativa a proprietà di base che non dipendono da alcuna specifica realizzazione. Se una realizzazione di tipo fisico è confinata ad una chiara forma di dipendenza, e quindi ad una forma vincolata di emergenza, la realizzazione funzionale invece è compatibile con una varietà di possibili realizzatori che non per forza devono essere di un unico tipo. Il classico esempio è quello della correlazione tra stati di dolore e stati neurali per cui per esempio *avere mal di testa*, anche se è un tipo molto specifico di stato è compatibile con differenti stati neurali e più in generale tutti gli stati mentali come tipi specifici sono compatibili con configurazioni di stati neurali determinati. Inoltre ci sono configurazioni di realizzabilità multipla che non dipendono da una proprietà specifica, ma sono più legati a processi e proprietà più differenziate. Abbiamo inoltre altre varietà di realizzazione che vanno oltre quella di tipo funzionale che possono caratterizzare in modo più peculiare casi di autonomia emergente più forte come per esempio nel caso in cui le proprietà emergenti sono determinate da differenti livelli sottostanti oppure nel caso in cui *types* o *tokens* sono parti proprie di *types* o *tokens* di livello sottostante o ancora quando questi hanno alcuni gradi di libertà rispetto alle loro basi fisiche (Wilson 2010). A tal proposito è molto interessante notare che anche nell'ambito della scienza fisica si fa strada una nozione di emer-

genza forte legata alla nozione di realizzabilità multipla intesa come universalizzabilità, stabilità sotto perturbazione e eliminazione di gradi microfisici di libertà.

Una terza caratterizzazione dell'autonomia riguarda l'efficacia distintiva. Questa nozione è un modo raffinato per evitare di qualificare i fenomeni emergenti come distinti in senso metafisicamente forte e di porre invece l'accento su un'efficacia in termini distintivi rispetto alle loro basi di realizzazione e ai livelli sottostanti. Difatti se un'emergenza forte esibisce nuovi poteri causali, o comunque interazioni di tipo nuovo che danno dunque adito a processi e leggi non presenti all'interno dei domini sottostanti, allora occorre parlare di un'efficacia causale nuova, la cui efficacia appunto è diversa da quella esibita dai livelli sottostanti e dunque ha una sua distintività in termini di poteri. L'efficacia causale distintiva permette di caratterizzare l'emergenza forte in contrapposizione all'emergenza debole che tipicamente non esibisce questi nuovi poteri almeno nel senso di produrre degli effetti tangibili a livello fisico o addirittura di violare l'ambito della causalità fisica.

Tutti i teorici che rifiutano di accettare una qualche emergenza forte fanno leva proprio su questa impossibilità di avere nuovi poteri ed infrangere il principio di causalità fisica. D'altra parte gli emergentisti deboli non rifiutano l'esistenza di un'efficacia causale distintiva, ma pensano che questa non coincida con l'esistenza di un nuovo potere. Si potrebbe configurare quindi una sorta di autonomia causale più condizionata e debole. Ma l'efficacia distintiva può essere ripensata anche nei termini di configurazione controfattuali distintive che si manifestano gradualmente nel tempo. Essa può essere pensata anche all'interno di una teoria della proporzionalità che possa rendere conto e interpretare adeguatamente la contrapposizione tra effetti macroscopici e microscopici e che potrebbe essere anche vista in relazione alla rilevanza per il microscopio dei fenomeni emergenti nella loro complessità, legati al mondo dell'esperienza fenomenica quotidiana.

Più generalmente potrebbe essere ripensata attraverso l'idea che ci sia un problema di grana causale per cui le scienze speciali, come la psicologia, con le loro leggi, analizzano e monitorano in modo comparativo e parallelo "livelli astratti di grana causale" di tipo più o meno complesso, più o meno relativo al livello emergente alto o a livello più basso da cui il primo dipende e che conserva comunque, al proprio in-

terno, una sua autonomia. Così ad esempio la psicologia può analizzare i processi emergenti della mente in un modo che non è in conflitto con le analisi che le neuroscienze o la fisica fanno di quegli stessi processi in relazione al cervello e ai correlati neurofisiologici. Si tratta soltanto di linguaggi e di resoconti che si adattano a livelli più astratti o concreti, più generali o più specifici, più o meno di grana causale fine (Wilson 2010).

Al contrario i teorici dell'emergenza forte insistono nell'introdurre configurazioni nuove di poteri causali che non sono posseduti dalle basi fisiche sottostanti. A queste configurazioni nuove aggiungono anche l'idea che questo dominio nuovo che esibisce poteri e leggi nuove con un forte grado di autonomia e quelle stesse configurazioni, possono retroagire sui livelli sottostanti o verticalmente o in senso orizzontale intervenendo su proprietà emergenti in certe fasi della loro evoluzione temporale. Altri teorici pensano invece che le proprietà di livello alto configurino poteri causali nuovi in entità composte e altri ancora suggeriscono che trasformazioni sistemiche occorrono in quelle parti che perdono una loro identità specifica quando sono assemblati all'interno di interi emergenti o il cui comportamento è trasformato in virtù di questo legame che si viene a creare.

Come abbiamo visto uno dei problemi principali per la caratterizzazione dell'emergenza forte è quello della violazione del *principio di chiusura causale del mondo fisico*. Oltre ai problemi connessi alla teoria della dipendenza e dell'autonomia, ci sono infatti i problemi metafisici più decisivi che affliggono la teoria emergentista. E non solo in relazione all'emergenza forte, ma anche in relazione alla nozione di emergenza debole. La trattazione classica di Jaegwon Kim (1998) ha infatti posto di fronte a qualsiasi teoria un *puzzle* legato alla difesa del riduzionismo fiscalista la cui configurazione impedirebbe qualsiasi riconoscimento di fenomeni emergenti a vario grado rispetto alle proprietà fisiche. Il *puzzle* di Kim distingue sei proprietà che sono legate a sei differenti approcci che si possono prendere in considerazione rispetto al riduzionismo e ai fenomeni emergenti:

1. *Dipendenza Sopravveniente*. Le proprietà, gli eventi o gli stati emergenti o delle scienze speciali sono contemporaneamente materialmente dipendenti da proprietà fisicamente accettabili di livello inferiore e l'occorrenza di un fenomeno emergente in un tempo dato richiede ed è

necessitata nomologicamente dall'occorrenza di una proprietà di base a quel tempo dato.

2. *Realtà*. Le proprietà delle scienze speciali e le loro basi fisicamente accettabili sono entrambe reali.

3. *Efficacia*. Le proprietà delle scienze speciali sono causalmente efficaci.

Distintività. Le proprietà delle scienze speciali sono distinte dalle proprietà della loro base fisica.

Chiusura causale del mondo fisico. Qualsiasi effetto fisico di livello inferiore ha una causa puramente fisica di livello inferiore.

Kim argomenta che queste premesse conducono alla conclusione inaccettabile della:

Non Sovradeterminazione (a parte casi eccezionali), gli effetti emergenti non sono causati generalmente da cause sincroniche sufficienti individualmente distinte e non sono sovradeterminati da cause efficienti distinte e contemporanei.

La negazione del punto 2 sulla realtà dei fenomeni emergenti conduce all'eliminativismo, mentre la negazione del punto 3 sull'efficacia causale conduce all'epifenomenalismo. La negazione del punto 5 sulla chiusura causale del mondo fisico conduce invece all'emergentismo forte.

In generale i problemi legati alla percorribilità dell'emergentismo debole sono legati al problema della parsimonia e al problema della esclusione causale o sovradeterminazione teorizzato da Kim. A questi problemi hanno cercato di rispondere teorie contemporanee differenti che hanno posto l'accento o sulla non identità di tipo e all'identità di occorrenza o mettendo l'accento sul problema della realizzazione o mettendo l'accento sulla nozione di incompressibilità.

Le sfide che sono poste davanti alla praticabilità dell'emergentismo forte sono invece legate al problema dell'incoerenza o della inesplicabilità; al problema dell'anti-naturalismo e della scarsità di evidenze a favore che sono connessi in quanto l'emergenza forte porterebbe ad una minore possibilità di naturalizzazione dei fenomeni; infine all'assai dibattuta obiezione del collasso causale. Le teorie più recenti cercano di aggirare questi ostacoli attraverso una più precisa caratterizzazione formale, ad una teoria dei poteri o delle leggi fondamentali, ad una teoria dei poteri di un nuovo componente all'interno di un intero riconfigurato.

2. Determinatività e realizzazione senza causazione circolare.

La tassonomia di Carl Gillett

Nel suo modello Carl Gillett (2016) utilizza le nozioni di determinatività, realizzazione e aggregazione distinguendo tra D-emergenza, O-emergenza, F-emergenza. La D-emergenza è sviluppata all'interno della teoria della complessità ed è fondata sulle nozioni di inderivabilità e indeducibilità epistemica tipiche dell'emergenza debole senza implicare un impegno metafisico, ma lasciando spazio all'autonomia epistemica delle scienze speciali. La D-emergenza è dunque un'emergenza debole (i) realizzata dalle proprietà di entità dei livelli sottostanti e (ii) non predicibile o deducibile a partire dalla configurazione causale o dalle leggi di queste entità. La O-emergenza è invece di tipo ontologico e si riferisce alla sfera del mentale e della coscienza fenomenica. Non è (i) realizzata da proprietà di livello inferiore, ma è (ii) determinativa. La F-emergenza, riferita ai fisici Anderson and Laughlin, è di tipo forte e prevede (i) realizzazione da parte di proprietà sottostanti e (ii) determinatività (ivi, 187). La capacità di determinare viene infatti attribuita ai realizzatori. In questo caso la F-emergenza implica una metafisica compatibile con la riduzione perché le entità emergenti sono al contempo realizzate, ma con capacità determinative autonome. In questo caso si vede come realizzabilità e determinatività non sono incompatibili. Solo la O-emergenza è molto problematica perché sembra fluttuare sulla materia senza un aggancio con qualche portatore e senza una dipendenza di alcun tipo nemmeno nomologica. Nel capitolo 8 Gillett tenta di delineare una versione più approfondita di questo tipo di emergenza, ma riconosce che "non riesce ad affrontare il conflitto chiave con l'evidenza empirica" (ibid.). D-emergenza e F-emergenza hanno uno status differente e sono più compatibili con la *Conditioned View of Aggregativity* e con la nozione di *machresis*.

La realizzazione è una relazione compositazionale simile a quella che hanno gli atomi di carbonio con il diamante. I primi sono realizzatori del livello inferiore, mentre il secondo è l'entità di livello superiore dotato di proprietà superiori e nuove come la durezza che sono però realizzate dagli atomi del livello inferiore. La determinatività si riferisce a tutte quelle proprietà che hanno le caratteristiche di determinare, contribuire casualmente o fare la differenza negli individui in cui sono istanziate. In questo modo anche un elemento accessorio può

avere una sua efficacia causale. La determinatività è compatibile con la realizzazione se forniamo un'interpretazione meno rigida dell'aggregazione spostandoci da una *visione semplice* ad una *visione condizionata dell'aggregazione* (Onnis 2021, 54-61).

La visione semplice esclude che ai livelli superiori siano attribuiti poteri determinativi per ragioni di parsimonia, una nozione che come abbiamo visto sopra è alla base di uno degli argomenti più importanti contro l'emergentismo debole. Le uniche relazioni determinative sono dunque quelle dei livelli inferiori. Questo *fondamentalismo semplice* è controverso perché le scienze della complessità hanno mostrato come gli individui si comportino in maniera diversa a seconda che siano isolati o integrati in sistemi più ampi. D'altra parte al mantra della complessità secondo cui "The whole is more than the sum of its parts" si dovrebbe sostituire quello per cui "Parts behave differently in wholes" (ivi, 195) dando alla determinatività di ordine superiore un ruolo più specifico.

La *visione condizionata dell'aggregazione* valorizza il ruolo della determinatività in relazione alla realizzazione. Esistono infatti fenomeni naturali che sembrano parzialmente autonomi per il livello microscopico delle componenti e diversi fenomeni di livello superiore mostrano una particolare indipendenza rispetto ai dettagli microscopici provocando un "gap di determinatività". Abbiamo quindi la possibilità che un'entità composta sia al contempo realizzata, ma anche determinativa come suggerisce il modello della F-emergenza. Gillet (2019) chiama questa forma integrata di determinatività *macresi* o *relazione determinativa fondazionale*. Questa determinazione macretica non è una relazione che va dal basso verso l'alto, ma è di tipo *top-down* perché va dall'entità emergente alle sue parti componenti ed implica una visione del mondo etichettabile come *mutualismo* da opporre a quella del *fondamentalismo semplice* (Onnis 2021, 57).

La *Visione condizionata dell'aggregatività* deriva dalle teorie del premio Nobel per la fisica Robert Laughlin (2005) il quale sottolinea come le proprietà emergenti sono caratterizzate dalla insensibilità al microscopio. Esempi di questo tipo sono quelli della superconduttività, superfluidità e del ferromagnetismo che regola la proprietà per cui certi materiali come il ferro si stabilizzano in una permeabilità magnetica e in molti casi la coercitività magnetica permette la formazione di un ma-

gnete permanente. Ci sono in realtà molti esempi di sistemi che sono differenti a livello microscopico ma che manifestano un comportamento macroscopico simile e sono descritti dalla stessa teoria matematica. Per esempio la transizione di caso da un paramagnete a un ferro magnete sotto la temperatura di Curie è descritta dalla stessa matematica come un meccanismo alla Higgs che spiega con successo come le particelle ottengono la loro massa. Inoltre, all'interno di un determinato tipo di sistema, un ferro magnete fatto di ferro può essere descritto in termini matematici in una forma macroscopica che è differente dal modo in cui si assestano gli atomi a livello microscopico. Dunque siamo in presenza di realizzazioni microscopiche diverse di stati macroscopici simili. Un esempio ulteriore di insensibilità al microscopio può essere ricavato anche dalla filosofia della mente per tutti quegli stati intenzionali o per tutti quei processi di lettura della mente che utilizzano un linguaggio qualitativo per spiegare i processi che hanno differenti realizzazioni a livello neurofisiologico o che comunque potremmo spiegare con un parallelismo di tipo neurofisiologico.

La macresi viene mostrata bene dalla durezza del diamante perché la capacità di potere graffiare il vetro può essere spiegata bene rispettando il principio della parsimonia in riferimento alle relazioni degli atomi di carbonio che formano il diamante e non i riferimenti ai poteri di un'entità emergente come il diamante (Gillett 2016, 16). Insomma non c'è bisogno di porre un'entità determinativa ulteriore come il diamante. Quest'ultimo è solamente un'entità collettiva non determinativa e solo gli atomi di carbonio possiedono un ruolo determinativo rispetto al fine di conferire proprietà e capacità all'entità emergente. Tutta l'emergenza ruota attorno alla capacità determinativa dei componenti che sono assemblati all'interno delle entità collettive. Che però si comportano diversamente all'interno di quella entità secondo il principio per cui le parti si comportano diversamente all'interno degli interi. La teoria focalizza maggiormente questa attitudine delle componenti a interagire diversamente all'interno degli interi e non invece, come nella tradizionale teoria della complessità, il fatto che gli interi superano rispetto alla somma delle parti e che questa loro eccedenza forma una complessità nuova con nuovi poteri e nuove configurazioni. Questa focalizzazione però non impedisce che il riduzionismo scientifico escluda la possibilità di operare la derivazione di verità che concernono il

diamante dalle verità che concernono gli atomi di carbonio. I poteri e i processi del diamante sono realizzati dai poteri e dai processi degli atomi di carbonio grazie a specifici legami chimici, ad una specifica organizzazione spaziale e funzionale. Quindi la realizzazione di elementi determinativi e una forma di determinazione non produttiva malgrado il fatto che il diamante esibisca veri e propri nuovi poteri molto cruciali come quello della durezza.

Emerge dunque una certa limitatezza e ambiguità della nozione di determinatività perché la *macresi* è una *downward determination* che però occorre quando l'istanziamento di una proprietà emergente modella i poteri causali dell'istanziamento di proprietà di livello sottostante che realizzano le emergenze e che si ritrovano all'interno di una nuova configurazione di intero (ivi, 245). Sebbene la *macresi* non sia una forma di causazione, l'idea è simile al concetto di causazione circolare o retroagente che abbiamo utilizzato per rendere conto della nozione di emergenza forte. Qui si manifesta il duplice carattere dell'emergentismo scientifico di Gillett. Da una parte questa nozione propende per l'esistenza di macromondi di entità collettive e non determinative e del fatto che la determinatività fondamentale è una proprietà di processi sottostanti e riflette leggi che governano i comportamenti di entità di livello inferiore. Dall'altra non dà spazio ad una determinazione retroagente che include leggi emergenti fondamentali e individui composti di tipo determinativo.

Pur essendo una nozione sofisticata rimane dunque non produttiva nella prospettiva dell'emergentismo e soprattutto di quella dell'emergentismo forte. Alla fine riconosce che c'è il diamante e c'è una proprietà che è solo del diamante ma la appalta sempre a realizzatori sottostanti. Gillett insiste che ci sono ragioni cruciali per escludere queste relazioni determinative di tipo fondativo (FDR) come la *downward causation* e che la *macresi* è una relazione sia produttiva che manipolabile. Sembra che anche nel modello della *macresi* operino tutte le accortezze che vengono fuori per non incorrere nelle conclusioni del puzzle di Kim e tutti i pregiudizi che derivano da gli esiti di questo rompicapo.

Ci sembra che un punto cruciale di questa trattazione sia quello di non riconoscere fino in fondo l'efficacia causale che hanno i fenomeni emergenti oltre al fatto di escludere la causazione retroagente tipica dell'emergenza forte. A metà del libro Gillett (2016, ps. 187 et seq.) in-

troduce la nozione di S-emergence che (i) è *realizzata* ma (ii) è una proprietà *determinativa* di alto livello. Essa è una nozione cruciale al fine di caratterizzare meglio un'emergenza robusta distinguendola però da quella meno gestibile della O-emergenza. La S-Emergenza è di tipo non produttivo perché la causazione in quanto produzione o *role-filling* e la causazione in quanto determinazione o *role-shaping* sono prese separatamente seguendo appunto la teoria della *macresi*. Le emergenze di tipo S sono entità che possono fare la differenza per il nostro mondo e i cui attributi hanno una loro robustezza ontologica. Nella nostra prospettiva potremmo approfondire meglio questo tipo di emergenza per spiegare meglio la nozione di efficacia causale e di novità causale che potremmo applicare sia all'acqua in quanto esempio di emergenza debole non prevedibile a partire da gli atomi di idrogeno e ossigeno e la novità del diamante a partire dall'assemblaggio degli atomi di carbonio.

Il punto è che anche se questo modello tende ad escludere la *downward causation* che è tipica dell'emergenza forte, molti generi di emergenza esibiscono profili causali nuovi. La discussione che stiamo facendo inoltre ci porta anche a riconsiderare la novità ontologica dell'emergenza debole che è stata spesso messa sullo sfondo anche se abbiamo avuto svariati tentativi di caratterizzarla in senso ontologico debole come una "novità concettuale" (Humphreys 2016), come qualcosa che è legato alla imprevedibilità e alla inderivabilità (Bedau, 1997; Humphreys, 2016; Gillett, 2016) o alla predicibilità attraverso simulazioni (Bedau, 1997).

Possiamo per esempio considerare il lavoro classico di Mark Bedau (1997) come una evidenza rispetto alla necessità di caratterizzare meglio l'emergenza debole. Lo studio parte dall'analisi di configurazioni macroscopiche prodotte dall'automa cellulare CA. Il sistema non mostra poteri casuali nuovi e nella sua macro dinamica è predicibile attraverso la simulazione. Ma ciò che è importante è l'evoluzione della teoria di Bedau il quale è passato dalla nozione di "inderivabilità senza simulazione" alla più matura nozione di "incomprensibilità" che mette in rilievo maggiormente gli aspetti ontologici di queste configurazioni. Il sistema è composto da un certo numero di microstati che generano alcuni macrostati di più alto livello attraverso microdinamiche D. I microstati sono stati intrinseci delle componenti mentre i macrostati sono proprietà strutturali del sistema. L'emergenza debole risulta dal

fatto che i macrostati non possono essere derivati senza una simulazione reale a partire dai microstati per cui “il macrostato P del (sistema) S con (locale) microdinamica D è debolmente emergente *iff* P non può essere derivato da D e dalle condizioni esterne di S, ma solo attraverso la simulazione”.

Alcuni anni più tardi Bedau è tornato su queste considerazioni e sulla necessità di valutare l'evoluzione del sistema passo dopo passo e di trovare che l'attributo della inderivabilità senza simulazione viene fuori dalla mancanza intrinseca di un algoritmo che ci permetta di comprimere o di trovare una scorciatoia per derivare le modificazioni del macrostato. Così la nozione di incompressibilità rimpiazza le derivazioni con spiegazioni e rimpiazza la nozione di macrostato che non è derivabile se non attraverso la simulazione con un macrostato che si basa su spiegazioni incompressibili (2008, 444).

Malgrado queste considerazioni le analisi di Bedau non vanno oltre al riconoscimento di un'emergenza debole (1997, 375) perché le dinamiche dell'automa cellulare virtuale vengono riconosciute come autonome in senso nomologico, ma ineffettivi a livello causale essendo nient'altro che un'aggregazione di stati causali dei componenti (2012, 97).

Inoltre questa emergenza debole è innocente dal punto di vista metafisico perché i macrostati sono realizzati totalmente e determinati dai microstati e quindi non c'è la evidenza di entità o proprietà nuove. Insomma le macro strutture dell'automa cellulare non sono nient'altro che l'aggregazione di stati ontologici e causali dei suoi costituenti micro (2011, 97).

Ciò non di meno l'autore si domanda qualcosa rispetto al trattamento della nozione di emergenza e della sua novità causale tipiche dell'Emergentismo Britannico che era più portato a considerare gli aspetti di novità ontologica e causale dell'emergenza. Nonostante questa domanda la risposta è comunque di tipo debole e si basa sulle nozioni di dipendenza e autonomia di cui abbiamo espressamente parlato nel primo paragrafo. Le conclusioni sono infatti che: “(1) i fenomeni emergenti sono qualcosa che è costituito da e generato da processi sottostanti. (2) i fenomeni emergenti sono qualcosa di autonomo dai processi sottostanti” (1997, 376).

Dunque niente di più o di meno di quello che abbiamo già detto nel primo paragrafo e una trattazione dell'emergenza che in qualche modo

non va oltre riconoscendo la novità ontologica e causale. Questo sembra essere in generale il problema di tutte le trattazioni dell'emergentismo a partire da quella di Carl Gillett fino a quella di Jessica Wilson che nel 2021 ha fornito una sorta di summa della sua metafisica dell'emergenza la quale però lascia poco spazio anch'essa al riconoscimento dell'emergenza forte.

3. Il modello di Jessica Wilson e le difficoltà dell'emergentismo forte

Di recente Jessica Wilson (2021) ha superato la distinzione tra *emergenza debole epistemologica* ed *emergenza forte ontologica* considerandole entrambe in un senso squisitamente *ontologico* legato alla metafisica dei poteri causali (Onnis 2021, 62-75). C'è infatti una corrispondenza fra proprietà dell'entità e poteri causali, perché per esempio una calamita ha la proprietà di essere magnetica e di possedere una massa e attrae grazie alle proprietà magnetiche. I poteri dipendono dalle proprietà che l'entità instanzia e quindi c'è una regolarità nomologica che non richiede un preciso ed esplicito *commitment* metafisico. Abbiamo così due condizioni di *emergenza ontologica forte* ed *emergenza ontologica debole*. La prima è la *New Power Condition* secondo cui la proprietà di livello superiore S ha, in certe condizioni, almeno un potere che non è identico a nessun potere della proprietà di livello inferiore P da cui, in quelle stesse condizioni, S dipende cotemporaneamente e materialmente (Wilson (2021, 51).

La condizione per l'emergenza debole è detta *Proper Subset of Powers Condition* (*sottoinsieme proprio di poteri*) (ivi, 58). Per Wilson è possibile salvaguardare l'autonomia ontologica e l'efficacia causale dell'entità delle scienze speciali sia nel caso che si possiedano poteri nuovi, sia quando queste presentano profili causali diversi a quelli delle loro componenti. In questo modo è possibile superare il problema della causalità di livello superiore e i problemi della *chiusura causale del mondo fisico* e soprattutto l'ulteriore problema della *sovradeterminazione* (*over-determination*) o dell'*esclusione causale* implicato dall'ammissione dell'emergenza delle proprietà mentali. Infatti questa ammissione porta a considerare che uno stesso evento possa essere spiegato sia da una causa fisica che da una causa mentale e porre quindi che questo evento sia sovradeterminato. Questo paradosso è stato considerato l'evidenza più stringente a favore del fisicalismo riduzionista (Kim 1993, 1998).

D'altra parte, come abbiamo detto sopra, non possiamo né espungere la dimensione superiore del mentale pena l'*eliminativismo*, né indebolirla fino a privarla di una efficacia causale pena l'*epifenomenalismo*. Per questo Wilson lavora sulle premesse di Kim proponendo di accettare che soltanto per il libero arbitrio noi possiamo infrangere sia la premessa della chiusura causale del mondo fisico che la premessa della sovradeterminazione.

Wilson rifiuta di applicare la New Power Condition alla coscienza e restringe il campo di questa applicazione a libero arbitrio. È l'argomento contro le due forme più promettenti di *explanatory gap argument*: il *Knowledge arguments* (Nagel 1974; Jackson 1982, 1986) e il *Conceivability arguments* (Chalmers 1996, 2009).

L'approccio dell'emergenza forte per la coscienza riposa però sugli aspetti soggettivi e qualitativi della coscienza stessa che non possono essere risolti da un *explanatory reach*, da un ponte di tipo esplicativo con gli eventi del livello fisico sottostante. Ma l'evidenza di un *explanatory gap* insuperabile non è riconosciuta come un indicatore sufficiente per l'emergenza forte. Così il *gap* non è colmato andando incontro alle intenzioni di chi aveva proposto questi argomenti e non si va oltre alla teoria dell'emergenza debole per la coscienza. Ho argomentato e argomento altrove (Velardi 2023, in press) che questo produce un trattamento differente del libero arbitrio e della coscienza creando una asimmetria tra due ambiti che dovrebbero essere invece interconnessi perché l'esercizio del libero arbitrio in qualche modo presuppone l'efficacia causale degli stati mentali legati alla coscienza. Ho quindi proposto un *argomento dell'asimmetria* per discutere questo punto spinoso della proposta di Wilson.

Questo argomento è legato anche a quello che discute la proposta di Chalmers (1996) detta *Emergentismo epifenomenalista* in cui viene riconosciuta la novità ontologica della coscienza e dei *qualia*, ma viene rifiutata la loro efficacia causale. Vi è dunque anche qui una separazione di quello che in realtà dovrebbe essere intrecciato e cioè il duplice riconoscimento degli aspetti di novità qualitativa e ontologica della coscienza insieme agli aspetti di novità ed efficacia causale.

Si possono utilizzare in tal senso l'evidenze sulla efficacia causale dei *qualia* (Kunzendorf 2020) e argomenti più teorici che mettono in evidenza quello che abbiamo definito *puzzle dell'epifenomenalismo*. La

preoccupazione legata all'idea di riconoscere gli aspetti di novità ontologica, qualitativa e concettuale dell'emergenza per poi non andare oltre riconoscendo anche gli aspetti di novità causale dipendono dal timore di infrangere i limiti posti dal rompicapo di Kim di cui abbiamo parlato sopra. L'influenza delle tesi del riduzionismo fisicalista operano all'interno della caratterizzazione della trattazione dell'emergenza impedendo l'adeguato riconoscimento dell'emergenza forte. Bisognerebbe invece avere più coraggio nel trarre tutte le conseguenze dall'ammissione che c'è un grande abisso da colmare tra il cervello e la mente che mostra in azione l'*explanatoty gap* (Levine 1983, 2000).

Anche se Chalmers ha enfatizzato l'esistenza dell'*hard problem*, d'altra parte non ha riconosciuto che questo richiede la formulazione di aspetti qualitativi della coscienza che vanno rivisti alla luce di una dipendenza più debole di tipo nomologico e non metafisico. Inoltre non si è diffusa la consapevolezza che l'emergenza forte non è qualcosa di fantasmatico e spettrale senza una connessione col mondo materiale e non porta alla fluttuazione di proprietà senza un radicamento, anche se è vero che essa non è comprensibile all'interno di una teoria fisicalista e non può essere risolta dagli argomenti materialistici classici (Tye 2008). Sicuramente però l'emergenza forte non è un concetto borderline e ambiguo come Tye (2021) vuole suggerire.

Occorre dunque lavorare per caratterizzare al meglio il tipo di dipendenza nomologica che caratterizza l'emergenza forte e cercare di elaborare una teoria della causalità più complessa in grado di permetterci di superare il principio di chiusura causale del mondo fisico senza per questo uscire fuori dal recinto dell'orizzonte della causalità.

Dunque occorrerà mostrare al meglio una teoria generale dell'emergenza forte a parte avere focalizzato l'argomento della asimmetria per la teoria di Jessica Wilson e quella del paradosso dell'*emergentismo epifenomenalista* per quanto riguarda la teoria di David Chalmers. Occorre rivedere anche il puzzle di Kim ricordandosi come rifiutare il punto 3 dell'efficacia causale conduce all'epifenomenalismo e che non riconoscere l'efficacia causale di certi fenomeni emergenti genera il controsenso per cui noi non riconosciamo qualcosa che è evidente nella fenomenologia della vita quotidiana del soggetto che ha stati coscienti ed esercita il suo libero arbitrio nonostante le limitazioni che pure questo soffre. Seguendo dunque O'Connor (2020) occorre sottolineare

tre importanti aspetti della coscienza che richiedono una trattazione anti-fisicalista e ontologica di tipo emergentista forte: l'unitarietà della coscienza; il carattere intenzionale qualitativo degli stati mentali e soprattutto dei *qualia*; la relazione tra coscienza e libero arbitrio e *agency*.

4. L'emergenza dei gruppi sociali come grovigli causali

Nel contesto di questo saggio vogliamo approfondire anche le conseguenze che l'emergentismo ha a livello sociologico. La distinzione dei livelli di realtà di una gerarchia di fenomeni sempre più emergenti è stata articolata seguendo le divisioni delle discipline che vengono rispecchiate all'interno dell'organizzazione della conoscenza scientifica. Nel famoso articolo del 1958 di Oppenheim e Putnam dopo le particelle elementari, gli atomi, le molecole, le cellule, gli organismi multicellulari, abbiamo un salto qualitativo enorme perché senza nemmeno citare l'essere un animale o l'essere una persona e le componenti di relazionalità minime che sono collegate all'ontologia di questi sistemi arriviamo al sesto grande ambito dei gruppi sociali.

In questa sede non vogliamo discutere il gap che si viene a creare tra organismi multicellulari e gruppi sociali, ma vogliamo evidenziare l'aspetto positivo del riconoscere che la socialità e la socializzazione sono ambiti nei quali emerge un fenomeno importante che deve essere analizzato da una scienza speciale che è appunto la sociologia o tutto l'insieme di scienze sociali nei quali può rientrare anche una filosofia sociale. Cioè quella disciplina che abbiamo tentato di approfondire partecipando alle sessioni di sociologia del Forum del Gran Sasso nell'ottica della teoria della complessità e dei fenomeni emergenti.

Di sicuro questa teoria degli anni cinquanta deve essere integrata con l'idea che aveva già Conwy Lloyd Morgan (1923) che, a partire da una base fisica, tra lo spazio-tempo e la Divinità, si dà l'evoluzione emergente di ulteriori piramidi che rendono sempre più complesso il livello di realtà creando nuovi tipi di relazionalità e qualità emergenti diverse. Sicuramente i gruppi sociali sono una realtà che ha una causalità retroattiva nei soggetti che ne fanno parte in quanto, come sappiamo anche da nuove analisi psicologiche di tipo situazionista, possono condizionare il comportamento dei soggetti nonostante la loro bontà di intenzioni e la loro normotipicità, cioè l'assenza di psicopatologie riferibili a un dizionario di salute mentale (Bocchiaro, 2009).

È interessante che, se nell'ambito della scienza fisica si avverte maggiore chiusura verso l'emergentismo e una maggiore rivendicazione dei livelli di riduzione tramite cui i fenomeni superiori possono essere spiegati, l'ambito delle scienze biologiche è molto più aperto. Lo dimostra la teoria di William Wimsatt cui abbiamo accennato sopra parlando delle teorie dell'emergentismo forte e della nozione di aggregatività.

Il suo articolo su sistemi complessi del 1994 è il manifesto di una teoria che prende partito nettamente contro le ontologie scarse e desertiche per rivendicare l'esistenza di un'ontologia ricca e aggrovigliata. Per questo, come ricorda Onnis (2021, 200-201) possiamo opporre le due metafore del deserto e quella della lussureggiante foresta pluviale. Per l'autore tutti i fautori di un approccio selettivo e riduzionista compiono un vero e proprio "genocidio ontologico". Le ricostruzioni della gerarchia dei livelli della realtà hanno il pregio della chiarezza e della semplicità, ma in realtà sono "ontologicamente inaccurate e inverosimili. Le entità del mondo sono molto più complesse di quanto si pensi e corrispondono spesso ad aggregati eterogenei che si estendono su più livelli coinvolgendo parti diverse appartenenti a categorie metafisiche... differenti (...). La suddivisione del mondo in livelli di realtà, in altre parole, può essere utile da un punto di vista euristico (cioè esplicativo) se viene sfruttata per fornire descrizioni varie generali del mondo, ma resta largamente approssimativa se viene considerata un modello reale, perché la realtà è molto più complessa di quanto suggerito da questa sua visione stilizzata e schematica della natura" (ivi, 200).

Come noi, anche il biologo di Chicago fa notare che, nel sistema gerarchico di Oppenheim e Putnam manca il riconoscimento dei numerosi livelli intermedi che possono sorgere in regione ontologiche nelle quali non c'è la scarsa complessità per cui i gradi di libertà sono maggiormente condizionati e la realtà si aggrega in forme più riconoscibili, ma che sono tipiche delle regioni ontologiche nei quali la complessità è più elevata e la materia ha un maggiore raggio di possibilità di organizzazione ed interazione per cui aumenta quello che Wismatt chiama "*budget di proprietà*" (ivi, 17). Proprio mentre discute questa complessità l'autore vien fuori con una battuta di sapore sociologico: "ci sono più modi di interagire con il proprio coniuge che con un quark una particella elementare".

Come si vede lo scenario cambia e al posto dei deserti abbiamo una realtà primaria che è fatta di grovigli e di una rete di relazioni causali

che diventano sempre più complesse in senso sincronico e diacronico e danno vita a strutture emergenti fortemente articolate con una possibilità ulteriore di organizzazione della materia. In generale la norma non è quella di avere regioni semplificate o livelli di organizzazione riconoscibili. Al contrario ci sono zone minime caratterizzate da una regolarità e una prevedibilità molto forte all'interno di uno spazio di fase che invece è molto più ampio è nel quale la materia mostra l'esistenza di strutture più complesse ed eterogenee che vengono chiamate *prospettive* e *grovigli causali*. Mentre i *livelli* sono meno dipendenti dal contesto e sono caratterizzati da maggiore regolarità, come accade nel mondo delle particelle elementari, invece le *prospettive* e i *grovigli* sono caratterizzati da maggiore sensibilità al contesto e da minore regolarità e prevedibilità. A questo orizzonte del groviglio appartengono le relazioni sociali, da quelle minime della nucleo familiare a quelle più grandi dei gruppi più o meno organizzati. L'esistenza del groviglio non vuol dire che ci sia caoticità e anomia, ma che questo sistema può tendere anche alla caoticità, ma di per sé tende anche ad un'organizzazione. Solo che questa organizzazione è altamente complessa e caratterizzata da una maggiore irregolarità e imprevedibilità. Ma irregolarità e imprevedibilità non vogliono dire caoticità e continuo aspetto sussultorio del sistema, ma una maggiore complessità anche dell'emergere di assetti diversi a seconda dell'aggregazione delle parti e delle interazioni che questi hanno fra di loro. Esse possono essere maggiormente comprese se si contestualizzano maggiormente, cioè se si comprende la loro forte dipendenza dal contesto. Non c'è quindi assenza di normatività, ma c'è la necessità di una maggiore integrazione di questa normatività con l'aspetto descrittivo, fenomenologico, contestuale.

Le *prospettive* sono strutture caratterizzate da una dualità oggetto/soggetto e da una integrazione di facce del prisma. Esse si tarano su una dimensione più saliente riferita però allo stesso tipo di organismo. L'esempio perfetto è quello del corpo umano che può essere guardato in modo indipendente, ma non per questo prevaricante, dall'anatomia piuttosto che dalla fisiologia o dalla genetica. Queste prospettive differenti danno l'idea di una complessità che si può articolare e che ha una riconoscibilità di sottosistemi caratterizzati da una precisa qualità e interazione delle parti. Per descrivere il corpo umano dunque bisogna integrare più prospettive. Ci sono poi ambiti molto più complessi nei

quali le prospettive sono più difficilmente integrabili come nella metafisica della relazione tra mente e corpo.

Ci sono poi ambiti nei quali la sovrapposizione dei domini ontologici è così forte che le prospettive hanno un ulteriore balzo di complessità e diventano *grovigli causali* per cui non possiamo guardare il fenomeno nemmeno attraverso il prisma delle varie prospettive. Parlavamo prima del problema mente/corpo e possiamo citare il caso delle neuroscienze, della psicologia e delle scienze sociali per comprendere come ci sono discipline che hanno a che fare più con *grovigli causali* che non con *prospettive*. Infatti le neuroscienze tendono a unire insieme la fisiologia del sistema nervoso e la biochimica della trasmissione sinaptica con il dominio della psicologia per studiare le funzioni cognitive e i processi emotivi dando vita alle neuroscienze cognitive. Esse studiano strutture sottese ai processi più complessi i quali emergono in interazione con quelle sottostanti ma in modalità che non sono solo regolari. Quelle stesse che poi vengono studiate dalla psicologia alla quale a sua volta non può fare a meno né delle neuroscienze a valle né a monte delle scienze sociali per comprendere il comportamento umano.

Si possono elencare così tre grandi ambiti: 1. *Livelli* di organizzazione della materia che sono altamente riconoscibili perché altamente caratterizzati da stabilità ed ordine come per esempio quelli riguardanti il livello atomico e subatomico delle particelle elementari; 2. Fenomeni complessi che possono essere guardati da singole *prospettive* che però sono sempre aperte all'integrazione con altri sguardi prospettici che non sono univoci e che formano insieme un prisma dalle tante facce come appunto quello del corpo umano visto dalla prospettiva anatomica, fisiologica e genetica; 3. i *grovigli causali* che coinvolgono entità diverse, con una sovrapposizione di dominio ontologici e livelli di organizzazione diversificati analizzabili da diverse prospettive come per esempio quelli del comportamento animale o del comportamento degli esseri umani e, potremmo aggiungere noi, del comportamento dei gruppi sociali.

Insieme con Onnis, vogliamo sottolineare che questo terzo livello non è una sorta di residuo, di qualcosa che rimane dopo che abbiamo esaurito la gran parte dell'ontologia della realtà attraverso i *livelli* e le *prospettive*. Insomma i *grovigli causali* e tutto quello che ha a che fare con la complessità del comportamento individuale e sociale, non sono

un fenomeno eccezionale, ma la norma della realtà caratterizzata da questa complessità. È soltanto il nostro limite epistemologico, la nostra difficoltà di descrivere e comprendere questa complessità che ci illude, se non addirittura ci rende vittima di una distorsione epistemologica e cognitiva, che la realtà sia fatta soltanto di livelli e prospettive identificabili, piene di regolarità e di prevedibilità. Tutta la teoria di Wimsatt tende a rimarcare quanto la realtà non sia quella descritta all'interno della versione canonica della metafora dei livelli e che non sia quella che ci viene rimandata dalla concettualizzazione che ne fanno le gerarchie delle scienze su cui poggia il modello standardizzato e carente di Oppenheim e Putnam (1958).

Da qui la necessità di reinventare una teoria del mondo che ha a che fare con l'emergentismo e il dinamicismo e cioè l'idea che i fenomeni emergono dall'interazione delle loro parti e anche da una fortissima sensibilità al contesto che li rende meno dotati di regolarità e di prevedibilità. Uno di quelli che ha percorso questa strada è Carl Craver nell'articolo del 2014 intitolato *Levels*, dove l'autore rilegge tutta la teoria della relazione parte/intero individuata dalla mereologia classica per distinguerla da quella discussa dalla mereologia integrata che fa più leva sul *principio di rilevanza* e riarticola la distinzione tra *aggregazione* e *organizzazione* (vedi anche Povich M., Craver C.F., 2017). Le entità aggregate sarebbero quelle nelle quali l'organizzazione spaziale, temporale e funzionale delle parti è rilevante, mentre i sistemi organizzati presentano proprietà a loro volta strutturate cioè proprietà per le quali l'organizzazione dei componenti è rilevante e influente per la loro identità. Per esempio quello che rende la mente, l'essere umano e i gruppi sociali altamente complessi è proprio l'organizzazione interna molto articolata. Riprendendo un esempio di Onnis (ivi, 208) se la proprietà rilevante che mi interessa è quella della massa e del peso io posso disaggregare e riaggregare come voglio la sabbia presente in un secchiello ottenendo comunque la stessa massa e lo stesso peso. Non posso fare lo stesso con le parti del cervello o con le parti che compongono un gruppo sociale altamente organizzato. Questo "dipende dal fatto che le parti di un aggregato non interagiscono tra loro e le uniche proprietà rilevanti per il sistema sono le proprietà individuali. Dall'altra parte i sistemi organizzati sono strutture integrate le cui parti interagiscono fra loro creando una complessa rete di relazioni che produce

un comportamento di livello superiore sofisticato che non corrisponde alla *somma* dei comportamenti individuali delle parti” (ivi, 209).

Craver teorizza il suo *neomeccanicismo* distinguendo proprio i *sistemi aggregativi* da questi *sistemi non aggregativi*. Egli sottolinea che la suddivisione della natura in livelli è possibile soltanto su scala globale e nell’ambito di meccanismi particolari e che i livelli quindi sono sempre locali cioè si possono individuare soltanto all’interno dei meccanismi, i quali invece sono di per sé sistemi aggregativi complessi. Quindi io potrò parlare di meccanismo in un senso proprio se parlo dell’ippocampo rispetto al cervello, ma non se parlo delle cellule del fegato o dei reni rispetto alle cellule dell’ippocampo. C’è quindi una rilevanza della relazione che non permette che si possa generalizzare una sorta di ordinamento dell’entità in specifici livelli richiamando proprio la composizione parte/intero. Occorre capire a cosa fa riferimento la relazione, qual è il contesto nel quale i riferimenti alla relazione sono pertinenti. La generalizzazione è un’operazione concettuale importante che può essere fatta, ma soltanto se è condizionata da una giusta descrizione dei livelli come strutture che si definiscono in relazione ad un particolare meccanismo caratterizzato da una relazione parte/intero tipica della mereologia integrata del *neomeccanicismo* di Craver.

Se pensiamo alle applicazioni che tutto questo può avere nella scienza dei gruppi e dei sistemi sociali, possiamo capire come l’emergentismo può generare un’epistemologia che integra i contributi delle scienze umane e permette lo sviluppo di una sociologia della complessità che va oltre la limitata e chiusa teoria delle strutture e delle funzioni invarianti di alcuni influenti modelli sociologici come quello di Niklas Luhmann.

Bibliografia

- BEDAU, M. A., 1997, *Weak Emergence*, Philosophical Perspectives, 11: 375–399.
- BEDAU, M. A., 2010, *Weak Emergence and Context-Sensitive Reduction*, in Corradini and O’Connor 2010: 46–63.
- BOCCHIARO P., *Psicologia del male* (Laterza, 2009).
- BROAD, C.D., 1925, *The Mind and Its Place in Nature*, London: Routledge & Kegan Paul.

- CHALMERS D. J., 1996, *The Conscious Mind: In Search of a Theory of Conscious Experience*, New York: Oxford University Press.
- CHALMERS D. J., 1999, *Materialism and the Metaphysics of Modality*, *Philosophy and Phenomenological Research*, 59: 473–493.
- CHALMERS D. J., 2005, *Phenomenal Concepts and the Explanatory Gap*, in *Phenomenal Concepts and Phenomenal Knowledge: New Essays on Consciousness and Physicalism*, T. Alter and W. Walter (eds.), Oxford: Oxford University Press.
- CRAVER C.F., 2014/2015, *Levels*, <https://open-mind.net/papers/levels>
- FODOR, Jerry A., 1974, *Special Sciences (or: The Disunity of Science as a Working Hypothesis)*, *Synthese*, 28(2): 97–115.
- Corradini A., O'Connor T., (eds.), 2010, *Emergence in Science and Philosophy*, New York: Routledge.
- GILLET C., 2016, *Reduction and Emergence in Science and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge Mass.
- GILLETT C., 2019, *Emergence, Downward Causation and its Alternatives. Critically surveying a foundational issue*, in Gibb S., Hendry R.F., Lancaster T., *The Routledge Handbook of Emergence*, Routledge, London, 2019.
- HUMPHREYS, Paul, 2016, *Emergence: A Philosophical Account*, New York: Oxford University Press.
- KIM, J., 1993, *Supervenience and Mind: Selected Philosophical Essays*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KIM J., 1998, *Mind in a Physical World*, MIT Press, Cambridge, MA.
- KIM J., 2005, *Physicalism, or Something Near Enough*, Princeton: Princeton University Press.
- KUNZENDORF, R. G. (2020), *The causal effects of painful qualia: A mind-body thesis and supportive evidence*, *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 7(1), 59–66.
- LAUGHLIN R., 2005, *A Different Universe: Reinventing Physics from the Bottom Down*, Basic Books, New York, tr.it., 2005 *Un universo diverso. Reinventare la fisica da cima a fondo*, Torino, Codice.
- McLAUGHLIN B., 1992, *The Rise and Fall of British Emergentism*, in

Beckermann, Flohr, and Kim 1992: 49-93.

- MORGAN C.L., 1923, *Emergent Evolution*, Henry Holt, New York.
- O'CONNOR, T., (2020). *Emergent Properties*. In E. Zalta (ed.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/properties-emergent/#SamAle>.
- O'CONNOR T., Hong Yu W., 2005, *The Metaphysics of Emergence*, *Noûs*, 39(4): 658-678.
- ONNIS E., 2021, *Metafisica dell'emergenza*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- OPPENHEIM, P., & PUTNAM, H. (1958). *Unity of Science as a Working Hypothesis*, *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* 2:3-36.
- PLACE, U.T. The Causal Potency of Qualia: Its Nature and Its Source. *Brain and Mind* 1, 183-192 (2000).
- POVICH M. & CRAVER C.F., 2017, *Mechanistic Levels, Reduction, and Emergence* In Stuart Glennan & Phyllis McKay Illari (eds.), *The Routledge Handbook of Mechanisms and Mechanical Philosophy*, Routledge. pp. 185-97.
- TYE M., 2009, *Consciousness Revisited: Materialism without Phenomenal Concepts*, Cambridge, MA, MIT Press, 2009.
- TYE M., 2021, *Vagueness and the Evolution of Consciousness: Through the Looking Glass*, Oxford University Press, Oxford.
- TYE M., 1997/rev.2021, *Qualia*, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- VELARDI A., (2023), relazione al Convegno Mondiale *The Science of Consciousness* con una dal titolo: *On the possibility of a strong emergentist account for consciousness*, Taormina, 22-27 May, 2023.
- VELARDI A., in press., *Dalla riduzione alla riconduzione. Una ricostruzione emergentista di soggetto e mondo*, in Velardi A., a cura di, *Soggetto e mondo*, Mimesis, Milano, in press.
- WILSON J.M., 2010, "Non-Reductive Physicalism and Degrees of Freedom", *The British Journal for the Philosophy of Science*, 61(2): 279-311.
- ---, 2012, "Fundamental Determinables", *Philosopher's Imprint*, 12(4): 17 pages.

- ---, 2014, “No Work for a Theory of Grounding”, *Inquiry*, 57(5–6): 535–579.
- ---, 2015, “Metaphysical Emergence: Weak and Strong”, in Tomasz Bigaj and Christian Wüthrich (eds.), *Metaphysical Emergence in Contemporary Physics*, Amsterdam: Rodopi, 251–306.
- ---, 2021, *Metaphysical Emergence*, Oxford: Oxford University Press.
- WIMSATT W. C., 1994, “The Ontology of Complex Systems: Levels of Organization, Perspectives, and Causal Thickets”, *Canadian Journal of Philosophy Supplementary Volume*, Vol.24, pp. 207–274.

L'approccio interdisciplinare nella sociologia

di Robert K. Merton

Angela Maria Zocchi

Premessa

Diversi anni fa, in occasione del decimo Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Sociologia (Firenze, 10-12 ottobre 2013), Vincenzo Cesareo richiamava l'attenzione su una serie di fattori, esogeni ed endogeni, parlando della crisi della sociologia. Tra i fattori endogeni si menzionava la presunzione di ritenersi i più bravi: coloro che, meglio di altri studiosi, potevano «offrire valide conoscenze e soluzioni efficaci».¹ Una seconda deriva veniva individuata nello scarso rigore scientifico di alcune analisi (*panflettismo sociologico*) e, infine, si denunciava lo «scarso spessore teorico» di alcuni lavori, espressione di un «minimalismo sociologico» che, di fatto, comporta la rinuncia ad affrontare i grandi problemi del nostro tempo.

Per quanto riguarda, invece, i fattori esogeni, si faceva riferimento: all'iper-individualismo (con conseguente diminuzione di attenzione nei confronti del sociale); ai pregiudizi nei confronti della sociologia; nonché alla concorrenza da parte di altri settori scientifico disciplinari auspicando, nello stesso tempo, una sana interdisciplinarità basata sulla «pari dignità delle discipline e sul superamento di rigidi steccati disciplinari in base a oggetti di studio esclusivi».²

Con le parole di Vincenzo Cesareo:

«Impegniamoci in un confronto rigoroso e serrato con altre discipline su tematiche cruciali della nostra vita sociale senza complessi di inferiorità nei loro confronti, dimostrando e testimoniando l'utilità della sociologia tramite la specificità del suo apporto analitico, l'originalità delle sue interpretazioni, l'attendibilità dei suoi riscontri empirici supportati da rigorose metodologie».³

¹ VINCENZO CESAREO, *La qualità del sapere sociologico in Italia: una riflessione*, in «Studi di Sociologia», 1, 2014, p. 5.

² Ivi, p. 6.

³ Ibidem.

Quali sociologi hanno operato seguendo questa prospettiva? Come e con quali effetti per la teoria e la ricerca sociologica? Facendo riferimento a un classico della sociologia qual è Robert K. Merton, il paper intende rispondere a questi interrogativi, mettendo a fuoco alcuni esempi di sana interdisciplinarietà utili anche per la formazione di giovani studiosi.

1. Storia e sistematica della teoria sociologica

Un primo saggio sul quale vorrei richiamare l'attenzione – pubblicato nel 1967 in una raccolta di saggi⁴ e successivamente inserito nella terza edizione di *Teoria e struttura sociale*⁵ – è dedicato alla storia e alla sistematica della teoria sociologica, spesso tra loro confuse. Una confusione che ignora le differenti funzioni della storia e della sistematica, il cui riconoscimento è la necessaria premessa per produrre delle «autentiche storie del pensiero sociologico». ⁶ Spesso, ancora oggi, ci si limita a scrivere dei «sommari critici delle teorie passate conditi da brevi cenni biografici» sui principali Autori, mentre il compito della storia della scienza è un altro: «capire *come* e *perché* una data scienza o un complesso di scienze abbiano avuto un determinato sviluppo [...]». ⁷ Come raggiungere questo obiettivo? Secondo Merton è necessario andare oltre la documentazione pubblica della scienza, cercando di ricostruire il corso effettivo del progresso scientifico.

Adottando una prospettiva interdisciplinare, il sociologo statunitense argomenta la tesi dell'insufficienza dei documenti pubblici della scienza facendo riferimento a filosofi quali Bacone, Leibnitz ed Ernst Mach, mentre *La création scientifique*, del fisico Moles, viene citata per mettere a fuoco i costumi che regolano le pubblicazioni degli scienziati, professionalmente addestrati a considerare solo l'aspetto razionale del loro lavoro. In tal modo, osserva Merton, di solito si finisce per ignora-

⁴ ROBERT K. MERTON, *On Theoretical Sociology: Five Essays, Old and New*, New York, The Free Press 1967.

⁵ ROBERT K. MERTON, *Sulla storia e la sistematica della teoria sociologica*, in Id., *Teoria e struttura sociale*, ed. or. 1968³, Bologna, il Mulino 1992, pp. 9-66.

⁶ Ivi, p. 11.

⁷ Ivi, pp. 11-12, corsivo aggiunto.

re l'importanza del carattere reticolare del pensiero, sottolineata, invece, dalla botanica inglese Agnes Arber,⁸ in un libro «sottile, sensibile e profondamente informato»,⁹ che tutti, anche i sociologi, dovrebbero leggere prima di cimentarsi nell'elaborazione della storia della propria disciplina scientifica. E ciò perché, in realtà, la ricerca scientifica non è un percorso lineare esclusivamente razionale; ad esempio, è fatta di «incontri casuali con dati e idee»,¹⁰ di errori, di sviste, di «adattamenti opportunistici e poco sistematici»,¹¹ così come di deviazioni rispetto all'originario progetto di ricerca. Esiste, cioè, una netta differenza «fra la versione finita del lavoro scientifico così come si presenta nelle pubblicazioni e il corso dell'indagine seguito realmente dal ricercatore».¹²

Perciò, *fonti narrative* quali taccuini, diari scientifici, corrispondenze e autobiografie vengono indicate come fondamentali per ricostruire il corso effettivo dello sviluppo della scienza¹³ che, per Merton, consiste in un processo cumulativo e selettivo, che trova la sua sintesi nell'aforisma dei nani sulle spalle dei giganti: «Se ho visto più lontano è perché stavo sulle spalle dei giganti».¹⁴ L'accumulazione consente di «delimitare l'ignoranza», specificando le aree ancora da esplorare, mentre la selezione elimina tutto ciò che ormai è superato, rinviando, implicitamente, alla storicità della scienza e all'impossibilità di sostenere l'idea di una verità sovra-storica.

⁸ AGNES ARBER, *The Mind and the Eye: A Study of the Biologist's Standpoint*, London, Cambridge University Press 1954.

⁹ ROBERT K. MERTON, *Sulla storia e la sistematica della teoria sociologica*, op. cit., p. 17.

¹⁰ Ivi, p. 18.

¹¹ Ivi, p. 14.

¹² Ivi, p. 13.

¹³ Ivi, p. 18.

¹⁴ Come noto, Merton ha ricostruito, con erudizione ed ironia, la storia di questo aforisma, comunemente attribuito a Newton (cfr. ROBERT K. MERTON, *Sulle spalle dei giganti. Poscritto shandiano*, [ed. or. 1965, 1985], Bologna, il Mulino 1991).

Al contrario, per il fisico, poi storico della scienza, Thomas Kuhn,¹⁵ la scienza non si sviluppa mediante progressivi incrementi di conoscenza, bensì grazie a delle vere e proprie “rivoluzioni”, che riconfigurano tutte le convinzioni condivise fino a quel momento, modificando radicalmente la concezione stessa del mondo: «[...] dopo Copernico, gli astronomi vissero in un mondo differente».¹⁶ Una tesi – quella della rivoluzione scientifica – che Kuhn arriva ad elaborare proprio grazie ad uno sguardo interdisciplinare, come peraltro precisa nella *Prefazione* al lavoro, ricordando gli anni trascorsi come *Junior Fellow* della *Society of Fellows of Harvard University*. In quegli anni, egli dedica gran parte del suo tempo ad «esplorare campi che non hanno una evidente relazione con la storia della scienza [...]»¹⁷ e, in particolare, riconosce esplicitamente il suo debito nei confronti di Jean Piaget¹⁸ e di una monografia, pressoché sconosciuta, del medico e biologo Ludwick Fleck,¹⁹ che ha anticipato molte delle sue idee.²⁰

Sempre nella *Prefazione* al suo lavoro sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche, egli ricorda anche l'anno trascorso presso il *Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences*, che lo mette in contatto con studiosi appartenenti a una comunità scientifica che non conosceva: quella delle scienze sociali. Con le parole di Thomas Kuhn:

¹⁵ Le circostanze che determinano lo spostamento di interessi dalla fisica alla storia della scienza sono ricordate e commentate, dallo stesso Kuhn, nella *Prefazione* al lavoro sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche (cfr. THOMAS S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, ed. or. 1962, Torino, Einaudi 1969, pp. 7-15). Come noto, a questo volume ha fatto seguito una nuova edizione arricchita da un denso *Poscritto*, scritto nel 1969, nel quale l'autore abbozza alcune revisioni, commenta alcune critiche e indica le direzioni in cui si sta sviluppando il suo pensiero (cfr. THOMAS S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, ed. or. 1970, Torino, Einaudi 1978, p. 211).

¹⁶ THOMAS S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, ed. or. 1962, Torino, Einaudi 1969, p. 145.

¹⁷ Ivi, p. 8.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Cfr. LUDWIK FLECK, *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico. Per una teoria dello stile e del collettivo di pensiero*, ed. or. 1935, Bologna, il Mulino 1983.

²⁰ Cfr. THOMAS S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., p. 9.

«[...] il fatto di trascorrere un anno in una comunità composta prevalentemente da studiosi di scienze sociali mi mise di fronte a problemi inaspettati, relativi alle differenze esistenti tra comunità di questo tipo e quelle degli studiosi di scienze naturali in mezzo ai quali ero stato educato. In particolare, fui colpito dal numero e dalla portata dei casi di aperto disaccordo tra gli studiosi di scienze sociali circa la natura dei problemi e dei metodi scientifici legittimi».²¹

Questa esperienza sarà fondamentale per elaborare un concetto di paradigma molto diverso rispetto a quello delineato precedentemente da Merton,²² il quale lo intende come strumento analitico che svolge cinque funzioni strettamente interrelate: consente la visualizzazione simultanea dei concetti; evita la formulazione di ipotesi *ad hoc*; rappresenta le fondamenta sopra le quali poggiano le interpretazioni; promuove l'analisi teorica ed empirica; stimola la codificazione dei metodi di analisi qualitativa.²³ La nozione kuhniana di paradigma si distingue, invece, per una spiccata e intenzionale connotazione storica, funzionale alla tesi delle “rivoluzioni scientifiche”,²⁴ apparentemente inconciliabile con la visione mertoniana di progresso scientifico. Lo stesso sociologo statunitense, coltivando una prospettiva interdisciplinare, confronta la sua visione con quella di Kuhn, osservando che il suo lavoro «non invalida la concezione ormai salda che la scienza si sviluppi principalmente per incrementi successivi [...]».²⁵ E ciò perché, «per la maggior parte del tempo, la maggior parte degli scienziati lavora alla “scienza normale”, sviluppando per incrementi cumulativi la cono-

²¹ Ivi, p. 10.

²² Quando Kuhn ha scritto sul concetto di paradigma, ignorava i precedenti usi dello stesso termine/concetto da parte di Merton, il quale ha osservato: «Nonostante la manifesta sovrapposizione al concetto di paradigma quale emerso nel suo *Structure of Scientific Revolutions* del 1962, mi appare assolutamente evidente che Tom Kuhn non aveva idea del mio uso del termine e del mio sviluppo del concetto» (ROBERT K. MERTON – ELINOR G. BARBER, *Viaggi e avventure della Serendipity*, Bologna, il Mulino 2003, p. 405).

²³ Cfr. ROBERT K. MERTON, *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino 1959, pp. 23-24.

²⁴ A proposito della priorità della nozione mertoniana di paradigma e delle “vite parallele” delle due nozioni – mertoniana e kuhniana – di paradigma, rinvio a: FILIPPO BARBANO, *Thomas S. Kuhn e i paradigmi: tra sistematica e storia della scienza*, in «Sociologia e Ricerca Sociale», 18, 1997, pp. 253-268.

²⁵ ROBERT K. MERTON, *Sulla storia e la sistematica della teoria sociologica*, op. cit., pp. 27-28.

scienza basata su paradigmi condivisi [...]».²⁶

In conclusione, ci troviamo quindi di fronte a due modi diversi – ma non incompatibili – di intendere il progresso scientifico, elaborati da uomini di scienza che hanno operato in settori scientifici diversi, coltivando, però, una prospettiva interdisciplinare. E proprio lo sguardo interdisciplinare consente a Merton di mettere a fuoco una serie di dinamiche che operano nel mondo della scienza, tra cui, ad esempio, quella delle “scoperte multiple indipendenti”. Facendo riferimento a campi diversi quali la fisica, la psicanalisi e l’economia, egli osserva che spesso gli scienziati giungono, senza saperlo, a «idee e risultati empirici sostanzialmente identici o funzionalmente equivalenti».²⁷ Qui di seguito, riporto alcuni degli esempi proposti da Merton.

«Il fisico Thomas Young, [...] riferisce che: “numeroso circostanze, sconosciute ai matematici inglesi, che avevo creduto di aver scoperto per primo, erano state invece scoperte e dimostrate da matematici stranieri”. A sua volta Young ricevette le scuse di Fresnel quando questi apprese di aver inconsapevolmente duplicato il lavoro di Young sulla teoria delle onde luminose. [...]

Freud, che dimostrò il suo interesse per il problema della priorità delle scoperte scientifiche menzionandolo nei suoi lavori più di 150 volte, dice a un certo punto: “Ho in seguito trovato che la caratteristica essenziale e la parte più importante della mia teoria dei sogni” la riduzione della distorsione onirica a un conflitto interno, una specie di disonestà interiore – era stata esposta da uno scrittore di tendenze filosofiche, e molto lontano dalla medicina, l’ingegnere J. Popper” [...].

R.G.D. Allen e J.R. Hicks, che nel 1934 arrivarono in modo indipendente alla formulazione completa della moderna teoria economica del valore, si preoccuparono attivamente di segnalare all’attenzione del pubblico il fatto che un economista russo, Eugen Slutsky, aveva in precedenza formulato la stessa teoria pubblicandola in una rivista italiana del 1915 [...]. Allen dedicò un articolo alla precedente teoria di Slutsky e Hicks denominò l’equazione fondamentale della teoria del valore: “Equazione di Slutsky”».²⁸

Un altro fenomeno che Merton riesce a mettere a fuoco grazie ad una prospettiva interdisciplinare è il processo di “obliterazione per incorporazione”, tuttora poco frequente nella scienza sociologica per la quale la conoscenza dei classici è ancora rilevante, mentre «gioca un

²⁶ Ivi, p. 27.

²⁷ Ivi, p. 22.

²⁸ Ivi, pp. 23-25.

ruolo secondario nel lavoro degli scienziati fisici e naturali, e un ruolo di primo piano in quello degli umanisti».²⁹ Un'argomentazione dalla quale emerge un aspetto che ancora oggi caratterizza la nostra disciplina, collocandola in una posizione intermedia, tra le scienze fisiche e naturali – per le quali la conoscenza dei classici gioca un ruolo secondario – e le discipline umanistiche (ad esempio la letteratura, la storia e l'arte) per le quali, invece, riveste un ruolo fondamentale.³⁰ Ancora oggi, per la sociologia i classici sono importanti, così come, ancora oggi, è valido il monito di Merton il quale, già negli anni Sessanta, metteva in guardia contro due possibili rischi: quello che il ricorso ai classici possa degenerare nel rispetto acritico e nella banalizzazzione dei testi, nonché la possibilità che l'erudizione soffochi l'originalità.

Per mettere a fuoco l'ambivalenza dell'erudizione, Merton esplora mondi della scienza fra loro molto diversi: cita Galileo, il medico Claude Bernard, il matematico Littlewood, Freud, e infine Comte, il quale, nei lunghi anni dedicati alla scrittura del *Corso di filosofia positiva*, seguì il «principio dell'igiene mentale»,³¹ ignorando quanto elaborato prima di lui. Un *excursus* che confluisce nella conclusione che, comunque, si può combinare originalità ed erudizione, senza quindi abbandonare il passato. Perciò il confronto con i classici resta fondamentale, sia perché offre un possibile modello di lavoro, sia perché può confermare un'idea oppure, al contrario, metterla in discussione. L'importante, come osservava il matematico Abel, è studiare i maestri, non gli allievi.

In particolare, per quanto riguarda la sociologia, Merton esorta i sociologi a continuare a leggere e ri-leggere i classici perché ciò permette di «percepire, in modo immediato, ciò che la ricerca di prima mano presenta in modo confuso e, quindi, di chiarire nelle nuove indagini la

²⁹ Ivi, p. 51.

³⁰ Merton trae questa conclusione da una ricerca sulle citazioni di pubblicazioni recenti (cinque anni precedenti) in riviste relative a discipline scientifiche diverse, osservando che: «nelle scienze fisiche [...] il 60%-70% circa delle citazioni si riferisce a pubblicazioni apparse nei cinque anni precedenti, mentre nelle discipline umanistiche [...] le cifre medie corrispondenti vanno dal 10% al 20%. Nel mezzo vi sono le scienze sociali, [...] che hanno una media che va dal 30% al 50% di citazioni che si riferiscono ai cinque anni precedenti» (ivi, p. 53).

³¹ Ivi, p. 60.

parziale intuizione antica».³² Spesso, cioè, ciò che crediamo “nuovo” esiste già nel passato, in testi già scritti, che magari abbiamo già letto, senza però considerare che «i messaggi che provengono dalla pagina scritta cambiano quasi ad ogni incontro fra l'autore scomparso e il lettore vivente. Proprio come il *Cantico dei Cantici* è diverso a diciassette o a settant'anni, così *Wirtschaft und Gesellschaft* di Weber, il *Suicide* di Durkheim e la *Sociologie* di Simmel appaiono differenti a letture successive».³³ Perciò, conclude Merton, i sociologi «devono continuare a comportarsi diversamente dagli scienziati fisici e naturali».³⁴

2. La trasmissione orale della conoscenza

Un altro esempio di analisi sociologica condotta seguendo una prospettiva interdisciplinare è un saggio degli anni Ottanta, dedicato alla trasmissione orale della conoscenza,³⁵ successivamente inserito in una edizione aggiornata della terza parte di *Teoria e struttura sociale*, dedicata alla sociologia della conoscenza e alla sociologia della scienza.³⁶ In questo paragrafo, cercherò di illustrare e commentare i principali passaggi di questa argomentazione molto ricca e complessa, che si sviluppa attorno a cinque principali nodi tematici: il concetto di pubblicazione orale; la lezione come «atto sociale»; come «quasi pubblicazione»; nonché come veicolo di «perfezionismo cognitivo»; e, infine, le funzioni e le disfunzioni del discorso orale.

Innanzitutto, Merton precisa che l'espressione «pubblicazione orale» è solo apparentemente un ossimoro perché, per millenni, “pubblicare” ha significato rendere pubblico: «for millennia “to publish” has meant to make public».³⁷ Ci si potrebbe chiedere, però, se nella nostra

³² Ivi, p. 66.

³³ Ivi, pp. 64-65.

³⁴ Ivi, p. 66.

³⁵ ROBERT K. MERTON, *On the Oral Transmission of Knowledge*, in Robert K. Merton, Matilda W. Riley (eds.), *Sociological Traditions from Generation to Generation: Glimpses of the American Experience*, Ablex Publishing Corp., Norwood (NJ) 1980, pp. 1-35.

³⁶ ROBERT K. MERTON, *Teoria e struttura sociale*, vol. III, Bologna, il Mulino 2000, pp. 961-1019.

³⁷ ROBERT K. MERTON, *On the Oral Transmission of Knowledge*, op. cit., p. 1.

cultura multimediale la «pubblicazione orale» abbia ancora un senso, oppure se sia una forma di «ritardo culturale» che le università continuano a coltivare - organizzando lezioni, seminari, laboratori, etc. - per giustificare la loro esistenza. Con le parole di Merton:

What accounts for this obstinate persistence of universities with their heavy accent on oral communication? Is this case a case of cultural lag, maintained by powerful vested interests engaged for centuries in perpetuating functionally obsolete or perhaps dysfunctional arrangements for the transmission of learning from generation to generation? Is it a costly survival?³⁸

Merton risponde a questi interrogativi, scegliendo di seguire una prospettiva interdisciplinare, dando una risposta dalla quale emerge la specificità dell'apporto analitico della sociologia in generale, e del suo funzionalismo critico in particolare. Innanzitutto, mette a fuoco il significato di "lecture" (lezione, seminario, conferenza, etc.), osservando che si tratta di un discorso focalizzato su un argomento specifico che, presentato a un gruppo di ascoltatori, implica un'interazione diretta, sociale e cognitiva al tempo stesso. È, cioè, un «atto sociale».³⁹ Un atto che può assumere connotazioni diverse, a partire da quella più formale: una relazione che l'oratore legge senza interruzioni, per poi allontanarsi subito dall'aula.

Seguono diversi esempi di tipi e stili di lezione, che incarnano diverse interpretazioni di uno stesso ruolo, oltre la sua definizione normativa. Ne ricordo alcuni: George Herbert Mead non voleva essere interrotto; Park e Lazarsfeld erano felici di interagire con gli studenti; Max Weber, invece, per il quale «ogni ora di corso era libera creazione»,⁴⁰ non amava l'attività didattica perché lo costringeva a rispettare ritmi imposti, implicando necessariamente l'interazione diretta; e questa, a differenza della pubblicazione a stampa, comporta un riscontro immediato del pubblico, che l'oratore sente e vede.⁴¹

Dopo aver chiarito che esistono diversi stili e tipi di lezione, Merton si sofferma sulla "lecture" come «quasi-pubblicazione», che costituisce

³⁸ Ivi, p. 3.

³⁹ Ivi, p. 6.

⁴⁰ MARIANNE WEBER, *Max Weber. Una biografia*, Bologna, il Mulino 1995, p. 315.

⁴¹ ROBERT K. MERTON, *On the Oral Transmission of Knowledge*, op. cit., pp. 7-13.

l'occasione per formulare ed elaborare delle idee, prima di fissarle in stampa, anche se il pubblico è composto da poche persone. Dagli esempi proposti emerge una chiara prospettiva interdisciplinare: si ricordano Willard Gibbs, Alfred North Whitehead e George Boole. Il primo – fisico e matematico statunitense, Professore di Fisica Matematica a Yale – nel primo anno di insegnamento ha avuto solo due studenti; nel 1904, il matematico e filosofo inglese Alfred North Whitehead ha tenuto un corso frequentato solo da John Maynard Keynes. Infine, il matematico irlandese George Boole, inventore di un'algebra che porta il suo nome, viene ricordato come un «caso limite»:⁴² un giorno, arrivato in aula prima degli studenti, cominciò a camminare davanti alla lavagna, assorto in ragionamenti scientifici. Gli studenti non ebbero il coraggio di interrompere i suoi pensieri e Boole, senza accorgersi che gli studenti erano arrivati, tornò a casa convinto che nessuno, quel giorno, si era presentato a lezione.

La prospettiva interdisciplinare emerge anche dagli esempi relativi alla «lecture» come occasione di aggiornamento e «perfezionismo cognitivo» delle proprie idee. Merton, andando oltre le motivazioni individuali del perfezionismo, mette a fuoco gli effetti dello «scetticismo metodologico» – uno degli «imperativi istituzionali» della scienza⁴³ – offrendo numerosi esempi di perfezionismo. Ricorda, ad esempio, il noto linguista Ferdinand de Saussure – in particolare, il suo *Corso di linguistica generale* (1916),⁴⁴ redatto e stampato postumo sulla base di

⁴² Ivi, p. 15.

⁴³ Ricordo che gli «imperativi istituzionali» della scienza sono quattro: comunismo, universalismo, disinteresse e scetticismo metodologico (cfr. ROBERT K. MERTON, *A note on Science and Democracy*, in «Journal of Legal and Political Sociology», 1, 1942, pp. 115-126, successivamente inserito in Id., *Social Theory and Social Structure* (trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino 1959, pp. 775-790) e in Id., *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (trad. it. *La sociologia della scienza. Indagini teoriche ed empiriche*, Milano, Franco Angeli 1981, pp. 349-370).

⁴⁴ FERDINAND de SAUSSURE, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza 1967. Come osserva Tullio De Mauro, nella *Introduzione* all'edizione italiana del lavoro, il problema della esatta riproduzione del pensiero di Saussure riguarda soprattutto l'ordine delle parti (ivi, p. IX).

appunti presi dagli studenti⁴⁵ – nonché la complessa figura di Ludwig Wittgenstein,⁴⁶ che durante la sua vita pubblicò un solo libro filosofico: il *Tractatus logico-philosophicus* (1961).⁴⁷

Tutti questi esempi, tratti da numerose *fonti narrative* relative ad ambiti disciplinari diversi,⁴⁸ sono utilizzati per strutturare una riflessione squisitamente sociologica, che riesce a mettere a fuoco le funzioni e le disfunzioni della trasmissione orale della conoscenza, non solo per l'oratore, ma anche per chi ascolta. Merton, infatti, osserva che anche se la sostanza del discorso spesso si perde, rimangono gli effetti: l'entusiasmo suscitato dall'oratore; lo stimolo a pensare con la propria testa; la presa di coscienza che esistono temi cruciali che meritano di essere approfonditi; il ricordo del metodo usato per esaminare i problemi. In questo modo, il sociologo statunitense risponde – indirettamente – anche alla tesi di una possibile abolizione delle istituzioni scolastiche, sostenuta negli anni Settanta da autorevoli studiosi quali Ivan Illich e Jean-François Lyotard, che ricordo brevemente.

Nel 1970, Illich aveva pubblicato una raccolta di saggi,⁴⁹ nati da appunti discussi con Everett Reimer,⁵⁰ presentati presso il Centro per la documentazione interculturale (CIDOC) di Cuernavaca, in Messico, diretto da Valentine Borremans.⁵¹ Andando intenzionalmente «contro-corrente»,⁵² si auspicava l'abolizione dell'istituzione scolastica; una tesi

⁴⁵ ROBERT K. MERTON, *On the Oral Transmission of Knowledge*, op. cit., p. 24.

⁴⁶ Ivi, pp. 28-29.

⁴⁷ LUDWIG WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus* e *Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi 1974.

⁴⁸ Tra queste, la biografia su Maynard Keynes del noto economista Roy Forbes Harrod, l'autobiografia di Bertrand Russell e le note autobiografiche di Alfred North Whitehead.

⁴⁹ IVAN ILLICH, *Descolarizzare la società*, ed. or. 1970, Milano, Arnoldo Mondadori 1972.

⁵⁰ Reimer e Illich, pur avendo lavorato insieme, decisero di pubblicare i risultati del loro lavoro in volumi distinti, che sono usciti a breve distanza l'uno dall'altro (cfr. EVERETT REIMER, *School is Dead: Alternatives in Education*, New York, Doubleday, 1971).

⁵¹ IVAN ILLICH, *Descolarizzare la società*, op. cit., pp. 17-19.

⁵² Ivi, p. 18.

che, pur essendo stata oggetto di molte critiche, ha avuto però il merito di aver richiamato l'attenzione sulle disfunzioni della scuola, affinché l'istruzione non si riduca a mero «addestramento»: non «*imbuti* didattici», bensì «*trame*, tessuti didattici che diano a ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento».⁵³

Verso la fine degli anni Settanta, il filosofo Jean-François Lyotard, nel delineare la sua teoria della post-modernità, arrivava alle stesse conclusioni di Illich, seppur con premesse e argomentazioni diverse. Riflettendo sull'informatizzazione della società e della cultura, in uno degli ultimi capitoli del libro, dedicato a "Insegnamento, legittimazione, performatività", Lyotard osserva:

«Dal momento che le conoscenze sono traducibili in linguaggio informatico e dal momento che il docente tradizionale è assimilabile ad una memoria, la didattica può essere affidata a macchine collegate a delle memorie classiche (biblioteche, ecc.) così come le banche di dati possono essere collegate a terminali intelligenti messi a disposizione degli studenti».⁵⁴

Se ci spostiamo sul testo di Illich, ci imbattiamo in una proposta analoga: «La più radicale alternativa alla scuola sarebbe una rete o un servizio, che offrisse a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse».⁵⁵

È uno scenario auspicabile? Come abbiamo visto, il saggio di Merton commentato in questo paragrafo offre molti elementi che problematizzano l'idea di una possibile sostituzione dei docenti con le macchine e di un'istruzione che ci si forma da soli, accedendo a banche dati. L'approfondimento di tutti questi argomenti, oggi ampiamente dibattuti, necessita – a mio parere – di una rilettura di *On the Oral Transmission of Knowledge*, nella consapevolezza che la distanziamento spazio-temporale, tra i contesti di produzione dei saggi e i relativi contesti di ricezio-

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione postmoderna*, ed. or. 1979, Milano, Feltrinelli 1981, p. 93.

⁵⁵ IVAN ILICH, *Descolarizzare la società*, op. cit., p. 47.

ne/recezione, assolve importanti funzioni ermeneutiche,⁵⁶ come peraltro osservava lo stesso Merton a proposito dei classici della sociologia: «[...] se un libro o un saggio classico è degno di esser letto, è anche degno di esser riletto molte volte. I messaggi che provengono dalla pagina scritta cambiano quasi ad ogni incontro fra l'autore scomparso e il lettore vivente».⁵⁷

Nello stesso tempo, Merton ha sempre sostenuto l'importanza sia delle «esplorazioni a largo raggio», sia degli ambienti formativi che le incoraggiano stimolando, così, anche l'interdisciplinarietà.⁵⁸ Tra gli esempi proposti figura la *Harvard Society of Fellows*, fondata negli anni Trenta dall'allora Presidente della Harvard University - Abbott Lawrence Lowell - allo scopo di «superare la ristrettezza della specializzazione, che spesso si accompagna agli studi per il dottorato».⁵⁹ Se è vero che solo dedicandosi intensamente ad un determinato settore si possono raggiungere risultati significativi, è altrettanto vero che allargare le proprie competenze oltre i confini, non solo del proprio settore, ma anche della propria disciplina scientifica, stimola l'innovazione e la creatività nel proprio ambito di ricerca. Merton ha operato seguendo proprio questa logica, sperimentando anche feconde interazioni tra linguaggi diversi; ad esempio, tra sociologia e letteratura, alla quale ha fatto spesso riferimento.⁶⁰

Concludo sottolineando che le «esplorazioni a largo raggio» sono particolarmente congeniali a coloro i quali hanno un modo di pensare che «si muove su molti piani», perseguendo «molti fini, spesso disgiun-

⁵⁶ Cfr. JOHN B. THOMPSON (ed.), *Hermeneutics and the Human Science. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press 1981.

⁵⁷ ROBERT K. MERTON, *Sulla storia e la sistematica della teoria sociologica*, op. cit., p. 64.

⁵⁸ ROBERT K. MERTON, *La sociologia della scienza: momenti e ricordi*, in R.K. MERTON - J. GASTON (eds.), *La sociologia della scienza in Europa*, ed. or. 1977, Milano, Franco Angeli 1980, pp. 41-166.

⁵⁹ Ivi, pp. 112-113.

⁶⁰ Per approfondimenti su questo aspetto, in particolare, e sul rapporto tra sociologia e letteratura in generale, rinvio a: MARIANO LONGO - ANGELA MARIA ZOCCHI - FABRIZIO FORNARI - MARIELLA NOCENZI, *Sguardi sul mondo. Sociologia come scienza e fonti letterarie*, Milano, FrancoAngeli 2022.

ti e contraddittori [...]».⁶¹ Si tratta, cioè, di un pensiero che ha delle precise caratteristiche: è il pensiero delle “volpi”, per riprendere la metafora del riccio e della volpe, tratta da un frammento di Archiloco, e usata da Isaiah Berlin per indicare «in senso figurato, [...] una delle più profonde differenze che dividono gli scrittori, i pensatori e, addirittura, gli esseri umani in generale». Una metafora che, come noto, è stata ripresa da Lewis Coser, per il quale Merton è una “volpe” che «sa tante cose».⁶² Una volpe – aggiungo – che presenta i tratti del sociologo umanista⁶³ e dalla quale le nuove generazioni di sociologi possono continuare a trarre stimoli e insegnamenti, anche relativamente all’interdisciplinarietà.

Bibliografia

- ARBER A., *The Mind and the Eye: A Study of the Biologist’s Standpoint*, London, Cambridge University Press 1954.
- BARBANO F., *Thomas S. Kuhn e i paradigmi: tra sistematica e storia della scienza*, in «Sociologia e Ricerca Sociale», 18, 1997, pp. 253-268.
- BERLIN I., *Il riccio e la volpe*, Milano, Adelphi 1986.
- CESAREO V., *La qualità del sapere sociologico in Italia: una riflessione*, in «Studi di Sociologia», 1, 2014, pp. 3-6.
- COSER L.A. (ed.), *The Idea of Social Structure. Papers in Honor of Robert K. Merton*, New York, Harcourt Brace Jovanovich 1975.

⁶¹ ISAIAH BERLIN, *Il riccio e la volpe*, Milano, Adelphi 1986, pp. 71-72. Il volume è una raccolta di saggi che, come sottolinea lo stesso autore nella *Prefazione*, hanno una «linea di fondo comune», costituita dalla «diffidenza verso tutte le pretese di possedere una conoscenza assoluta e immodificabile [...]» (ivi, p. 10). Il saggio che dà il titolo alla raccolta - *Il riccio e la volpe* - è comparso per la prima volta nel 1951, in una versione più breve intitolata *Lev Tolstoy’s Historical Scepticism*, pubblicata in *Oxford Slavonic Papers* (ivi, p. 11). Successivamente, il saggio è stato ampliato e ristampato nel 1953 con il titolo attuale, sia a Londra (da Weidenfeld) sia a New York, da Simon e Schuster (ibidem).

⁶² Lewis A. Coser (ed.), *The Idea of Social Structure. Papers in Honor of Robert K. Merton*, New York, Harcourt Brace Jovanovich 1975, p. 88.

⁶³ In proposito mi permetto di rinviare ad una mia monografia: ANGELA MARIA ZOCCHI, *Robert K. Merton, un conservatore?*, Milano, FrancoAngeli 2016; in particolare il primo capitolo.

- DE MAURO T., *Introduzione a SAUSSURE F. de, Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza 1967, pp. V-XXIII.
- FLECK L., *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico. Per una teoria dello stile e del collettivo di pensiero*, ed. or. 1935, Bologna, il Mulino 1983.
- ILLICH I., *Descolarizzare la società*, ed. or. 1970, Milano, Arnoldo Mondadori 1972.
- KUHN T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, ed. or. 1962, Torino, Einaudi 1969.
- KUHN T.S., *Poscritto*, in Id., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, ed. or. 1970, Torino, Einaudi 1978, pp. 210-251.
- LONGO M. - ZOCCHI A.M. - FORNARI F. - NOCENZI M., *Sguardi sul mondo. Sociologia come scienza e fonti letterarie*, Milano, FrancoAngeli 2022.
- LYOTARD J.-F., *La condizione postmoderna*, ed. or. 1979, Milano, Feltrinelli 1981.
- MERTON R.K., *A note on Science and Democracy*, in «Journal of Legal and Political Sociology», 1, 1942, pp. 115-126.
- MERTON R.K., *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino 1959.
- MERTON R.K., *On Theoretical Sociology: Five Essays, Old and New*, New York, The Free Press 1967.
- MERTON R.K., *On the Oral Transmission of Knowledge*, in R.K. MERTON - M.W. RILEY (eds.), *Sociological Traditions from Generation to Generation: Glimpses of the American Experience*, Norwood (NJ), Ablex Publishing Corp. 1980, pp. 1-35.
- MERTON R.K., *La sociologia della scienza: momenti e ricordi*, in R.K. MERTON - J. GASTON (eds.), *La sociologia della scienza in Europa*, ed. or. 1977, Milano, Franco Angeli 1980, pp. 41-166.
- MERTON R.K., *La sociologia della scienza. Indagini teoriche ed empiriche*, Milano, Franco Angeli 1981.
- MERTON R.K., *Sulle spalle dei giganti. Poscritto shandiano*, ed. or. 1965 e 1985², Bologna, il Mulino 1991.
- MERTON R.K., *Sulla storia e la sistematica della teoria sociologica*, in Id., *Teoria e struttura sociale*, ed. or. 1968³, Bologna, il Mulino 1992 pp. 9-66.
- MERTON R.K., *Teoria e struttura sociale*, vol. III, Bologna, il Mulino 2000.

- MERTON R.K. - BARBER E.G., *Viaggi e avventure della Serendipity*, Bologna, il Mulino 2003.
- REIMER E., *School is Dead: Alternatives in Education*, New York, Doubleday 1971.
- SAUSSURE F. de, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza 1967.
- THOMPSON J.B. (ed.), *Hermeneutics and the Human Science. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press 1981.
- WEBER MARIANNE, *Max Weber. Una biografia*, Bologna, il Mulino 1995.
- WITTGENSTEIN L., *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi 1974.
- ZOCCHI A.M., *Robert K. Merton, un conservatore?*, Milano, FrancoAngeli 2016.

Area 18
Sport

Dialogo interreligioso in ambito sportivo

Interreligious dialogue in sport

Cristina Dalla Villa

Università degli Studi di Teramo

1. Premessa

Gestione, sviluppo, gioco ed identità che appartengono alla storia, alla popolazione ed alle scelte delle società sportive: il legislatore ha provveduto all'inserimento nell'art. 33 della Carta Costituzionale del riconoscimento del valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme.¹

Non a caso la novella dell'art. 33 è successiva al riconoscimento del diritto alla salute (art. 32) e precede alle linee guida tracciate per il diritto all'istruzione (art. 34).

Si richiama quindi il Parlamento ad adottare politiche pubbliche che disegnano un vero e proprio eco-sistema che comprende l'attività sportiva quale strumento di incontro e di inclusione giacché il risultato conseguito diviene un vantaggio per il gruppo, nel rispetto dell'avversario e delle regole dettate dalla disciplina di gioco.

In effetti il legislatore aveva già raccolto il desiderio di cittadinanza degli sportivi nati in Italia da genitori stranieri, almeno dal compimento del decimo anno di età, attraverso il tesseramento presso federazione sportive attuato con le identiche procedure previste per il tesseramento dei cittadini italiani.²

Quindi, il tesseramento viene riconosciuto valido, dopo il compimento del diciottesimo anno, fino al compimento delle procedure per l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte dei soggetti che, ri-

¹ Cfr. A. DE OTO, *Sport, religione e pluralismo culturale: le molteplici forme di lotta alla discriminazione etnico-confessionale*, in www.statoechiesa.it, n. 17/2017; vedasi anche il portato dell'art. 4, 2° c.so «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e le proprie scelte, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».

² Cfr. Legge n. 12 del 20 gennaio 2016, in *Gazzetta Ufficiale*, 1° febbraio 2016, 25, in www.gazzettaufficiale.it.

correndo i presupposti ex legge n.91 del 5 febbraio 1992, hanno presentato tale richiesta.

Questa disposizione è stata riconosciuta come una «... svolta epocale rispetto all'ordinamento vigente in precedenza che incontrava, in particolare a livello calcistico, dei limiti nella rigidità della normativa FIFA...».³

Le strutture federali sono chiamate a recuperare consapevolezza per la tutela dell'identità e della diversità, confessionale, etnica di ciascun atleta confermando il massimo impegno nella lotta al traffico illecito dei minori stranieri (la circolare FIGC-LND n. 72 del 20 maggio 2016 ha, in effetti, adeguato i parametri relativi alla normativa nazionale).

In realtà il principio dell'efficacia della norma sportiva è costituito dall'adesione spontanea ed al riconoscimento del valore comune del principio di lealtà, di *par condicio*, nell'ambito della competizione sportiva.⁴

A seguito dell'abrogazione della legge n. 12 del 20 gennaio 2016 e la relativa applicazione del nuovo sistema normativo previsto dall'art. 16 del D.lgs. numero 31/2021, la Federazione Italiana Giuoco Calcio ha tempestivamente emanato la Circolare riepilogativa tesseramento minori del 10 ottobre 2023, facendo salvo quanto previsto, sia per gli italiani che per gli stranieri, dall'art. 40, comma 3, N.O.I.F. e,⁵ contemplando, in caso di rinnovo del tesseramento, l'applicazione dell'art. 76 del D.P.R. 445/ 2000.

2. Efficacia della norma sportiva

In realtà il decreto legislativo 36/2021 sembra essere più favorevole ai minori extracomunitari presenti nel nostro territorio della precedente normativa.

³ Cfr. S. ZOCCALI, *Lo Ius soli sportivo è legge: la L. n. 12/2016 sull'integrazione sociale sportiva dei minori residenti in Italia*, in www.diritto.it, 3 maggio 2016, p. 1; M.C. MORANDINI, I. SARTORI, "Ius soli" sportivo: novità e aspettative di una legge tanto attesa, in *Rivista di Diritto ed Economia dello Sport*, 2016/1, p. 9.

⁴ Vedasi M. TORTORA, *L'ordinamento sportivo*, in AA.VV., *Il Diritto dello sport*, Utet, Torino, 2007.

⁵ Cfr. www.figc.it; www.coni.it.

In effetti l'art. 16, al 3 comma, stabilisce che “I minori di anni 18 che non sono cittadini italiani, anche non in regola con le norme relative all'ingresso ed al soggiorno, là dove siano iscritti da almeno un anno a una qualsiasi classe dell'ordinamento scolastico italiano, possono essere tesserati presso società o associazioni affiliate alle Federazioni Sportive Nazionali, alle Discipline Sportive Associate o agli Enti di Promozione Sportiva, anche paralimpici, con le stesse procedure previste per il tesseramento dei cittadini italiani di cui ai commi 1 e 2”.⁶

Il nuovo D.lgs. ha previsto che, entro un anno dall'entrata in vigore di tutto l'articolo (luglio 2024) vengano introdotte specifiche disposizioni a tutela della salute e della sicurezza dei minori, con la previsione di adempimenti ed obblighi in capo alle società ed associazioni sportive, tra cui un responsabile della protezione, per i minori, contro ogni forma di violenza e di abuso nonché dell'integrità fisica e morale dei giovani sportivi.

La FIGC, in linea con UEFA e FIFA ha già dato vita così ad una “commissione minori” che coordina la struttura dei Delegati Regionali individuati presso tutti i coordinamenti regionali SGS che operano a contatto con le società affiliate e con eventuali soggetti terzi coinvolti (agenzie, associazioni, enti).

Successivamente, con l'obiettivo dichiarato di creare un ambiente sportivo più equo, sostenibile ed inclusivo per tutti i cittadini italiani, il legislatore è intervenuto con correttivi ed integrazioni alla precedente normativa riformandola con il dettato del D.lgs. n. 120/2023.⁷

Questo anche nell'ottica di tenere in conto tutte le implicazioni relazionali derivanti dalle diversità etnico-confessionali che contraddistinguono, data la trasformazione, degli ambienti sportivi, sia multiculturale che multireligiosa con nuovi modelli di convivenza che vanno obbligatoriamente ridisegnati.

Il portato della riforma si incentra sul riconoscimento delle dovute tutele ai vari soggetti che operano nel mondo dello sport, anche per l'ambito dilettantistico, in un quadro che implementa la sostenibilità

⁶ Cfr. Gazzetta Ufficiale del 18 marzo 2021, 67, in www.gazzettaufficiale.it

⁷ Cfr. Gazzetta Ufficiale n. 206 del 4 settembre 2023, in www.gazzettaufficiale.it, a seguito del precedente D.lgs. 162/2022 contenente la disciplina integrativa del D.lgs. 36/2021.

ad iniziare dal campo laburistico con il riconoscimento delle dovute tutele nei confronti di chi opera, a qualsivoglia titolo, nell'ambito sportivo con l'applicazione delle buone prassi.

È necessario cogliere il dibattito aperto sull'allargamento dell'Unione Europea a trentacinque paesi membri, in un orizzonte non troppo lontano, con lo sguardo rivolto all'area geografica dei Balcani.⁸

Si palesa, all'interno della Ue allargata a 30 +, una differenziazione che individua, oltre alla forma attuale, una cerchia di paesi pronti ad una effettiva integrazione politica, una cerchia che si limita a condividere un mercato unico ed in ultimo la Cpe che, quale Comunità politica europea, si adopera per garantire il dialogo tra tutti i paesi del continente: quindi un'Europa a più velocità.⁹

Circa la governance, la regola dell'unanimità, verrebbe sostituita dal voto a maggioranza qualificata in alcuni ambiti come quello fiscale mentre rimarrebbe sulla politica estera e la difesa, raccomandando, circa lo stato di diritto, il rafforzamento della procedura ex art. 7 che dovrebbe consentire di sanzionare gli stati membri che violano i valori fondamentali dell'Unione.

In tale quadro si inserisce l'azione della UEFA che, per i prossimi Europei di calcio, previsti in Germania nella metà del giugno 2024 intende realizzare l'evento sportivo più sostenibile nella storia con la formula ESG.¹⁰

Le sfide fondamentali che contiene questo acronimo si prospettano determinanti per il contrasto al razzismo e all'affermazione di una reale parità per i diritti delle donne nei luoghi di lavoro nonché per favorire l'organizzazione dei grandi eventi (costruzione di infrastrutture, stadi, piste, spostamenti di milioni di tifosi) anche attraverso una economia circolare che contrasti il cambiamento climatico limitando le emissioni di CO2.

⁸ D. SASSOLI, *La saggezza e l'audacia. Discorsi per l'Italia e per l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 2023.

⁹ Cfr. Relazione del Gruppo di lavoro Franco-Tedesco sulla riforma istituzionale dell'UE, *Navigare in alto mare*, in www.csfederalismo.it; vedasi anche in <https://institutdelors.eu>.

¹⁰ Cfr. UEFA EURO 2024, in <https://it.uefa.com.euro2024>.

3. Tutela della identità nella diversità

I fattori di comunicazione ed interdipendenza tra i diversi popoli e le diverse culture hanno prodotto una specifica attenzione alla questione delle relazioni tra religioni nonostante il costante processo di secolarizzazione favorito dalla crisi che, in misura diversa, risulta riferibile al continente europeo relativamente ai principi fondanti e condivisi dello stato di diritto.

Entrato nel terzo millennio, l'*homo technicus*, al fine di promuovere un'azione comune in favore della pace e della giustizia, rivaluta lo strumento del linguaggio, del dialogo vi è più se "dialogo interreligioso".

Le religioni sono state e ritornano oggi giorno ad essere invocate, in modo strumentale, quali fattori di divisione e di conflitto tra i popoli.

Come sul territorio ucraino abbiamo assistito all'acuirsi della tensione tra la chiesa ortodossa nazionale ed il patriarcato russo di Kirill, le recenti vicende di Gaza hanno riaperto i riflettori sul conflitto israelo-palestinese così, strumentalizzando le problematiche doganali relative alle procedure entrate in vigore a seguito della Brexit, potremmo assistere a breve, all'inasprirsi delle posizioni in materia economico-commerciale tra cattolici e protestanti in Irlanda.

Necessita invece che l'elemento religioso venga riconosciuto quale collante, elemento ineludibile per assicurare unione e pace tra i popoli.

Non è infatti in discussione la possibilità di salvezza per coloro che, fuori dalla Chiesa, vivono secondo coscienza: questa salvezza¹¹ si fonda sulla presenza universale dello Spirito comunque inseparabile dal mistero pasquale del Cristo.¹²

L'appartenenza alle diverse religioni di coloro ai quali non è stato annunciato il Vangelo, non sembra infatti indifferente rispetto alla composizione del Popolo di Dio.¹³

Pur rimanendo aperto l'interrogativo sul valore, in ordine alla salvezza, che le religioni come tali possano avere, si riconosce che costi-

¹¹ PAOLO VI, *Costituzione Gaudium et Spes*, 22, 7 dicembre 1965, in www.vatican.va.

¹² GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica Redemptoris missio*, 10, 7 dicembre 1980, in www.vatican.va.

¹³ PAOLO VI, *Costituzione Lumen Gentium*, 16, 21 novembre 1964, in www.vatican.va.

tuiscono i raggi della “verità” che illumina ogni uomo,¹⁴ quali semi del Verbo.¹⁵

Infatti è per disposizione divina che, in tutte le religioni, nelle loro specificità, si trovano “cose buone e vere”.¹⁶

Quindi la riflessione si è spinta sino a giungere ad assumere la possibilità di rintracciare elementi di verità, di grazia e di bene non soltanto nell’intimo del sentire di ciascun uomo ma anche nei riti e nei costumi dei popoli, attraverso una sollecitazione teleologica ad elevarsi al completamento dell’unità.¹⁷

Il Magistero conciliare ha assunto la visione di una presenza dello Spirito non solo nelle persone di buona volontà collegate individualmente, ma ha anche assunto la visione dello Spirito insito nella storia dei popoli, nelle culture e nelle religioni sempre con riferimento alla Verità cristologica.¹⁸

Lo Spirito che distribuisce i semi del Verbo presenti nei riti e nelle religioni¹⁹ è lo stesso afflato che opera nel cuore degli uomini in virtù della Resurrezione.

L’azione universale dello Spirito non può essere separata con l’azione che svolge nella Chiesa, né la differenza fra le due azioni può condurre alla loro separazione.

In effetti le diverse forme di devozione possono preparare i popoli, all’interno delle diverse culture, ad accogliere l’evento salvifico. Come l’opera salvifica dello Spirito opera nel cuore degli uomini, individualmente, così opera nella storia delle culture e delle religioni e dei popoli.²⁰

La risposta “umana” all’invito divino non potrà che divenire la ri-

¹⁴ PAOLO VI, *Dichiarazione Nostra Aetate*, 2, 28 ottobre 1965, in www.vatican.va.

¹⁵ PAOLO VI, *Decreto Ad Gentes*, 11, 7 settembre 1965, in www.vatican.va.

¹⁶ PAOLO VI, *Decreto Optatam Totius (Ecclesiae renovationem)*, 10, 28 ottobre 1965, in www.vatican.va.

¹⁷ PAOLO VI, *Costituzione Lumen Gentium*, 17, 21 novembre 1964, in www.vatican.va; *Decreto Ad Gentes*, 9, cit.

¹⁸ GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica Redemptoris missio*, cit.

¹⁹ PAOLO, *Lettera ai Romani*, 14, in www.paoline.it.

²⁰ M. BARROS, *Evangelo e Istituzione*, EMP, Padova, 2015.

cerca del “bene” con l’assunzione di un atteggiamento religioso nei confronti della visione prospettica escatologica, nell’operare secondo coscienza, nella tensione continua in un percorso di ricerca di Dio.

Le religioni possono essere portatrici di verità salvifica conducendo ognuno al Vero Amore, in una pratica di unione con gli altri uomini.

Dio può illuminare gli uomini per diverse vie, essere conoscibile in svariati modi attraverso i giudizi della coscienza:²¹ non sono quindi da escludersi, nelle religioni, elementi di conoscenza, anche se imperfetta.²²

Nell’era globalizzata, il dialogo interreligioso risulta divenire una necessità stringente per la teologia pluralista²³ con l’obbligatorietà di applicare la struttura profonda della cultura di origine di ciascuno alla pretesa di verità di un’altra cultura.

Questo richiama l’esigenza di recuperare la visione differenziata “nello sforzo di recuperare e superare, in vari modi, l’inquietudine del cuore umano proponendo delle vie, cioè delle dottrine, dei precetti di vita e di riti sacri”,²⁴ senza cancellare fondamentali differenze ma recuperando una matrice comune.

Anche per il dialogo tra le religioni, a base di ogni comunicazione, trovasi il riconoscimento dell’esigenza di verità: realizzando così, nel reciproco rispetto per la libertà di ogni persona, una fertile comunanza.

4. Modelli di convivenza e fattore identitario

Risulta interessante fornire, dato il principio di laicità che ispira l’ordinamento francese, la recente pronuncia del Consiglio di Stato, nella seduta del 26 giugno 2023 (Associazione “Alliance Citoyenne” e altri “Ligue Des Droits de l’homme”) che ha respinto la domanda di abrogazione del divieto di indossare qualsiasi segno o abbigliamento che esprima un’appartenenza religiosa.²⁵

²¹ PAOLO, *Lettera ai Romani*, 2.14-15, in www.paoline.it.

²² GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica Redemptoris missio*, 55, 7 dicembre 1980, in www.vatican.va.

²³ M.M. ZUPPI, *Dio non ci lascia soli. Riflessioni di un cristiano in un mondo in crisi*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato, 2023.

²⁴ PAOLO VI, *Dichiarazione Nostra etate*, 2.2, 28 settembre 1965, in www.vatican.va.

²⁵ Cfr. www.Conseil-etat.it.

Con il procedimento n. 459547, la “Ligue Des Droits de l’homme” chiede al Consiglio di Stato di:

1°) Annullare l’articolo 1 dello Statuto della *Fédération Française de Football* nella parte in cui prevede che “nelle competizioni o nelle manifestazioni organizzate sul territorio della Federazione o in relazione ad esse, sono vietati - qualsiasi discorso o manifestazione di natura politica, ideologica, religiosa o sindacale, / - l’uso di qualsiasi segno o abbigliamento che esprima apparentemente un’affiliazione politica, filosofica, religiosa o sindacale, / - qualsiasi atto di proselitismo o manovra di propaganda / (...)”;

2°) Condannare la *Fédération Française de Football* al pagamento di una somma pari a 3.500 ai sensi dell’articolo L. 761-1 del Codice di Giustizia Amministrativa.

Essa sostiene che la decisione impugnata:

- È illegittima perché non è stata oggetto di una votazione in assemblea generale;

- È viziata da incompetenza poiché, in assenza di qualsiasi giustificazione basata sul buon funzionamento del servizio pubblico o sul corretto svolgimento delle competizioni, è di esclusiva competenza del legislatore istituire un principio di neutralità applicabile ai membri della *Fédération Française de Football*;

- Viola gli articoli 9 e 10 della Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell’Uomo e delle Libertà Fondamentali (CEDU) in quanto vieta, in modo generale, qualsiasi forma di espressione sindacale, qualsiasi posizione di natura politica e qualsiasi manifestazione religiosa;

- Viola il principio di non discriminazione sulla base di opinioni politiche, attività sindacali, o convinzioni religiose garantito dall’Articolo 14 della Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell’Uomo e delle Libertà Fondamentali (CEDU) e dall’Articolo 1 della legge del 27 Maggio 2008 contenente varie disposizioni di adeguamento al diritto comunitario in materia di lotta alle discriminazioni, prevedendo che l’espressione di un’opinione politica, sindacale, filosofica o religiosa durante le competizioni e le manifestazioni sportive sia soggetta a una sanzione.

In una memoria difensiva, depositata il 5 luglio 2022, la *Fédération Française de Football* ha sostenuto che il ricorso deve essere respinto e

che i ricorrenti devono essere condannati a pagare la somma di 5.000 euro ai sensi dell'articolo L. 761-1 del Codice di Giustizia Amministrativa. La società ha sostenuto che il tribunale amministrativo non era competente ad accogliere la richiesta di modifica dello statuto, che il ricorso era irricevibile e, in subordine, che nessuno dei motivi era fondato.

Con un intervento e due memorie, depositate il 18 maggio e il 5 dicembre 2022 e il 20 giugno 2023, “La Ligue du Droit International des Femmes” ha chiesto al Consiglio di Stato di respingere la domanda della *Ligue des Droits de l'Homme* (LDH). La *Ligue* sostiene che il giudice amministrativo non è competente a trattare una domanda di modifica dello Statuto della Federazione, che la LDH non ha l'interesse necessario ad agire, che la sua domanda è tardiva e, in subordine, che nessuno dei motivi della domanda è fondato.

3° Con il procedimento n. 463408, con un ricorso e due memorie depositate il 21 Aprile ed il 2 Novembre 2022 e il 16 Giugno 2023 presso la Segreteria del Consiglio di Stato, la “Ligue des Droits de l'Homme” chiede al Consiglio di Stato di:

1°) Annullare, per eccesso di potere, la decisione implicita di rigetto derivante dal silenzio-diniego mantenuto dalla *Fédération Française de Football* sulla sua richiesta di abrogazione dell'Articolo 1 del suo Statuto nella parte in cui stabilisce che “è vietato, in occasione di competizioni e/o manifestazioni organizzate sul territorio della federazione o competizioni e/o manifestazioni collegate ad esse: / qualsiasi discorso od affissione di carattere politico, ideologico, religioso o sindacale, / qualsiasi uso di segni o indumenti che esprimano visivamente un'appartenenza politica, filosofica, religiosa o sindacale, / qualsiasi atto di proselitismo o propaganda / (...)”;

2°) Condannare la *Fédération Française de Football* al pagamento di una somma di 3.000 euro ai sensi dell'articolo L. 761-1 del Codice di giustizia amministrativa.

Essa solleva gli stessi motivi di cui al procedimento n. 459547.

Con una memoria difensiva e una memoria di causa, depositate il 5 Luglio e il 30 Dicembre 2022, la *Fédération Française de Football* ha chiesto il rigetto del ricorso e la condanna dei ricorrenti al pagamento di una

somma di 5.000 euro ai sensi dell'Articolo L. 761-1 del Codice di Giustizia Amministrativa. Essa ha sostenuto che il tribunale amministrativo non era competente a pronunciarsi su una domanda di modifica del proprio statuto, che il ricorso era irricevibile e, in subordine, che nessuno dei motivi del ricorso era fondato.

Con un intervento e due memorie, depositate il 18 maggio e il 5 dicembre 2022 e il 20 giugno 2023, *La Ligue du Droit International des Femmes* ha chiesto al Consiglio di Stato di respingere la domanda della *Ligue des Droits de l'Homme* (LDH).

Considerando quanto segue:

1. L'Art. 1 dello Statuto della *Fédération Française de Football* è stato modificato dall'Assemblea Federale del 28 Maggio 2006: "La Federazione e i suoi organi decentrati, in quanto organi investiti di una missione di servizio pubblico delegata dallo Stato, difendono i valori fondamentali della Repubblica Francese e devono mettere in atto i mezzi per prevenire qualsiasi discriminazione o attacco alla dignità di una persona, in particolare a causa del suo sesso, del suo orientamento sessuale, della sua origine etnica, della sua condizione sociale, del suo aspetto fisico, delle sue convinzioni o opinioni. / Inoltre, il rispetto delle norme sull'abbigliamento e dell'Art. 50 della Carta Olimpica garantiscono la neutralità dello sport negli ambiti pratici. / Per questi due motivi, sono vietati nelle gare o negli eventi organizzati sul territorio della Federazione o in connessione con essi: / - qualsiasi discorso o manifestazione di natura politica, ideologica, religiosa o sindacale, / - qualsiasi atto di proselitismo o manovra di propaganda, / (...)".

2. Con decisione del 31 Agosto 2021, il presidente della *Fédération Française de Football* ha respinto la richiesta presentata dall'"*Alliance Citoyenne*" e dagli altri richiedenti di abrogare, in questo articolo, il secondo divieto di "indossare qualsiasi segno o abbigliamento che esprima apparentemente un'affiliazione politica, filosofica, religiosa o sindacale" nella misura in cui si tratta di simboli religiosi, ritenendo la sua adozione eccesso di potere.

3. Con una decisione implicita, il presidente della *Fédération Française de Football* ha respinto la richiesta del 15 Dicembre 2021 della "*Ligue des Droits de l'Homme*" di abrogare i tre divieti riprodotti al punto 1. La "*Ligue des Droits de l'Homme*" ha chiesto l'annullamento di

queste disposizioni nella parte in cui vietano qualsiasi manifestazione o espressione politica, religiosa o sindacale, in quanto adottate tramite eccesso di potere.

4. I ricorsi sollevano le stesse problematiche, e, dunque, vanno riuniti al fine di emettere un'unica sentenza;

5. Tenuto conto dell'oggetto e della natura della controversia, l'associazione "*Les Dégommeuses*", da un lato, e la "*Ligue du Droit International des Femmes*", dall'altro, hanno un interesse sufficiente a intervenire a sostegno, rispettivamente, delle conclusioni dell'associazione *Alliance Citoyenne* e altri e del loro rigetto. I loro interventi sono pertanto ammissibili.

Sulla giurisdizione del tribunale amministrativo:

6. Ai sensi degli articoli L. 131-1 e L. 131-2 del Codice dello Sport francese, lo scopo delle varie federazioni sportive è l'organizzazione della pratica di uno o più sport; a tal fine, esse sono costituite sotto la forma di associazioni. L'Articolo L. 131-8 dello stesso codice stabilisce che: "I. - L'autorizzazione alle federazioni che, al fine di partecipare all'adempimento di una missione di servizio pubblico, hanno adottato statuti contenenti alcune disposizioni obbligatorie e regolamenti disciplinari conformi a un insieme di norme standard e hanno sottoscritto il contratto di impegno repubblicano di cui all'Articolo 10-1 della legge n. 2000-321 del 12 aprile 2000 sui diritti dei cittadini nei loro rapporti con le amministrazioni, può essere concessa dal Ministro dello Sport, alle condizioni definite con decreto del Consiglio di Stato, per un periodo rinnovabile di otto anni, (...)". Ai sensi del primo comma dell'articolo L. 131-14 dello stesso codice: "In ogni disciplina sportiva e per un periodo determinato, una sola federazione riconosciuta può ricevere delega dal Ministro dello Sport". Ai sensi dell'articolo L. 131-15 dello stesso codice: "Le federazioni delegate: / 1° Organizzano le competizioni sportive al termine delle quali vengono assegnati i titoli internazionali, nazionali, regionali o dipartimentali; / 2° Effettuano le selezioni corrispondenti; / 3° Propongono l'inserimento di atleti, allenatori, arbitri e giudici di alto livello nella lista degli atleti "*Espoirs*" e nella lista dei partner". Ai sensi dell'articolo L. 131-16 dello stesso Codice: "Le federazioni delegate stabiliscono: / 1° Le regole tecniche specifiche della loro disciplina nonché le regole destinate a controllarne l'applicazione e a sanzionar-

ne l'inosservanza da parte di coloro che partecipano alle competizioni sportive; / 2° I regolamenti relativi all'organizzazione di qualsiasi manifestazione aperta ai loro membri; / (...)" . Infine, l'articolo L. 331-5 dello stesso Codice stabilisce che:

“Qualsiasi persona fisica o giuridica di diritto privato, diversa da una federazione sportiva, che organizzi una manifestazione aperta ai titolari di licenza in una disciplina per la quale è stata delegata l'autorità ai sensi dell'articolo L. 131-14 e che dia luogo all'assegnazione di premi in denaro o in natura il cui valore superi un importo fissato con decreto del Ministro dello Sport, deve ottenere l'autorizzazione della federazione delegante interessata. / Tale autorizzazione è subordinata al rispetto dei regolamenti e delle norme di cui all'articolo L. 131-16 e alla stipula tra l'organizzatore e la federazione delegante di un contratto contenente disposizioni obbligatorie stabilite per decreto”.

7. Le decisioni prese dalle federazioni sportive, che sono persone giuridiche di diritto privato, sono, in linea di principio, atti di diritto privato. Tuttavia, affidando in via esclusiva alle federazioni sportive delegate i compiti previsti dagli articoli L. 131-15 e L. 131-16 del Codice dello Sport, in particolare l'organizzazione delle competizioni, il legislatore ha affidato a queste federazioni l'esercizio di una funzione di servizio pubblico di natura amministrativa. Le decisioni che derivano dall'uso da parte di tali federazioni delle prerogative dei poteri pubblici loro conferite per l'adempimento di tale compito hanno il carattere di atti amministrativi. Ciò vale anche se tali decisioni sono stabilite nei loro statuti.

8. Poiché la *Fédération Française de Football* è stata delegata allo svolgimento di tali funzioni dal Ministero dello Sport, si ritiene il Tribunale Amministrativo competente ad intervenire sulle norme stabilite dal suo statuto laddove queste manifestino l'uso di prerogative appartenenti ai poteri pubblici nell'esercizio della sua missione di servizio pubblico.

9. Con le disposizioni in questione, si deve ritenere che la *Fédération Française de Football* abbia inteso stabilire regole applicabili alle partite delle competizioni da essa organizzate o agli eventi da essa autorizzati. Tali disposizioni vietano, durante le partite, oltre agli atti di provocazione, proselitismo o propaganda, l'uso di segni o indumenti che esprimano visualmente un'appartenenza politica, filosofica, religiosa o sindacale. Anche se inserite autonomamente nello Statuto della *Fédération Française de Football*, tutte queste disposizioni sono state

adottate da quest'ultima in applicazione delle prerogative conferitele per portare a termine i suoi compiti, e sono quindi di natura amministrativa. Ne consegue che la Federazione non è legittimata a sostenere che il Tribunale Amministrativo non abbia la necessaria competenza.

Nel merito:

10. Ai sensi dell'articolo 10 della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino del 26 Agosto 1789: "Nessuno deve essere molestato per le sue opinioni, anche religiose, purché la manifestazione di esse non turbi l'ordine pubblico stabilito dalla Legge". Ai sensi delle prime tre frasi del primo comma dell'Articolo 1 della Costituzione: "La Francia è una repubblica indivisibile, laica, democratica e sociale. Essa assicura l'eguaglianza dinanzi alla legge a tutti i cittadini senza distinzione di origine, di razza o di religione. Essa rispetta tutte le convinzioni religiose e filosofiche". L'Articolo 9 della Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà Fondamentali recita: "Ogni persona ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare di religione o di credo e la libertà di manifestare la propria religione o credo individualmente o collettivamente, sia in pubblico che in privato, mediante il culto, l'insegnamento, le pratiche e l'osservanza dei riti. La libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo può essere oggetto di quelle sole restrizioni che, stabilite per legge, costituiscono misure necessarie in una società democratica, per la protezione dell'ordine pubblico, della salute o della morale pubblica, o per la protezione dei diritti e della libertà altrui". E secondo l'Articolo 10 della stessa Convenzione: "Ogni persona ha diritto alla libertà d'espressione. Tale diritto include la libertà d'opinione e la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee senza ingerenza alcuna da parte delle autorità pubbliche e senza considerazione di frontiera. Il presente articolo non impedisce che gli Stati sottopongano a un regime di autorizzazione le imprese di radiodiffusione, di cinema o di televisione. L'esercizio di queste libertà, comportando doveri e responsabilità, può essere sottoposto a determinate formalità, condizioni, restrizioni o sanzioni previste dalla legge e costituenti misure necessarie in una società democratica, per la sicurezza nazionale, l'integrità territoriale o l'ordine pubblico, la prevenzione dei disordini e dei reati, la protezione della salute e della morale, la protezione

della reputazione o dei diritti altrui, o per impedire la divulgazione di informazioni confidenziali o per garantire l'autorità e la imparzialità del potere giudiziario.”. L'Articolo 1 della legge del 9 Dicembre 1905 sulla separazione tra Stato e Chiesa recita: “La Repubblica garantisce la libertà di coscienza. Essa garantisce il libero esercizio del culto con le sole limitazioni stabilite [qui in seguito] nell'interesse dell'ordine pubblico”. E ai sensi dell'Articolo 1 della Legge del 24 Agosto 2021 che consolida il rispetto dei principi della Repubblica: “Laddove la legge od il regolamento affidi direttamente la prestazione di un servizio pubblico a un organismo di diritto pubblico o privato, quest'ultimo è tenuto a garantire l'uguaglianza dei suoi utenti e ad assicurare il rispetto dei principi di laicità e di neutralità. L'organismo delegato adotta le misure necessarie a tal fine e, in particolare, vigila affinché i suoi dipendenti o le persone sulle quali esercita un'autorità gerarchica o un potere di direzione, quando partecipino all'espletamento del servizio pubblico, si astengano in particolare dal manifestare le loro opinioni politiche o religiose, trattino tutte le persone in modo uguale e rispettino la loro libertà di coscienza e la loro dignità.”

Per quanto riguarda i dipendenti della *Fédération Française de Football* o le persone su cui essa esercita autorità gerarchica o potere di gestione:

11. Dal principio di neutralità del servizio pubblico, richiamato dalle citate disposizioni della Legge del 24 Agosto 2021, deriva che una federazione sportiva che delega un servizio pubblico è tenuta ad adottare tutte le misure affinché i suoi dipendenti nonché le persone che partecipano all'espletamento del servizio pubblico affidatole, sulle quali esercita autorità gerarchica o potere direttivo, si astengano, al fine di garantire la neutralità del servizio pubblico di cui è responsabile, da qualsiasi manifestazione delle loro convinzioni e opinioni. Ciò vale in particolare per le persone selezionate dalla Federazione per le squadre nazionali francesi, che sono messe a sua disposizione e soggette alla sua autorità di gestione per la durata degli eventi e delle competizioni a cui partecipano in questa veste e che sono quindi soggette al principio di neutralità del servizio pubblico.

Per quanto riguarda gli altri titolari di licenza della *Fédération Française de Football*:

12. Una federazione sportiva delegata ha poteri normativi negli ambiti definiti dalle disposizioni legislative citate al Punto 6, per l'organizzazione e il funzionamento del servizio pubblico ad essa affidato. In quanto tale, è responsabile della determinazione delle regole di partecipazione alle competizioni e agli eventi che organizza o autorizza, comprese quelle che garantiscono la sicurezza dei giocatori e il rispetto delle regole del gioco durante le partite, come può essere il caso per la regolamentazione delle attrezzature e dell'abbigliamento. Queste regole possono legalmente avere lo scopo e l'effetto di limitare la libertà dei titolari di licenza che non sono legalmente tenuti a rispettare il principio di neutralità del servizio pubblico, di esprimere le proprie opinioni e convinzioni se ciò è necessario per il corretto funzionamento del servizio pubblico o per la protezione dei diritti e delle libertà altrui, ed è appropriato e proporzionato a tali obiettivi.

13. Da quanto detto al Punto 12 si evince che la Federation poteva legalmente vietare “qualsiasi discorso o manifestazione di carattere politico, ideologico, religioso o sindacale” e “qualsiasi atto di proselitismo o di propaganda”, suscettibili ad ostacolare il regolare svolgimento delle partite.

14. Inoltre, il divieto di “indossare segni o indumenti che esprimano apparentemente un'affiliazione politica, filosofica, religiosa o sindacale”, limitato al tempo e al luogo delle partite di calcio, appare necessario per garantire il regolare svolgimento degli incontri, evitando, in particolare, qualsiasi scontro o confronto non legato allo sport. Di conseguenza, la *Fédération Française de Football* potrebbe legittimamente, in virtù del potere regolamentare ad essa delegato per il regolare svolgimento delle competizioni di cui è responsabile, emanare tale divieto, che è appropriato e proporzionato.

15. Ne consegue che i motivi relativi all'inosservanza delle disposizioni degli Articoli 9 e 10 della Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà Fondamentali, all'incompetenza della Federazione a emanare tale divieto che, contrariamente a quanto sostenuto, è stato adottato dalla sua Assemblea generale, e al carattere ingiustificato di tale divieto devono essere respinti. Lo stesso vale, in ogni caso, per i motivi di violazione degli Articoli 10 e 11 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (CDFUE), secondo cui le disposizioni in questione introdurrebbero una discriminazione

indiretta basata sulla religione, sulle opinioni politiche e sulle attività sindacali e quindi violerebbero l'articolo 14 della Convenzione Europea per la Salvaguardia dei Diritti dell'Uomo e delle Libertà Fondamentali, nonché l'Articolo 1 della Legge del 27 Maggio 2008 contenente varie disposizioni di adeguamento al diritto comunitario in materia di anti-discriminazione.

16. Da tutto quanto precede, senza che sia necessario pronunciarsi sui motivi di rigetto dedotti dalla *Fédération Française de Football* e dalla "*Ligue du Droit International des Femmes*", risulta che i ricorsi dell'"*Alliance Citoyenne*" e delle altre parti e della "*Ligue des Droits de l'Homme*" debbano essere respinti.

I reclami presentati ai sensi dell'articolo L. 761-1 del Codice di Giustizia Amministrativa:

17. Le disposizioni dell'Articolo L. 761-1 del Codice di Giustizia Amministrativa escludono che la *Fédération Française de Football* possa essere ritenuta responsabile per le somme richieste a questo proposito dai ricorrenti. Non c'è motivo, nelle circostanze del caso, di accogliere le richieste avanzate dalla *Fédération Française de Football* sotto lo stesso profilo.

Ruolo della scuola nella formazione alla lealtà sportiva ***Role of the school in training sports loyalty***

Consuelo Diodati

Università degli studi di Teramo

1. Quadro teorico

A livello istituzionale ci sono ormai da tempo un insieme consistente di iniziative volte alla promozione dell'attività sportiva, sostenute dall'Unione Europea. Tra queste, la Settimana europea dello sport della Commissione europea¹ si propone di promuoverlo nella convinzione che ciò contribuisca significativamente alla salute e al benessere dei cittadini. Tale iniziativa mira, inoltre, a contrastare la stagnazione e il declino dell'attività fisica, oltre a promuovere valori come sostenibilità, pace e lealtà, che sono fondamentali per la crescita democratica e sostenibile degli Stati. Tali valori sono centrali nell'ambito dello sport, dove la competizione sana è spesso accompagnata dalla volontà di auto-affermazione. Tuttavia, si osserva un aumento di situazioni in cui i mezzi per ottenere la vittoria vengono compromessi. Come sottolineato dal sociologo Robert Merton, non vi è abbastanza condanna nei confronti dei mezzi illeciti per raggiungere determinati obiettivi, creando una dinamica fortemente competitiva e priva di compassione verso i perdenti.

Il sociologo americano ha brillantemente evidenziato come un'eccessiva pressione sui soggetti affinché agiscano secondo aspettative nelle quali non sono effettivamente coinvolti, induca più alla devianza che alla conformità a tali pressioni, una situazione molto pertinente alla realtà italiana. Proprio nella sua maggiore opera *Teoria e struttura della società*,² Merton si sofferma a più riprese sulla pressione che alcune strutture sociali esercitano sui membri della società, in modo da indurli a una condotta non conformista, piuttosto che conformista e ne deduce che talune forme di comportamento deviante sono tanto normali psicologicamente quanto lo è il comportamento conformista

¹ Commissione Europea, Report giugno 2023.

² MERTON R.K, *Teoria e Struttura della società*, Bologna, Il Mulino, 1971, pp. 299-300.

[...] ogni gruppo sociale unisce agli obiettivi culturali che si dà una regolamentazione, che trae le sue radici dal costume e dalle istituzioni, dei procedimenti leciti per tendere a questi obiettivi.³

In particolare, egli mette in evidenza come la tendenza ad agire in maniera non conformista o delinquente varia in relazione al variare dell'importanza istituzionale attribuita a determinati obiettivi e al grado di accesso ai mezzi istituzionalizzati disponibili per raggiungerli. Un caso limite di questo tipo si manifesta quando la serie di procedimenti alternativi è regolata solo da norme tecniche anziché da norme istituzionali. In tale ipotetico scenario, qualsiasi procedimento che conduca al conseguimento dell'obiettivo principale potrebbe essere considerato accettabile.⁴ Il valore o il senso dell'uno piuttosto che dell'altro appare oscuro nelle sue motivazioni e nei relativi riconoscimenti.

Le possibili alternative di comportamento culturalmente accettate possono essere, peraltro, rigorosamente limitate, per cui, i margini di un possibile adattamento risentono della stessa ristrettezza e l'insieme di sacrifici, che la conformità alle regole comporta, non sono sostenuti in maniera sufficiente a garantirne l'adesione.

Nel corso del tempo questa situazione si è ulteriormente accentuata, soprattutto in Italia, dove non si è verificato un aumento:

- nel numero delle strutture sportive,
- nel numero di praticanti, specialmente nella pratica sportiva di massa, che sembra essere poco incentivata, se non addirittura scoraggiata.

D'altro canto, lo sport professionistico viene esaltato come spettacolo passivo prevalentemente televisivo, mentre gli abbonamenti e i biglietti per gli eventi sportivi dal vivo coinvolgono ancora una minoranza della popolazione, oltre ad aver luogo spesso in situazioni di scarsa sicurezza. Questo scenario alimenta un *voyerismo* sportivo proiettivo, tanto da far sì che chi guarda semplicemente lo sport dal proprio divano possa illudersi di essere uno sportivo.

Il problema prevalente è la sottostima delle potenzialità dello sport come attività catartica, relazionale e partecipativa, nel rispetto delle regole civili, nonché processo di mantenimento della salute. In particolare,

³ MERTON R.K, *Op. cit.*, 1971, p. 301.

⁴ MERTON R.K, *Op. cit.*, 1971.

nello specifico dello sport, va osservato come esso sia da sempre associato al tempo libero, ma in una prospettiva di analisi più statistica ed utilitaristica che storico-sociale. Di conseguenza è stato studiato principalmente nella sua funzione di intrattenimento, trascurando le sue ripercussioni culturali, sociali e storiche. Il suo ruolo fondamentale come fattore di: autonomia, liberazione, mobilità sociale, crescita e partecipazione alla vita sociale e culturale è stato a lungo sottovalutato, mentre nella situazione contemporanea appare ormai evidente che lo sport è una parte integrante dei fenomeni della macro-struttura sociale.

Lo sport, infatti, rappresenta una micro società che spesso riflette le forme e le aspettative del mondo sociale nel quale si inserisce. Questa è la ragione per la quale, nella sua struttura istituzionale, nelle sue funzioni, nei suoi valori e attitudini, nonché ruoli sociali, lo sport replica in scala ridotta, la struttura e la forma dell'intera realtà sociale.

Esso riflette i conflitti interni, i processi integrativi o disgregativi, nonché le aspirazioni e gli obiettivi per i quali si esercita pressione affinché le classi e gli strati della popolazione si adattino al sistema sociale.⁵

Secondo un approccio di natura ideologica, lo sport agirebbe in termini di rinforzo della socializzazione al lavoro in modo piuttosto acritico, poiché tende a razionalizzare i ruoli e i comportamenti al fine di raggiungere uno scopo comune. Nel contesto sportivo, questo obiettivo è il successo, mentre nel contesto lavorativo è l'interiorizzazione dei valori aziendali e sociali, anche a prescindere dai reali interessi del lavoratore. Ciò spiega anche molte delle sottovalutazioni e contrapposizioni da parte delle correnti ideologiche di sinistra nei confronti delle attività sportive, considerate meri strumenti ideologici.

Va sottolineato come una razionalizzazione consistente dei comportamenti sia sicuramente funzionale all'industrializzazione. La stessa educazione, intesa come prodotto ideologico sovrastrutturale, è finalizzata a ottenere il massimo livello di prestazioni tecniche, attraverso la socializzazione del soggetto, per soddisfare le esigenze del sistema di conformità e consenso sociale. Analoga dinamica razionalizzatrice si ritrova a vario titolo nello sport, manifestandosi nell'ansia da prestazione e nell'efficienza tecnica.

⁵ PORRO N., *Sociologia dello sport e tempo libero*, Bologna, Il Mulino, 2014.

L'insieme di questi bisogni può venire ulteriormente alimentato dai mass-media nel confezionamento delle notizie sportive orientate a caratteristiche psicologiche di trasposizione, nello specifico dell'aggressività e della frustrazione degli spettatori, senza alcun legame con l'attività sportiva agonistica. I toni delle cronache e degli articoli sportivi sono prevalentemente esagitati e vanno a fare riferimento alla mitologia di eroi in guerra contro forze occulte, che nella vita quotidiana, gli uomini non riescono bene a identificare e combattere. Il risultato finale è una riduzione dello sport a mero spettacolo, elemento di evasione per un pubblico che ha poco o nulla a che fare con lo sport reale, scoraggiato e surrogato, vissuto in modo quasi esclusivamente passivo,⁶ che non risponde al naturale bisogno di movimento dell'essere umano, sin da bambino.

Al fine di rivedere queste dinamiche il governo italiano, il 26 settembre 2023, ha provveduto all'introduzione di un nuovo articolo nella Costituzione Italiana per la promozione dell'attività sportiva, il n. 33 – Ultimo comma che recita: «la Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psicofisico dell'attività sportiva in tutte le sue forme». È un primo passo verso un approccio differente che chiama in causa tutte le istituzioni al fine di incentivare una maggiore pratica sportiva.

2. Ruolo della scuola

Tra le istituzioni educative maggiormente deputate a compensare tali lacune c'è la scuola. Il ruolo che questa esercita nelle società contemporanee diventa cruciale, soprattutto considerando la latitanza delle famiglie nell'esercitare il loro ruolo di soggettività educativa. La scuola può, dunque, fungere da ponte importante tra la vita privata e familiare e la società più ampia, veicolo essenziale nel trasmettere i valori, oltre che della lealtà, della società civile.

Particolarmente riguardo ai valori impliciti nello sport, la lealtà è sempre un elemento centrale nella programmazione scolastica relativa alle scienze motorie. Ogni anno, le scuole sono tenute a elaborare una progettazione didattica che sottolinea i valori dello sport e del fair play, anche attraverso testimonianze di atleti o ex-atleti famosi, per raffor-

⁶ BIANUCCI P., *La verità confezionata*, Paravia, Torino, 1974.

zare il messaggio. In tutte le classi scolastiche viene posta attenzione alle competenze chiave della cittadinanza, del fair play e sul rispetto del gioco, dei compagni e delle regole nell'ambito della programmazione ordinaria e dell'educazione civica. La scuola, dunque, si orienta progressivamente verso una didattica educativa e formativa per i ragazzi.

Durante i campionati studenteschi, i ragazzi mettono in pratica questi valori attraverso l'attività di gioco sportivo. È naturale che a tutti piaccia vincere, ma è importante educare i giovani a vincere con lealtà e rispetto.

La didattica educativa/formativa nello sport è legata al suo ruolo di momento ludico, di cui uno degli elementi più importanti è stato individuato da Herbert Mead⁷ nel processo di socializzazione attraverso il coinvolgimento cooperativo: il bambino organizza i diversi ruoli in una squadra fino a divenire parte funzionale della stessa. Lo sport è, infatti, «un fenomeno sociale che impregna profondamente la vita quotidiana dell'uomo del XX secolo»,⁸ risponde ad impulsi e bisogni istintivi tipici dell'infanzia ma non solo, che possono venir proficuamente canalizzati nella cultura del gioco organizzato come sport. Sin dall'infanzia i soggetti cominciano a confrontarsi con le aspettative ed i ruoli degli altri reciprocamente, in una dinamica volta ad un fine comune, collettivo, così come si diventa membri organici della società.

Altri studiosi⁹ rilevano come proprio attraverso lo sport i soggetti possano alleviare conflittualità ed ansietà, simboleggiate e tirate fuori proprio tramite tali attività.

Nello specifico, le teorie di Elias, evidenziano come tra il XVI e il XVII secolo si sarebbe affermato in Europa un nuovo sistema fatto di abitudini, atteggiamenti e stili di vita diversi rispetto al passato. Questo processo è basato su modelli più severi e formali, incentrati sul controllo delle emozioni. Proprio il controllo delle emozioni e la regolamentazione delle manifestazioni dell'istinto avrebbero condotto alla trasformazione dei giochi popolari, nei quali la violenza era componente

⁷ MEAD H., *Mind, Self and Society*, Chicago, Charles W. Morris University of Chicago Press, 1934.

⁸ MAGNANE G., *Sociologia dello sport*, Brescia, La Scuola, 1972, p. 37.

⁹ ROBERTS K., "Sport and Social Order. Contributions to the Sociology of Sport", *Sociology, Journal of the British Sociological Association*, vol. 11, issue n. 1, 1977.

essenziale della società *ludens*. In un sistema divenuto più repressivo, il gioco doveva essere rielaborato per consentire la liberazione di tensioni, emozioni e incrementare il senso di appartenenza.

Per quanto riguarda la scuola, i ragazzi sembrano recepire molto bene questo approccio educativo. Tuttavia, a livello societario-sportivo, ad esempio nel calcio, la situazione risulta più problematica. Si osserva una maggiore competizione a ogni costo e un aumento dell'arri-vismo, con una possibile trascuratezza dei valori a favore del risultato. Tali aspetti sono meno riscontrabili in altri sport di squadra, come la pallavolo (dove non c'è contatto fisico) o il basket e il rugby.

Sono elementi importanti perché evidenziano che i ragazzi crescono a scuola non solo a livello formativo/culturale, didattico, ma anche a livello sportivo.

La scuola nei campionati sportivi punta soprattutto alla partecipazione e laddove, la vittoria arriva bisogna che sia meritata lealmente proprio in virtù dell'essere all'interno di un contesto educativo.

Esiste una piattaforma per i campionati studenteschi a cui è possibile iscriversi, ma spetta al docente premiare gli studenti che si distinguono per il fair play. A tal proposito, è stato istituito un premio proprio per il fair play nelle competizioni studentesche, che coinvolge tutte le regioni d'Italia partecipanti. Tale premio viene assegnato a coloro che dimostrano comportamenti virtuosi, quali: aiutare un compagno di squadra o avere un atteggiamento positivo anche dopo una sconfitta.

In tale ambito, le famiglie sono tenute un po' in disparte poiché le competizioni si svolgono durante l'orario curricolare, rendendo difficile la partecipazione dei genitori. Al contrario, nel contesto sportivo-societario, soprattutto nel calcio, si possono riscontrare situazioni in cui i genitori discutono o incoraggiano negativamente i propri figli durante le partite.

Ciononostante, la gran parte delle famiglie risponde bene alle esigenze della scuola, per quanto, ci siano famiglie più presenti e famiglie completamente assenti, spesso a causa di impegni lavorativi.

In queste situazioni, talvolta è la scuola o il docente a fornire un supporto extra, come offrirsi di accompagnare o riportare a casa gli studenti. Nonostante le difficoltà, le scuole cercano di trovare soluzioni che consentano la partecipazione di tutti gli studenti.

Gli insegnanti, peraltro, cercano di trasmettere valori come:

- la disciplina,
- l'impegno perché per ottenere un risultato bisogna comunque, avere un obiettivo, nello sport e nella vita,
- il rispetto delle regole, perché se un ragazzo rispetta le regole in campo, in teoria le rispetta anche nella vita.

I docenti che hanno corsi scolastici orientati allo sport, inoltre, cercano di far capire ai ragazzi che il mondo dello sport è vasto, nel senso che lì dove non ci si riesce ad affermare come atleti, ci si può inserire nel mondo dello sport con tante altre mansioni: giornalista sportivo, telecronista o arbitro federale delle diverse discipline.

L'attività sportiva così sviluppata contribuisce alla fiducia in sé stessi e all'acquisizione delle prime competenze per affrontare la vita reale. È, infatti, ormai dimostrato come la pratica sportiva agevoli uno sviluppo psico-fisico più organico e completo: maggiore statura, volume polmonare statico e dinamico, peso forma, minore emotività, maggior rendimento scolastico e migliore igiene personale. A tal proposito, risulta assai controversa la ragione per la quale la pratica sportiva – soprattutto nel caso italiano – non venga facilitata e maggiormente sostenuta in ambito scolastico. Gli ultimi dati del CONI evidenziano che i ragazzi italiani tra i 15 ed i 30 anni, sono quelli che meno praticano almeno uno sport e, anche peggio, non lo praticano affatto in tutta l'Unione Europea.

Dai dati generali sulla partecipazione sportiva¹⁰ emerge, inoltre, una netta differenza tra l'ambito scolastico e quello delle palestre. La scuola si focalizza sull'insegnamento e sulla formazione integrale della persona, mentre le palestre hanno un orientamento anche verso il profitto economico. Questo si riflette anche nell'utenza, con le palestre che attraggono principalmente persone dai 35/40 anni in su.

È importante considerare che i bassi tassi di attività sportiva sono influenzati dal fatto che i giovani praticano sport durante il periodo scolastico, ma una volta usciti da tale sistema, molti tendono a smettere di praticare attività fisica. Questo rischio si è acuito durante la pandemia da Covid-19, con il rischio che i giovani scivolino in uno stato di inattività e isolamento sociale, limitandosi alla vita virtuale attraverso le tecnologie digitali.

¹⁰ ISTAT, *Sport, attività fisica, sedentarietà*, Roma, 2022.

I giovani che attualmente si avvicinano alle palestre riflettono questa dinamica. Per molti di loro, fare sport è legato alla rappresentazione di sé sui social media, come Instagram, mostrando foto del proprio pettorale o addominale al gruppo dei pari. Tuttavia, è interessante notare un aumento dell'attenzione verso l'educazione alimentare da parte di questi giovani (prevalentemente spinti dalla volontà di migliorare l'aspetto esteriore). Rispetto alle generazioni precedenti, sembrano essere più consapevoli della propria alimentazione e cercano di informarsi e ampliare le loro conoscenze, anche al di là di quanto appreso in famiglia. Mentre in passato si poteva notare un consumo diffuso di cibo spazzatura tra gli adolescenti fino ai 15/16 anni, sembra che una volta superata questa età, molti giovani abbiano maggior cura di sé e delle proprie abitudini alimentari.

Va sottolineato come ci siano diverse sfumature nel modo in cui i ragazzi prendono queste informazioni, spesso veicolate dai social media al fine di apparire in un certo modo. L'immagine e l'apparenza sono fondamentali per loro; di conseguenza, la scelta stessa di praticare uno sport è spesso legata alla trasformazione fisica che vi associano. In alcuni casi, vedono un amico migliorato fisicamente e quindi lo seguono in palestra. Attualmente, molti ragazzi orientano la loro preferenza al calistenix, che lavora attraverso il peso del proprio corpo: verticali, trazioni, evoluzioni con gli anelli, squadre in tenuta, ecc. Le ragazze, invece, si orientano maggiormente verso attività sportive legate alla danza, quali la contemporanea, l'hip hop e simili.

Le motivazioni alla base di queste tendenze sono legate a una difficile convivenza e accettazione del proprio aspetto esteriore, tipici dell'età evolutiva, sui quali la scuola può intervenire solo con una effettiva collaborazione da parte delle famiglie. I ragazzi possono nutrire un senso di rivalsa: ad esempio, un ragazzo che è sempre stato esile vuole diventare più grande, vedersi più forte e definito fisicamente. Inizia così un processo di cura del corpo, vera o presunta, attraverso l'attività fisica e l'attenzione all'alimentazione (con relative eventuali problematiche¹¹). Queste dinamiche, nel caso degli adolescenti, implicano un'attenzione particolare da parte degli adulti significativi, quali i genitori e gli insegnanti.

¹¹ MEGLIO L., *Sociologia del cibo e dell'alimentazione*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Gli enti locali e le istituzioni, il volontariato, l'associazionismo sportivo, la scuola, la famiglia dovrebbero - in effetti - essere tutti chiamati alle proprie responsabilità. Sulla base dei bisogni indicati nella presente riflessione [...] emerge l'esigenza di una maggiore integrazione fra istituzioni scolastiche e le più varie aggregazioni dello associazionismo sportivo, mentre la famiglia non può rinunciare alle proprie responsabilità in tema di educazione globale della persona. La scuola è chiamata a rispondervi sul piano applicativo e - per l'appunto - istituzionale, mentre le società sportive (specialmente quelle a carattere promozionale [...]) hanno di per sé il compito di completare il processo formativo, certamente nell'ambito delle proprie competenze, ma senza perdere di vista le finalità generali di una normale maturazione umana e sociale delle personalità in formazione.¹²

La ricerca etnografica di R. Sassatelli sul mondo delle palestre in Italia, inoltre, ha facilitato

la comprensione di un fenomeno che esprime le contraddizioni attuali dell'individuo nel rapporto con il proprio corpo, dibattuto tra un bisogno di accettazione sociale e lo sforzo di acquisizione di nuove competenze personali. Sembra il caso di rilevare, infatti, che attraverso una metodologia di ricerca qualitativa [...] si può giungere a comprendere, piuttosto che a giustificare, il motivo dell'esplosione delle palestre e della fitness, anche nel nostro paese e le motivazioni che inducono alla pratica sportiva in relazione all'aumentare dell'età media della popolazione che orienta progressivamente la domanda verso un benessere psico-fisico, come al mantenimento della funzionalità corporea, più che all'agonismo.¹³

Sono dinamiche che si traducono, inoltre, in relazioni con gli altri, contribuendo a dare senso e significato all'esperienza della consapevolezza di sé e degli altri. Investire in questo tipo di educazione può risultare molto importante proprio in alcune fasi della vita, anche in virtù del crescente manifestarsi di conflittualità negli ambiti produttivi, relazionali e sociali.

La gran parte degli autori che si sono occupati dell'argomento (da Mills a Elias, in poi) riconosce la valenza educativa dello sport e del gioco sin dalle prime fasi della vita e nello sviluppo dei ragazzi a più livelli: simbolici, educativi, diagnostici, terapeutici e in particolare, come strumento di confronto e conoscenza dell'altro. Lo sport è un momento

¹² PONTELLO E., *Sport, educazione e servizio sociale*, Tesi di Dottorato in Sociologia e Scienze della Formazione, Università degli Studi di Trieste, 2003, p. 195.

¹³ PONTELLO E., op. cit., p. 149.

di espressione che fornisce un valido sostegno alla costruzione di un equilibrio nella vita adulta; una più ampia offerta e possibilità di spazi e valenze dovrebbero essere dedicate a tali attività, sia nel tempo libero sia nella vita produttiva, al fine di migliorare la comunicazione interpersonale e i processi di cooperazione.

Va detto, tuttavia, che le funzioni del movimento in rapporto all'affettività sono molteplici, e che lo sviluppo emotivo-affettivo del bambino non può essere ricondotto alla sola corporeità [...] Il confronto-incontro con l'altro, per la verifica dei limiti propri e altrui (valore positivo dell'agonismo), sembra potersi maggiormente realizzare proprio nell'ambito educativo scolastico e sportivo, che facilita, per la sua stessa natura (competizioni individuali e di gruppo), lo sviluppo di comportamenti pro-sociali in contesti sportivi agonistici, ma anche non agonistici, attraverso situazioni-stimolo di tipo cooperativo.¹⁴

Il tipo di relazione e interazione con gli altri estrinseca l'emotività e l'affettività del soggetto, in particolare del soggetto in crescita, che, nel caso dello sport, si sviluppa nella forma 'facilitata' del movimento. Questo permette al soggetto di esprimere e sperimentare sé stesso, i propri limiti, riconoscere e cercare risposta ai propri bisogni, fino a: «equilibrare tensioni ed emozioni ed, infine, permette di poter realizzare la natura umana entrando in comunicazione con il mondo [...] non sembra secondario considerare l'importanza di un'educazione all'affettività».¹⁵ L'insieme di questi elementi risulta meglio indagabile attraverso metodologie qualitative:

In particolare sembra praticabile, alla luce delle nuove possibilità offerte dai metodi di ricerca non-standard, utilizzare metodologie e strumenti come l'intervista biografica per integrare la già numerosa presenza di ricerche quantitative in materia, ed offrire la possibilità di comprendere le rappresentazioni di senso comune sui diversi aspetti del fenomeno sportivo da parte di soggetti individuali e collettivi.¹⁶

¹⁴ PONTELLO E., op. cit., p. 109.

¹⁵ PONTELLO E., op. cit., p. 107.

¹⁶ PONTELLO E., op. cit., p. 108.

3. L'indagine

L'indagine condotta con i docenti di scienze motorie delle scuole superiori aveva l'obiettivo di sondare la loro opinione sulla pratica sportiva degli studenti e sulla lealtà o fair play. La prima dimensione di riflessione riguarda la conoscenza di quanti studenti del primo anno praticino uno sport. In effetti, la maggior parte dei professori intervistati si informa su questo aspetto, rilevando dati sconcertanti; tuttavia, notano con piacere come, con il passare del tempo, gli studenti si avvicinano allo sport, spesso con entusiasmo: "Professoressa, sa, mi sono iscritta in palestra, ho ripreso a fare sport o il calcio".

Un percorso di ricerca in situazione di questo genere è motivato dalla convinzione dell'importanza fondamentale che ha l'insegnante nell'espletamento del suo ruolo, in particolare l'insegnante di Scienze Motorie, sia relativamente ai processi di cambiamento, sia nella strutturazione di progettualità comuni con enti locali e territoriali.

I docenti evidenziano come i bassi livelli di pratica sportiva siano spesso legati a questioni logistiche: il luogo in cui abitano i ragazzi non ha strutture adeguate, le stesse possono essere distanti, non hanno i genitori che li possono accompagnare, non si muovono con il motorino o autonomamente quindi, per loro diventa difficile fare attività.

Alcuni studenti, inoltre, facevano parte di squadre sportive (calcio, pallavolo, ecc.) che durante la pandemia da Covid-19 hanno chiuso l'attività e non si sono più riformate, o si sono spostate in un altro comune. Di conseguenza, i ragazzi tendono a lasciare le attività per molteplici ragioni.

Tanti fattori insieme concorrono, dunque, al non praticare sport. Alcuni studenti sostengono di non fare sport perché non è compatibile con il carico di studio e non riescono ad organizzarsi. A tal proposito, i docenti individuano tra i loro compiti oltre all'avvicinamento allo sport - cercando di appassionarli allo stesso - la necessità di aiutarli nel processo di auto-organizzazione, costruendo dei programmi di gestione del loro tempo; altri vedono la reale *mission* in qualità di insegnanti di educazione fisica nel contribuire a far sì che ragazzi e ragazze si innamorino dell'attività sportiva e del rispetto del proprio corpo.

In Italia, rispetto ad altri paesi, si è ancora indietro in merito ai valori legati allo sport, anche nella scuola. Tuttavia, durante il look-down, molti ragazzi si sono avvicinati al fitness a casa. Nonostante ciò, una grossa quota di giovani non pratica alcuno sport, poiché distratti da

altre attività. In questa tendenza, l'uso dei dispositivi mobili ha avuto il suo peso, insieme all'uso del computer, della playstation, ecc.

Per le scuole, inoltre, non è facile combattere con tutto un insieme di stereotipi sbagliati legati al mondo dello sport, in particolare i mass-media tendono a veicolare messaggi discutibili i quali più che stimolare i ragazzi alla pratica sportiva, li orientano ad un insieme di significati correlati distorti.

Il complesso di bisogni umani di trasposizione possono subire, infatti, strumentalizzazioni da parte dei mass-media e essere veicolati attraverso tre elementi:

1. la violenza (foto e descrizioni di campioni sfigurati dallo sforzo, muscoli in bella mostra e eventualmente sangue);
2. la sessualità (i campioni associati a belle donne spesso del mondo dello spettacolo);
3. il denaro (grosso rilievo dato agli incassi dei campioni).

I giovani nati all'estero sono, inoltre, quelli che praticano meno sport in assoluto (46% tra gli immigrati di prima generazione in Italia), riducendo così le loro potenziali opportunità di ampliare le reti amicali attraverso lo sport e integrarsi.

Le differenze sull'importanza attribuita ai valori di lealtà e fair play tra coloro che praticano sport e coloro che non lo praticano sono minime, nonostante si possa notare che "uguaglianza" e "solidarietà" sono ideali più solidi tra i sedentari, mentre gli sportivi sono maggiormente orientati alla "realizzazione di sé stessi" e a "soldi e successo".

È evidente, dunque, come per le scuole lavorare sulla partecipazione sportiva e sulla lealtà non sia semplice. Proprio per rispondere a tali problematiche alcune di esse hanno aderito al progetto del movimento Special Olympics. Questa è una realtà nata in America grazie a Eunice Kennedy, che ebbe l'idea di realizzare una festa dove fossero presenti ragazzi disabili con giochi diversi, legati allo sport. Eunice Kennedy evidenziò come questi ragazzi avessero la capacità di divertirsi giocando e praticando sport anche con cose molto semplici. Da queste suggestioni nacque il progetto Special Olympics, con l'intento di diffondere il suo messaggio in tutto il mondo. Il progetto/movimento è, infatti, ormai presente in quasi tutti gli Stati del mondo, inclusi America, Cina e Giappone. Esso è arrivato a organizzare le olimpiadi, le ultime a Berlino, sia estive che invernali, con la denominazione di Giochi Mondiali, a rimarcare il carattere ludico di queste attività sportive, nonché la loro

importante valenza di inclusione sociale e principio di lealtà.

La prima scuola del territorio che ha abbracciato questo progetto ha iniziato nel 2017, motivata dalla presenza di diversi ragazzi con disabilità ai quali era in qualche modo preclusa l'attività sportiva. Attraverso Special Olympics, questi ragazzi e ragazze si sono improvvisamente sentiti protagonisti di un'attività sportiva e non marginali, reagendo in maniera molto positiva.

Special Olympics nelle scuole superiori organizza competizioni basate sullo sport unificato, il che significa che in una squadra di basket composta da cinque ragazzi, tre hanno disabilità intellettive e due sono normodotati, chiamati partner. Questi ultimi collaborano in tutti i sensi, sia in campo che fuori. Il partner agevola il gioco, permettendo al ragazzo con disabilità di arrivare sotto canestro e tirare. Inizialmente, i partner non potevano tirare o fare canestro, per non vanificare l'obiettivo del programma. Tuttavia, con l'aumento del livello di competizione, si è capito che, in situazioni di netto svantaggio, i partner potevano riequilibrare il risultato.

La gran parte delle scuole della provincia di Teramo ha aderito al progetto Special Olympics con il basket, formando squadre che partecipano alle competizioni da circa 6-7 anni, con grandi soddisfazioni. Per i docenti intervistati la cosa più bella, nello SO è il fatto che vengano premiati tutti i ragazzi, non c'è un vincitore unico, se non formalmente. Questo risponde al bisogno dei ragazzi disabili di sentirsi valorizzati per la loro partecipazione. Anche se comprendono perfettamente chi ha giocato meglio e chi ha vinto, ambiscono tutti alla medaglia d'oro. Alla fine delle competizioni, oltre alle medaglie d'oro, d'argento e di bronzo, vengono, dunque, premiati tutti i partecipanti, festeggiando insieme indistintamente.

Un ulteriore elemento di apprezzamento è il vedere ragazzi che, pur non conoscendosi, si incoraggiano reciprocamente. Alle finali nazionali di basket, ci sono state squadre che tifavano per altre squadre in campo, anche senza conoscersi. In particolare, questo è accaduto quando una squadra in finale, sotto di 10 punti, era demoralizzata. Il tifo e il sostegno degli altri hanno fatto la differenza: i partner, che sono molto forti, hanno preso in mano la situazione e posizionato gli altri in modo da recuperare.

Nell'opinione di una delle insegnanti intervistate:

«Il mondo dello SO è bello perché è una realtà scolastica, quindi, io porto ragazzi fino ai 20 anni, loro si scontrano con associazioni sportive, per cui si scontrano anche con un disabile 50enne, si creano questi miscugli di età, giocano maschi e femmine, senza differenze in squadre miste. C'è un confronto continuo, per cui tu vedi magari che il ragazzo disabile nell'andare contro la ragazzina disabile si ferma, ha remore, come a dire: "Mò gli faccio male", come invece, c'è quello che non gliene importa niente, perché ci può essere il ragazzo autistico che parte deciso, le leva la palla anche facendogli un fallo e i falli vengono segnati - tra i ragazzi disabili ce ne sono alcuni molto capaci fisicamente che si scontrano, si ostacolano. È un'esperienza molto positiva per i nostri ragazzi, sia disabili che normodotati, così come per noi, un'esperienza che consiglio a tutte le scuole »

Questa esperienza ha inoltre portato alcune scuole alla creazione di corsi per volontari di Special Olympics, attraverso percorsi formativi sia per studenti che per allenatori di tutte le discipline, di primo, secondo livello, ecc. Sono corsi che si estendono dall'equitazione al calcio a livello nazionale e promuovono la formazione dei volontari, in particolare tra quei ragazzi che prestano la loro opera su base volontaria durante le competizioni di atletica, basket, ecc. I volontari aiutano i ragazzi disabili a muoversi in campo, li direzionano e danno loro indicazioni sui tempi di attesa e azione, dalle batterie in atletica a tutte le altre discipline sportive. Questo processo, pur complesso, rappresenta un eccellente esempio di lealtà sportiva e un percorso dall'esclusione all'inclusione.

È, infatti, un approccio che ricalca la tematica comunicativa, come affrontata da Bennett:¹⁷ elemento che permea la vita quotidiana delle società liquido/globali e multiculturali, con l'importanza di sviluppare competenze che permettano di riconoscere l'altro come occasione di crescita e di maggiore conoscenza di sé stessi, attraverso la valorizzazione delle diversità. Proprio lo sport può assurgere a tale ruolo di mediazione e reciprocità costante.

¹⁷ STEWART C., BENNET M. J., *American Cultural Patterns: a Cross-Cultural Perspective*, Yarmouth revised edition, 1995.

Il principio di lealtà: la sua tutela nella giustizia sportiva
The principle of fairness: its protection in sports justice

Danilo Di Ridolfo

Avvocato

Giudice Sportivo Lnd Abruzzo

Il fair play è l'essenza della sportività ed è un atteggiamento necessario per tutte le espressioni del fenomeno sportivo, dalla regolamentazione statutaria alla sua applicazione. Tuttavia, elevarlo a valore etico non è sufficiente a garantire che lo sport conservi la sua massima espressione morale e il suo ruolo di esempio nell'educazione delle generazioni future. Il principio di lealtà sportiva ha trovato la sua normazione, evolvendosi da concetto di valore morale a obbligo giuridico. Pertanto, insieme all'onestà e alla correttezza, la lealtà costituisce uno degli obblighi fondamentali previsti dal Codice di comportamento sportivo del CONI ed è necessariamente obbligatorio.

Pertanto, questo impianto viene recepito anche dalle norme del CONI e delle Federazioni per poi venire applicato a tutti gli iscritti, indipendentemente dalla natura della loro attività lavorativa, ovvero ad atleti, amministratori, direttori di gara ed altri soggetti propri dell'ordinamento sportivo, come previsto dal Codice stesso.

Il principio di lealtà sportiva si rinviene, tra l'altro, nell'art. 2 del Codice di comportamento del CONI del 30.10.2012 che così recita: *"...i tesserati, gli affiliati e gli altri soggetti dell'ordinamento sportivo devono comportarsi secondo i principi di lealtà e correttezza in ogni funzione, prestazione o rapporto comunque riferibile all'attività sportiva..."*.

Va evidenziato che tra tutti i regolamenti in materia di sport, uno dei più dettagliati è stato sicuramente il Regolamento di Giustizia della F.I.G.C., che all'art. 1-bis evidenzia il principio di lealtà accanto a quello dell'osservanza delle norme, esigendo un qualcosa di ulteriore, pur senza specificarlo in altro modo. Esso dispone che: *"...Le società, i dirigenti, gli atleti, i tecnici, gli ufficiali di gara e ogni altro soggetto che svolge attività di carattere agonistico, tecnico, organizzativo, decisionale o comunque rilevante per l'ordinamento federale, sono tenuti*

all'osservanza delle norme e degli atti federali e devono comportarsi secondo i principi di lealtà, correttezza e probità in ogni rapporto comunque riferibile all'attività sportiva..."

Il citato art. 1-bis inserito nel vecchio C.G.S. con decreto del 30.07.2014, rimandando ai principi di lealtà, correttezza e probità, rappresenta il vademecum per tutti gli operatori sportivi e federali costituendo un valore "principio" al quale deve uniformarsi il comportamento di tutti i protagonisti nei rapporti con gli altri soggetti del mondo sportivo e nell'applicazione delle regole di gioco. Tale principio ha intrinseca connotazione giuridica e racchiude un valore autonomo atteso che la violazione dello stesso può dar luogo a necessarie procedure sanzionatorie. Costituisce, in altri termini, una regola di condotta indiscutibile e di pregnante valore giuridico. Questo principio non costituisce un'esigenza universale di rispetto delle regole, ma ha piuttosto un valore autonomo all'interno dell'ordinamento sportivo nazionale ed è riconosciuto universale ed inviolabile per tutti coloro che operano in tale ambiente.

Dello stesso tenore è anche il Regolamento di Giustizia della F.I.P.A.V. che all'art. 1 richiede ai propri tesserati, agli affiliati ed agli altri soggetti, con una attività rilevante per l'ordinamento federale, il rispetto dei principi dell'ordinamento giuridico sportivo, dello Statuto e dei Regolamenti federali unitamente all'osservanza di condotte in adesione ai principi di lealtà, di fair play, probità e rettitudine sportiva.

Come già accennato, i soggetti tenuti al rispetto delle regole di lealtà sportiva sono definiti ai sensi dell'art. 2, anche nella Disciplina Settoriale della F.I.G.C. all'interno del C.G.S.. L'ambito soggettivo dell'applicazione sostanziale e processuale del Codice di Giustizia Sportiva comporta anche l'applicazione di responsabilità e sanzioni disciplinari nei confronti dei soggetti impegnati in attività agonistica, tecnica, organizzativa, decisionale e/o di qualunque genere. La norma è adeguata e puntuale descrivendo ogni singola mansione dell'ordinamento federale, nella quale possa rientrare un soggetto che svolge specifiche attività attinenti l'ordinamento sportivo in forza di un nesso causale, anche nel caso in cui esista un rapporto di lavoro autonomo o subordinato con un ente, una struttura o un ramo federale.

La competenza del Giudice Sportivo, quindi, sarà valida anche allorché sussista un rapporto di lavoro con una delle Leghe professionistiche o dilettantistiche. L'attuale Codice della giustizia sportiva definisce la portata oggettiva e soggettiva del principio di lealtà, che comprende contemporaneamente la determinazione della portata sostanziale delle norme, compresa la responsabilità disciplinare e la definizione delle controversie sul piano procedurale.

Del resto, per quanto riguarda sanzioni e responsabilità disciplinare, i due profili (sostanziale e procedurale) sono del tutto identici, poiché l'iter di irrogazione delle sanzioni viene solitamente svolto attraverso procedimenti del Tribunale sportivo in forme ed espressioni diverse. Il quadro operativo del Regolamento sulla Giustizia Sportiva è sostanzialmente delineato dai primi articoli del Codice.

In ragione dell'art. 1: *"...Il presente Codice di giustizia sportiva, di seguito denominato Codice, disciplina le fattispecie dei comportamenti rilevanti sul piano disciplinare e regola l'ordinamento processuale sportivo nonché lo svolgimento dei procedimenti innanzi agli organi del sistema della giustizia sportiva della Federazione Italiana Giuoco Calcio (FIGC), di seguito denominata Federazione...Il Codice non si applica ai procedimenti relativi alle violazioni delle norme sportive antidoping nonché agli organi competenti per l'applicazione delle corrispondenti sanzioni..."*. Il successivo art. 2 ne delimita il perimetro di applicazione soggettivo: *"...Il Codice si applica alle società, ai dirigenti, agli atleti, ai tecnici, agli ufficiali di gara e ad ogni altro soggetto che svolge attività di carattere agonistico, tecnico, organizzativo, decisionale o comunque rilevante per l'ordinamento federale...Il Codice si applica, altresì, ai soci e non soci cui è riconducibile, direttamente o indirettamente, il controllo delle società, alle persone comunque addette a servizi delle società stesse e a coloro che svolgono qualsiasi attività all'interno o nell'interesse di una società o comunque rilevanti per l'ordinamento federale..."*. Ed ancora all'art. 4 viene consolidato e precisato il nesso tra il generale quadro applicativo e la sottomissione alle norme federali generali (non riferibili a specifici settori o categorie di soggetti), che fissano gli obblighi di comportamento, ivi compresi quelli relativi che stabiliscono l'adempimento ai principi deontologici generali riconosciuti dalla normativa. Alla luce di tale disposizione: *"...1. I soggetti di cui all'art. 2 sono tenuti all'osservanza dello Statuto, del Codice, delle Norme Organizzative Interne FIGC (NOIF)*

nonché delle altre norme federali e osservano i principi della lealtà, della correttezza e della probità in ogni rapporto comunque riferibile all'attività sportiva...".

Da quanto esposto, emerge che non sussistono incertezze sulla piena coerenza tra l'ambito di applicazione della norma nei suoi aspetti sostanziali e procedurali. Coloro che sono tenuti al rispetto delle norme generali di comportamento sono, in tale veste, soggetti ad azione disciplinare ed all'irrogazione delle conseguenti sanzioni da parte della giurisdizione sportiva.

Tale conclusione non sembra essere contraddetta da una lieve peculiarità lessicale del Codice, che può costantemente rinviare ai soggetti richiamati dall'art. 2, per determinare la portata delle singole disposizioni, mentre in altri casi li considera come soggetti dell'ordinamento federale (con una terminologia più ristretta).

L'art. 4 copre sicuramente l'ambito soggettivo più esteso, riferendosi, per determinate condizioni, anche a soggetti che non possono essere qualificati come tesserati e/o dirigenti Federali.

Infatti, l'art. 2, nella parte in cui cita: *"...ogni altro soggetto che svolge attività di carattere agonistico, tecnico, organizzativo, decisionale o comunque rilevante per l'ordinamento federale..."* delimita i margini di applicazione del Codice in modo coerente, e soggettivamente, superando la ferrea delimitazione che viene stabilita formalmente per l'appartenenza all'ordinamento sportivo a seguito di un tesseramento. In questo senso, la formula non prevede un'enumerazione minuziosa di soggetti diversi attirati nell'orbita di applicazione del Codice, ma richiede un'attenta operazione interpretativa.

In questa cornice di riferimento è indispensabile qualificare la singola vicenda processuale, vagliando accuratamente ogni elemento fattuale e giuridico idoneo a determinare, con assoluta certezza, la sussistenza di una connessione valida tra la parte non tesserata e l'ordinamento sportivo ai sensi dell'art. 4, comma 1, del C.G.S..

Questa norma può essere distinta in due sezioni: A) Una prima parte nella quale è stata stabilita l'obbligatorietà delle disposizioni dello Statuto, del Codice, delle NOIF oltre che delle altre norme federali, per i soggetti di cui all'art. 2 ed in questo modo va sempre rintracciata la norma che si presume sia stata infranta; B) Una seconda parte nella quale si prendono come punti cardine di riferi-

mento i principi di lealtà, correttezza e probità, i quali devono investire ogni rapporto comunque riferibile all'attività sportiva. Questa norma di chiusura ha il pregio e la "*ratio*" di poter colpire qualsiasi atteggiamento ostile ai menzionati principi.

L'ampliamento dell'ambito di applicazione dei delitti sportivi, rispetto a quelli penali, contribuisce a perseguire specifici obiettivi di sanzione disciplinare. Il perseguimento di tale obiettivo richiede non solo una condensazione dei principi di sostanzialità e colpevolezza, ma anche un più flessibile distacco dai principi di legalità, soprattutto per quanto riguarda le conseguenze della forza coercitiva e della specificità delle norme sanzionatorie.

Un sistema sportivo richiede che tutti i soggetti all'interno del sistema aderiscano a principi etici quali: l'agire in modo commisurato ai doveri di lealtà, correttezza, rettitudine, onestà e dignità durante attività sportiva. Le violazioni di questi principi sono ritenute violazioni gravi che richiedono sanzioni adeguate, e sono tali da colpire gli affiliati all'ordinamento sportivo in ragione delle violazioni commesse durante il periodo di tesseramento. Il mancato rispetto dei principi etici costituisce quindi potenziale motivo di provvedimento disciplinare. Ciò crea la possibilità di un provvedimento disciplinare, indipendentemente dal fatto che vi sia una concreta violazione delle espresse disposizioni normative. L'attività sportiva si basa sul rispetto delle norme di comportamento: correttezza e lealtà, e questi ultimi principi non si limitano ai casi spiegati secondo canoni di correttezza e decisionalità.

Secondo l'interpretazione data dalla Sezione IV° del Collegio di Garanzia dello Sport con provvedimento n. 66 del 22.12.2020, il principio di lealtà nello sport è espresso nel diritto federale come tre elementi essenziali: lealtà, probità e correttezza, ed è un principio che si applica a tutti gli attori del sistema sportivo. L'atipicità del suo contenuto permette l'applicazione della giustizia disciplinare sotto forma di due tipologie di responsabilità disciplinare. La prima è la forma diretta, poiché assume come principio l'insieme di tutte le azioni che violano dettagliatamente questo principio. Occorre chiarire che le decisioni disciplinari non vengono, infatti, prese in ragione di generalizzazioni di concetti astratti, ma che le violazioni del dovere di lealtà sono valutate caso per caso. Il secondo tipo di

responsabilità è di natura indiretta perché comporta una condotta che viola direttamente un accordo contrattuale esistente e/o una legge federale. In tali casi, la violazione del principio di lealtà è semplicemente una conseguenza, basata sulla premessa che azioni che violano la parola data o le regole dello sport non possono essere riconosciute come azioni leali. In entrambi i casi, l'infrazione deve essere commessa nell'ambito di un'attività sportiva con esclusione della sfera di azione personale privata.

La rilevanza di tale principio è capace di indirizzare la dottrina in prima battuta a raffrontare tra loro tutti i doveri di lealtà e di osservanza delle regole dello Statuto sportivo contenute nei primi due articoli e poi li discerne da tutti gli altri doveri dell'ordinamento, definendone alcuni in modo negativo, assumendo alcuni la forma di divieto ed altri, invece, di obbligo. In sostanza nello specifico dei singoli articoli è vietato assumere certi comportamenti tra i quali:

- a. art. 3: alterare risultati sportivi;
- b. art 4: svolgere attività contraria a normativa antidoping o comunque nociva della salute;
- c. art. 5: tenere comportamenti e dichiarazioni inneggianti alla violenza o lesivi dell'integrità fisica e morale degli avversari;
- d. art. 6: tenere comportamenti discriminatori;
- e. art. 7: formulare dichiarazioni lesive della reputazione e della dignità di altri componenti dell'ordinamento sportivo;
- f. art. 8: divulgare informazioni su procedimenti sportivi prima che siano resi pubblici;
- g. art. 9: comportarsi con imparzialità evitando disparità di trattamento e di accettare doni e somme di denaro;
- h. art. 10: prevenire i conflitti di interesse, divieto compimento atti nell'interesse personale e divieto di scommesse su risultati di competizioni sportive al quale si partecipi o si abbia interesse;

Ed obblighi di assumere comportamenti, tra i quali:

- i. art. 11: tutelare l'onorabilità degli organi sportivi;
- j. art. 12: collaborazione con il garante del Codice di comportamento sportivo.

Sono questi comportamenti specifici per la cui violazione si presumono violati i generali principi di lealtà e correttezza delineati nell'art. 2 del C.G.S..

In aderenza a quanto detto anche il punto n. 6 dei Principi Fondamentali della Carta Olimpica, quale statuto dell'ordinamento sportivo internazionale, stabilisce in modo chiaro che: *“...Le società e le associazioni sportive sono soggetti dell'ordinamento sportivo e devono esercitare con lealtà sportiva le loro attività, osservando i principi, le norme e le consuetudini sportive, nonché salvaguardando la funzione popolare, educativa, sociale e culturale dello sport...”*. La lealtà sportiva è pertanto una qualità immateriale che permette di riconoscere il significato positivo dello sport, e che valorizza il rispetto come condotta che parte dai dirigenti e si estende al coinvolgimento degli atleti, soprattutto di coloro che praticano sport, spaziando dal dare un alto riconoscimento sociale e morale all'attività sportiva. Lo sport rappresenta il livello più alto di attività nobile a cui dovrebbero ispirarsi molti giovani, e pertanto ciò comporta una grande responsabilità nei loro confronti.

Definiamo ora il significato di lealtà sportiva nei suoi diversi ambiti di applicazione e, soprattutto, nella Giustizia sportiva. È un principio che sfugge a qualsiasi definizione sostanziale e sembra essere lasciato nelle mani dei Giudici per punire comportamenti che non rientrano nella “sportività”. Quindi, questo è un concetto ampio ed aperto. Se si guarda al sistema del diritto civile e soprattutto del diritto penale, troviamo che questi sistemi giuridici mal si sposano con il diritto sportivo, atteso che in tali ordinamenti si è abituati al concetto di tassatività, come ad esempio nell'art. 1, nel quale ritroviamo un carattere coercitivo tassativo dato dal riferimento a norme ufficiali, legali e di altro tipo e ad altri principi che vietano determinati tipi di condotta. Tuttavia, nel caso della lealtà (e della correttezza delle disposizioni giuridiche ad essa collegate, benché non comprese nel titolo dell'articolo), questo carattere tassativo manca del tutto. Il diritto penale, infatti (e quindi il diritto più vicino alla Giustizia sportiva per la sua funzione sanzionatoria) definisce i reati, cioè gli atti punibili e sanzionati. Se commetto un reato sono (o dovrei essere) punito, ma se non compio tale atto in sé rimango nell'ambito della liceità e quindi la mia condotta non è penalmente rilevante ai fini della sanzione. Il fattore decisivo per sanzionare un atto è la violazione della legge.

Un comportamento sportivo leale è fondamentale per non essere oggetto di sanzioni disciplinari. Queste ultime, infatti, possono essere irrogate sia dalla Giustizia Sportiva (per l'infrazione alle regole e disposizioni del "Codice di Diritto Sportivo") che dalla Giustizia Ordinaria per comportamenti violenti ed antisportivi, i quali sono posti spesso in essere sia dai tifosi che da tesserati portando gli organi di giustizia a provvedimenti duri con l'applicazione anche delle diverse sanzioni amministrative previste dalle norme (D.A.S.P.O.) o con altre determinazioni giudiziali emesse dai singoli Organi di Giustizia sportiva e/o ordinaria.

Un'importante interpretazione del concetto di "principio di lealtà" nella Giustizia Sportiva viene spiegato dal COLLEGIO DI GARANZIA del CONI IN SEZIONE CONSULTIVA nel Parere n. 5 del 01 agosto 2017 - Prot. n. 00644/17 per una fattispecie riguardante la Federazione Italiana Motonautica.

Va premesso, che la Sezione V° Consultiva, all'interno del Collegio di Garanzia del Coni, tratta argomenti differenti rispetto alle altre quattro le quali hanno, invece, potere giurisdizionale di merito in ordine ad altre questioni.

Il tenore letterale di "funzione consultiva", lascia intendere che l'azione esperita da questa Sezione non tratta il merito delle vicende bensì esprime esclusivamente pareri. È lo stesso art. 3, comma 3 del Regolamento sull'Organizzazione e il funzionamento del Collegio di Garanzia, che descrive la competenza della Sezione Consultiva: *"...pareri relativi agli schemi di atti normativi richiesti dal Coni e, per suo tramite, dalle Federazioni, nonché decide sulle istanze di ricusazione di cui al comma 3 dell'art. 56 del Codice della Giustizia Sportiva..."*.

La Sezione Consultiva, quindi, ha competenza su circostanze interpretative causate da probabili contrasti di norme circa schemi di atti normativi e/o in materie rilevanti per l'ordinamento sportivo. È esclusa, quindi, la sua funzione giurisdizionale nell'esaminare in concreto se un atteggiamento possa essere sanzionato o meno. La Sezione V° di questo Collegio ha fornito un richiamo specifico all'importanza ed all'alta rilevanza che, nell'ordinamento sportivo, assumono i comportamenti contrari ai doveri di lealtà e correttezza.

Il punto di partenza è l'ordinamento nazionale, dove l'applicazione della causa di correttezza costituisce un criterio generale per

valutare il comportamento delle parti (e quindi per valutare l'attuazione giuridica dei diritti dei soggetti) rappresentando una parte importante e rilevante dell'evoluzione dei principi di responsabilità aquilana. La capacità di esigere un comportamento consoni ai principi di onestà ed integrità, è diventata lo strumento principale della nuova "politica normativa", che in caso di violazione può portare all'irrogazione di sanzioni. Gli orientamenti di riflessione portati avanti dal Collegio sono quelli che confermano i valori insiti nei principi di lealtà e correttezza nel sistema sportivo e rappresentano il "ritorno" su un cammino già percorso con la chiara esclusione di poter determinare una singola condotta specifica al fine di attribuire pene sportive.

Nel Parere in esame è stato rimarcato che in ambito sportivo, la portata fondamentale delle generali clausole di lealtà e correttezza è espressamente sancita normativamente riportandosi a principi di etica sia morale che giuridica. Ed anche l'art. 1 del Regolamento di Giustizia della F.I.M., in tal senso, dispone un obbligo inderogabile di *"...rispetto dei principi di lealtà, correttezza e rettitudine morale e sportiva e, in ogni caso, debbono osservare un comportamento non lesivo della dignità e del prestigio della F.I.M. e/o di altre Federazioni..."*.

Il Codice di Comportamento Sportivo del Coni, nelle sue premesse racchiude i *"Principi Fondamentali"* e fissa i valori cardine verso i quali gli atleti, affiliati, associati ed amministratori devono orientarsi nella loro condotta: *"...inderogabili e obbligatori, di lealtà, correttezza e probità previsti e sanzionati dagli Statuti e dai regolamenti del CONI, delle Federazioni sportive nazionali, ivi compresi quelli degli organismi rappresentativi delle società, delle Discipline sportive associate, degli Enti di promozione sportiva e delle Associazioni benemerite..."*.

Il Codice di Comportamento Sportivo rappresenta senza dubbio l'atto attraverso il quale i principi etici acquistano uno specifico rilievo giuridico nel mondo sportivo. In tal senso, già nel periodo precedente la redazione del Codice di Comportamento Sportivo la lealtà sportiva assurgeva ad essere un principio sia etico che giuridico.

Tale presupposto viene riconosciuto dal Collegio di Garanzia come fondamentale. La complessità di definire in maniera esauriente il contenuto del principio di lealtà, correttezza e probità lascia spazio alla possibilità di poterne valutare l'impatto anche a livello giuridico.

In dottrina, sul tema, si è riconosciuto che la clausola generale scritta “...nell’ambito normativo in cui si inserisce...” faccia subentrare anche “...un criterio ulteriore di rilevanza giuridica, a stregua del quale il giudice seleziona certi fatti o comportamenti per confrontarli con un determinato parametro e trarre dall’esito del confronto certe conseguenze giuridiche...”.

Certamente la predisposizione di clausole generali è quella di avere a disposizione “norme incomplete” che “...non hanno una propria autonoma fattispecie essendo destinate a concretizzarsi nell’ambito dei programmi normativi di altre disposizioni...”. Risulta evidente che paragonare il concetto di lealtà ai principi di buona fede e correttezza porta a sostenere che è possibile inquadrare tale fattispecie come norma di salvaguardia e di “chiusura” del sistema normativo, in quanto non permette “...di dover considerare permesso ogni comportamento che nessuna norma vieta e facoltativo ogni comportamento che nessuna norma rende obbligatorio...”. Detta argomentazione viene fatta propria dal Collegio ai fini applicativi nell’ordinamento sportivo.

Parimenti a quanto viene stabilito nella legislazione dello Stato (nella quale il ricorso ai concetti perentori di lealtà, correttezza e integrità rilevano sul piano di diritto), risulta più chiara l’esigenza di delimitare alcune fattispecie giuridiche soggettive, in virtù di valori fondamentali costituzionalmente protetti in materia di diritto sportivo quali la lealtà, la non discriminazione, la non violenza, la correttezza che rappresentano il fondamento della propria normazione tant’è che la loro trasgressione equivale alla negazione dei valori intrinseci dello sport.

Indubbiamente l’uso di termini generali dà luogo a controversie interpretative di non facile soluzione, con espressioni come “buona fede”, “correttezza”, “lealtà”, ecc.... Una definizione generica molto ampia e semplificata rischia di far perdere il loro significato. Tuttavia, la flessibilità ermeneutica di questi concetti si riferisce alle regole ed alla morale per lo più accettate e, più in generale, alla “fiducia” nella correttezza dei comportamenti, che influisce anche sul campo di gioco. Da qui, il rispetto degli obblighi di correttezza e lealtà, nonostante i limiti della definizione sopra menzionata, viene rafforzato considerando le caratteristiche del sistema sportivo.

L'attenzione per questi principi va oltre il rispetto formale delle regole del gioco, non solo per valutare correttamente posizioni soggettive, ma può estendersi anche a comportamenti che non rientrano nella pratica sportiva, dove il comportamento (anche se legittimo) provochi a causa della cattiva condotta della persona o per la natura del suo comportamento, una lesione dei valori fondamentali dell'agire sportivo. Il concetto di lealtà sportiva equivale ad un'importante clausola aperta, che prescinde dalle specificità delle discipline e dall'applicazione concreta delle regole di gioco dei relativi sport. Il concetto di lealtà sportiva si esprime sia quale insieme di norme regolamentari di comportamento esaminabili in modo oggettivo e sia quale metro di giudizio di legittimità di ogni comportamento. È palese, infatti, che nel diritto statale l'affermazione di responsabilità può essere accertata durante le pratiche sportive soltanto laddove vengano superati i limiti di lealtà.

Risulta chiaro che una valutazione del comportamento deve essere effettuata specificatamente, riportandola ai valori basilari e fondamentali dell'ordinamento sportivo, e con particolare attenzione alla condotta del presunto trasgressore.

Esposto tutto ciò, la volontà individuare i destinatari degli obblighi derivanti dal principio di lealtà sportiva, quale norma giuridica dell'ordinamento sportivo per delimitarne così la sfera soggettiva di azione (con l'ovvia eccezione degli aventi diritto), sembra dipendere dalla tua selezione di "politica" più di ogni altra cosa.

In questo senso solo gli affiliati ed i tesserati, in quanto soggetti dell'ordinamento sportivo, sono tenuti a rispettare rigorosamente il principio di lealtà allo sport. Questo perché il principio di lealtà sportiva è una regola che vale solo per chi sceglie di partecipare al sistema in base al proprio atto di tesseramento volontario. L'unico atto tipico idoneo ad attribuire la soggettività sportiva è difatti l'affiliazione e/o il tesseramento. Per i non-tesserati si assiste ad un indebolimento del dovere di lealtà e correttezza rispetto alle condotte sportive ed il tutto viene valutato soltanto come comportamento corretto che tutti possono aspettarsi dall'altro.

Tant'è, se si ammette un'interpretazione più ampia che tiene conto che le stesse esigenze che portano la lealtà ad essere clausola di condotta generale (applicata ai sistemi di responsabilità da con-

tratto o aquiliana negli ordinamenti civili statali) si stanno diffondendo anche nei sistemi e nell'ordinamento sportivo. Come accennato in precedenza, si tratta di una decisione di indirizzo politico e può portare anche all'imposizione di sanzioni se esistono disposizioni che le prevedono.

Nello stesso parere del Collegio viene evidenziato che una prova della volontà di "limitare" la cerchia dei destinatari sembra provenire dal combinato disposto tra la premessa del Codice di Comportamento Sportivo del 30 ottobre 2012 e dell'art. 1 del Regolamento di Giustizia della Federazione Motonautica.

Infatti, sul punto, il Codice espressamente indica oltre ai destinatari degli obblighi di comportamento: *"...gli altri soggetti dell'ordinamento sportivo..."* (come disposto anche nel successivo art. 1), mentre il Regolamento di Giustizia Federale, evidenzia i tesserati come veri bersagli degli obblighi e dei doveri sottolineando -all'art. 1 e tra virgolette- tale termine, mettendo in risalto la non esaustività del significato attribuitogli.

Si può, peraltro, aderire alla considerazione che la lealtà sia la base essenziale dell'attività sportiva, come spirito guida al quale tutti i partecipanti, dilettanti e professionisti, hanno il dovere di adeguarsi. Su un altro fronte non va dimenticato che l'ampliamento eccessivo dei doveri di comportamento può portare ad una conseguenza svantaggiosa. In particolare nel momento in cui la fase repressiva conseguente ad un'infrazione viene applicata a largo spettro verso i tesserati, senza alcuna norma di riferimento, ciò porterebbe all'attribuzione di un eccessivo potere dei vertici di ogni Federazione sportiva. Questo è quanto, senza voler invece ammettere che sia esclusivamente la presenza di un vincolo di fatto con ogni Federazione ad attivare un rapporto legale e di diritto che da accesso alle clausole di lealtà e correttezza come metro di giudizio sui comportamenti.

Sulla scorta di quanto detto, pur non essendo tesserato per una Federazione, ogni persona che per qualsiasi ragione svolge un'attività sportiva e/o ha contatti qualificati con un soggetto sportivo, ne accetta le norme. Accettando questo assunto, la carenza dell'essere tesserato, non avrebbe alcun impatto sulla possibilità di irrogare pene che difatti avrebbero come unico scopo esclusivamente l'ini-

bizione da un possibile tesseramento, ovvero l'interruzione dei rapporti giuridici al momento in atto con il trasgressore.

Sono queste le uniche forme di sanzione per chi “da estraneo” viola una norma sportiva alla luce del fatto che soltanto nei confronti dei tesserati possono essere emanati i provvedimenti sanzionatori di Giustizia sportiva.

Va rimarcato anche un principio cardine, usato non soltanto del diritto sportivo, che può portare il giudicante a riqualificare una fattispecie giuridica e a valutare un episodio in una diversa forma di comportamento rispetto a quella raccontata dagli interessati e/o ricostruita dalla procura tramite il deferimento. In tale ottica il Collegio di garanzia dello sport nel provvedimento n. 23 della Sez. IV del 3 maggio 2018 ha riconosciuto possibile la qualificazione giuridica di un fatto in maniera diversa da quella enunciata nell'imputazione; ciò non implica una violazione dell'art. 521 c.p.p. qualora la nuova esplicitazione del delitto contestato sia un possibile esito del giudizio, in termini di prevedibilità, oppure se il difensore e l'imputato abbiano avuto la possibilità di partecipare al merito della vicenda. La nuova qualificazione di diritto del fatto rappresenta una facoltà concessa al potere giudiziario purché non venga compromesso il diritto di difesa attivo dell'imputato.

Il citato provvedimento comprova quanto possa essere dilatata la forza della Giustizia Sportiva, nel riqualificare in termini di diritto un episodio, esaminando un atteggiamento in coerenza al principio di lealtà sportiva senza scadere in una interruzione del principio di corrispondenza tra chiesto e pronunciato.

A favore di questo principio l'art. 4 C.G.S. della F.I.G.C. può essere interpretato come fattispecie sanzionatoria generale lasciata vuota che prescrive di identificare la norma del diritto sportivo concretamente infranta.

Nella fattispecie in esame alla Sezioni Unite della C.F.A. vi era una particolare imputazione per non corretta gestione economica di un Comitato Regionale e la norma principale violata veniva individuata nella seconda parte dell'art. 4 con riferimento al principio di correttezza.

In tale ottica, è stata riconosciuta come violazione del principio di lealtà anche una mera violazione gestionale, in virtù della quale

le scelte degli amministratori devono essere ponderate ed informate all'esito di un rischio calcolato. Questo viene definito come business "judgement rule" o giudizio prognostico postumo che rappresenta un credibile metro di criterio di indagine sull'esattezza delle procedure decisorie ai fini di una possibile individuazione di responsabilità disciplinare per le fattispecie in esame (Collegio di garanzia dello sport, sez. un., 1 giugno 2017, n. 42; in giurisprudenza di legittimità Cass. Civ., sez. III, 22 giugno 2020, n. 12108).

Quanto stabilito dalle Sezioni Unite della Corte Federale d'Appello (nella sentenza n. 4/2021-2022) sancisce che l'attività di giudizio in capo al Giudice Sportivo in ambito disciplinare esclude la possibilità di procedere in maniera antagonistica rispetto all'agire del Giudice ordinario (civile o penale) o rispetto alla valutazione delle responsabilità degli amministratori di associazioni sportive.

L'obiettivo di ogni provvedimento di Giustizia Sportiva è quello di ottenere un'adesione alle regole che hanno fondato sin dal principio l'ordinamento sportivo e che rappresentano la linea di salvaguardia dei principi e valori della F.I.C.G. (e di tutte le federazioni sportive), oltre che una garanzia per la regolare gestione delle società sportive da parte dei dirigenti.

Il principio del fair play e di lealtà sportiva costituisce la testata d'angolo del diritto sportivo e raggiungere l'apice nella coniugazione dei doveri di lealtà, probità e correttezza descritti nel C.G.S.. Il C.G.S. su tale materia non fa riferimento agli artt. 2381 o 2392 c.c. e dunque alle relative regole attuative o di interpretazione e nemmeno l'art. 19 dello Statuto della F.I.G.C., che indica clausole generali di "equilibrio economico e finanziario" e di "corretta gestione". Pertanto il Giudice sportivo, in materia di responsabilità gestionale, non ha né il dovere di giudicare secondo il diritto ordinario né ha l'obbligo di provare un danno finanziario. Quello che lo stesso deve esaminare è soltanto l'adesione del comportamento alla legge speciale sportiva. E secondo il già prospettato principio già contenuto nel parere del Collegio di Garanzia n. 5/2017, il Giudice sportivo deve verificare secondo i criteri ermeneutici del diritto sportivo – disapplicando quello ordinario – se l'agire dell'imputato sportivo per modalità e contesto hanno generato, in qualche maniera, lo schiacciamento dei valori e dei principi fondanti l'ordinamento sportivo.

Alla luce di quanto esposto, i principi etici e le norme generiche di correttezza e buona fede, nella sfera sportiva, rivestono una fondamentale importanza come clausole di salvaguardia in quanto non consentono di veder accettata ogni fattispecie non vietata dalle norme oppure esclusivamente facoltativa una condotta che la norma sportiva non imponga come doverosa.

Tutto ciò porta a ritenere che nella giustizia disciplinare sportiva si possono valutare fatti che non hanno connotati di carattere normativo civile o penale e, pertanto, che anche una mera condotta contraria alla diligenza nella gestione societaria ha la forza, come nel caso sopraesposto, di essere valutata ai fini della violazione del principio di lealtà e correttezza ex art. 4, comma 1, C.G.S. della F.I.G.C..

La Sezione IV° del Collegio di Garanzia dello Sport nella decisione n. 121 del 30.12.2021 ha confermato che il rispetto del fair play costituisce l'essenza del diritto e il punto di riferimento nelle dinamiche organizzative sportive. Difatti, i relativi doveri di lealtà, probità e correttezza, stabiliti nel Codice di Giustizia Sportiva, tralasciano gli assunti del codice civile e penale in tema di responsabilità degli amministratori nei confronti delle società o delle associazioni. Quello che viene richiesto in materia, dallo Statuto della F.I.G.C., è una sana condotta diligente che sia orientata verso un *“equilibrio economico e finanziario”* e una *“corretta gestione”* della società. L'intento delle norme che portano a sanzionare un determinato comportamento oltrepassano la singola scelta di una operazione gestionale societaria o il suo eventuale esito negativo e vanno, invece, ad indagare l'omessa adesione dell'imputato alle regole etiche che possono applicarsi nelle scelte amministrative come estrinsecazioni dei principi di lealtà, correttezza e buona fede mirati ad una sana gestione.

Pertanto, risulta evidente che nell'ordinamento sportivo vige un chiaro e generale dovere di lealtà a sostegno di quelle regole scritte definite in direttive, regolamenti ed ulteriori atti che rappresentano il diritto sportivo: correttezza e lealtà al contrario non appaiono codificate. L'inosservanza dell'obbligo di lealtà è un parametro che deve essere valutato nella sua singolarità dai giudici sportivi, in virtù delle diverse inclinazioni e sfaccettature che lo stesso assume nelle disposizioni impartite dalle differenti Federazioni, sulla base

sempre e comunque dei valori fondamentali dello sport del CONI. Il concetto di lealtà sportiva rappresenta, inoltre, una condizione generale (come ad esempio l'obbligo di diligenza nell'ordinamento civile) in quanto regola essa stessa, diviene un metro di valutazione delle varie condotte e dell'osservanza delle norme scritte.

Si tratta di un valore particolare e ben determinato del diritto dello sport, in base a cui si devono adeguare tutti i comportamenti all'interno dell'ambito sportivo, in modo da essere ben saldo e conforme, aldilà delle attività sportive e dei diversi criteri tecnici, tale da punire condotte che giudicate in modo sterile non rappresenterebbero inosservanza delle norme.

Sulla base delle differenti sentenze degli organi di Giustizia Sportiva risulta evidente come l'obbligo di lealtà sia un valore fondamentale e generale del diritto sportivo, ma al contempo occorre tener conto come viene in concreto applicato in ciascuna attività sportiva, in quanto il precetto generale dettato dall'art. 2 del Codice di Comportamento Sportivo del Coni è stato ricondotto a cascata nelle norme delle singole federazioni (Discipline Sportive associate, Enti di promozione dello sport ecc.).

Nel Regolamento di Giustizia della F.I.P. (Basket), ad esempio, all'art. 2, n. 1 dispone che *"...tutti i tesserati, i giocatori, gli allenatori, i dirigenti delle società affiliate, gli arbitri, gli ufficiali di campo e tutti gli associati in genere hanno il dovere di comportarsi con lealtà e correttezza, osservando scrupolosamente tutte le disposizioni che regolano l'esercizio e la partecipazione allo sport in generale ed alla pallacanestro in particolare..."*.

Di seguito, il n. 2 contiene una particolare limitazione inerente alla possibilità di affermare pubblicamente giudizi o rilievi lesivi in ordine alla reputazione di persone ovvero enti attivi in ambiente federale e di diffusione di informazioni o notizie su fatti oggetto di emanazione in corso di provvedimenti da parte degli Organi di Giustizia federale.

Invece, il n. 3 impartisce a tutti gli affiliati il dovere di rispettare il Codice di comportamento sportivo, precisando che la sua eventuale inosservanza rappresenta una grave violazione, soggetta ad adeguate sanzioni. Nel basket quindi il dovere di lealtà corrisponde all'osservazione tassativa delle regole sportive.

Il dovere di lealtà, quindi, viene inteso come uno dei presupposti che caratterizzano la settorialità del diritto sportivo oltre che il principio cardine che deve imporre un atteggiamento corretto e doveroso in tutte le occasioni ed in ogni momento legato all'attività di chi pratica lo sport dentro e fuori dai terreni di gioco.

Bibliografia

- Codice Europeo di Etica sportiva, Consiglio d'Europa, www.coni.it.
- Decisione/0012/CFA-2021-2022, Registro procedimenti n. 0008/CFA/2021-2022, LA CORTE FEDERALE D'APPELLO SEZIONI UNITE.
- COLLEGIO DI GARANZIA del CONI IN SEZIONE CONSULTIVA, Parere n. 5 del 01 agosto 2017 - Prot. n. 00644/17.
- Decisione Collegio di Garanzia dello Sport, sez. IV, 22.12.2020, n. 66.
- Decisione Collegio di Garanzia dello Sport, sez. IV, 30.12.2021, n. 121.
- L. CALISTRI, L'Illecito sportivo, Diritto dello Sport, Vol. 01, n. 01, 2020.
- Codice della Giustizia Sportiva della FIGC approvato dalla Giunta Nazionale del C.O.N.I., ai sensi dell'art. 7, comma 5, lett. l) dello Statuto C.O.N.I., con deliberazione n. 258 dell'11 giugno 2019 e pubblicato sul C.U. FIGC n. 139/A del 17 giugno 2019;
- M. GRASSANI, Come cambia l'illecito sportivo, cit., p. 33.
- L. MENGONI, Spunti per una teoria delle clausole generali, RCDP, 1986, 11.
- Cass. Pen., sez. IV, 07 ottobre 2003.
- Codice di Comportamento Sportivo del Coni del 30 ottobre 2012.
- Regolamento di Giustizia della Federazione Motonautica.
- Regolamento della Lega Nazionale Dilettanti su www.lnd.it.
- Norme Organizzative Interne FIGC (NOIF) su www.figc.it.
- P. MORO- A. DE SILVESTRI -E. CROCKETTI BERNARDI -E. LUBRANO, La giustizia sportiva: analisi critica alla legge 17 ottobre 2003, n. 280, Trento, 2004.
- https://www.rdes.it/TESI_MAZZINI.pdf.

- www.federvolley.it › CMS › uploadFIPAV Reg. Giur. DEF MP 10.10 – Federvolley.
- <https://www.figc.it/it/federazione/giustizia-sportiva/massime/29cfa2019-2020a/>.
- E. D'ALESSIO, *La giustizia statale e la giustizia sportiva* in D. MASTRANGELO (a cura di), *Aspetti giuspubblicistici dello sport*, Bari, 1994, 89;
- A. VIGORITA, *Validità della giustizia sportiva*, in *Rivista di diritto sportivo*, 1970, 3.

Il valore educativo della sconfitta nello sport e nella vita *The educational value of defeat in sport and in life*

Stefano Franchi

Avvocato

1. Un fatto o una questione culturale?

“Penso che sia necessario educare le nuove generazioni al valore della sconfitta. Alla sua gestione. All’umanità che ne scaturisce. A costruire un’identità capace di avvertire una comunanza di destino dove si può fallire e ricominciare senza che il valore e la dignità ne siano intaccati.”

(Pier Paolo Pasolini)

1.1. Comprendere le origini

La parola “sconfitta” deriva dal verbo “sconfiggere”. La radice di “sconfiggere” proviene dal latino “conficere”, che significa “compiere, concludere, finire”. Il prefisso “s-” in “sconfiggere” ha un valore intensivo, quindi il verbo suggerisce l’idea di “concludere completamente” o “annientare”. Pertanto, “sconfiggere” è venuto ad avere il significato di “battere completamente” o “superare in battaglia”, e “sconfitta” è l’azione o l’effetto di essere completamente battuto o superato.

2. La sconfitta come indicatore positivo

Nella mia vita ho sbagliato più di 9000 tiri, ho perso quasi 300 partite, 26 volte i miei compagni mi hanno affidato il tiro decisivo e l’ho sbagliato. Ho fallito molte volte. Ed è per questo che alla fine ho vinto tutto.

(Micheal Jordan)

Non sempre, però, la sconfitta è percepita come un fenomeno costruttivo.

Non sono pochi i casi in cui gli sportivi, anche al top della loro carriera, l’hanno considerata un’ipotesi non contemplabile, anche a costo di ricorrere a mezzi e tecniche illecite, rincorrendo il fenomeno della vittoria a tutti i costi.

Il caso Schwazer

- Chi?

Alex Schwazer, marciatore olimpico italiano, risultato positivo al test anti-doping due volte, prima alle Olimpiadi Pechino nel 2008 e successivamente prima delle Olimpiadi di Rio, nel 2016.

- **Dettagli e conseguenze**

Fu sospeso per 3 anni e 9 mesi nel 2012 per uso di EPO (Eritropoietina). Dopo il suo ritorno, nel tentativo di una rimonta per le Olimpiadi di RIO, fu trovato positivo ad uno steroid anabolizzante e ricevette una squalifica di 8 anni.

- **La vicenda giudiziaria**

Schwazer si è sempre dichiarato innocente e vittima di complotti. La Procura della Repubblica di Bolzano ha archiviato l'accusa relativa al doping per mancata prova. Le sanzioni sportive, tuttavia, sono rimaste in vigore.

Calciopoli

“Calciopoli” è uno degli scandali più noti nel calcio italiano, che ha coinvolto diversi club di Serie A e Serie B nella stagione 2005-2006. La vicenda ha avuto una grande risonanza mediatica e ha portato a severe sanzioni per le squadre coinvolte.

Le principali violazioni del diritto sportivo riguardavano:

- **Interferenze nelle designazioni arbitrali:** Le indagini hanno mostrato che alcuni dirigenti dei club avevano comunicazioni inopportune con i responsabili delle designazioni degli arbitri. L'obiettivo era quello di influenzare la scelta degli arbitri in modo da avere ufficiali di gara favorevoli o più “morbidi” in determinate partite.

- **Relazioni inappropriate tra club e arbitri:** È emerso che alcuni dirigenti di club avevano rapporti troppo stretti e personali con alcuni arbitri, andando oltre i limiti professionali.

- **Manipolazione delle partite:** Alcune conversazioni intercettate suggerivano tentativi di manipolare l'esito delle partite attraverso l'uso di arbitri favorevoli.

È importante notare che, oltre alle sanzioni sportive, ci sono state anche indagini e sanzioni a livello penale. Tuttavia, mentre nel contesto sportivo le colpe erano piuttosto chiare, in ambito giudiziario molte delle accuse non hanno portato a condanne definitive a causa delle

difficoltà nel dimostrare inequivocabilmente le violazioni nel contesto di un processo penale.

3. Casi iconici e grandi rivalse

Airoldi, un professionista dilettante

Carlo Airoldi era un maratoneta italiano. Avendo saputo delle Olimpiadi moderne del 1896 ad Atene, decise di partecipare e rappresentare l'Italia nella maratona. Poiché non aveva i mezzi finanziari per viaggiare, Airoldi intraprese un incredibile viaggio a piedi da Milano ad Atene, attraversando diversi paesi e percorrendo una distanza di circa 2400 km in un mese.

Dopo un viaggio lungo e tortuoso (fu vittima di aggressione da parte di un gruppo di briganti e si ferì ad una mano successivamente), arrivò ad Atene, ma fu squalificato dalla gara a causa delle sue precedenti attività professionali (l'Olimpiade era aperta solo ai dilettanti).

Provò ugualmente a correre, ma fu segnalato da un giudice di gara e tratto in arresto.

Sebbene Airoldi non abbia avuto l'opportunità di gareggiare nelle Olimpiadi, la sua storia rimane un simbolo di determinazione e passione per lo sport.

Lauda: l'incidente e il titolo mondiale

«Dell'incidente di Lauda bisogna analizzare tre aspetti: ha perso il casco nel primo impatto e per questo è stato esposto alle fiamme e alle bruciature, le esalazioni di magnesio lo stavano ammazzando e non da ultimo, è stato davvero difficile estrarlo dalla macchina. Gli altri usavano l'estintore, io non riuscivo a schiacciare la levetta per sbloccare la cintura perché si dimenava: la sua fortuna fu quella di svenire così io riuscii a liberarlo. Un'altra sua fortuna è stata la respirazione artificiale che ho imparato al militare e che gli ha consentito di rimanere in vita per circa 10 minuti prima dell'arrivo dei soccorsi.»

(Arturo Merzario, pilota)

Dopo soli 42 giorni Lauda torna in pista, deciso più che mai a non restare indietro rispetto all'andamento del GP e soprattutto rispetto allo storico rivale, il britannico James Hunt.

Al Gran Premio d'Italia, nonostante le sue condizioni, riesce a finire in quarta posizione, un risultato straordinario dato il poco tempo trascorso dal suo incidente. Questo ritorno alle corse è stato accolto con

ammirazione e incredulità nel mondo del motorsport. Nel 1977 Lauda vince il Campionato di Formula 1.

4. Le epiche rivalità

I dualismi sportivi, infine, sono l'esempio perfetto di come anche la sconfitta trovi la sua ribalta.

Non è un caso che ci appassionino così tanto, proprio perché sappiamo che ci sarà un vincitore e un vinto.

È proprio grazie alla sana competizione che le leggende sportive hanno raggiunto le migliori performance, ma l'unico modo per farlo è esporsi al rischio della sconfitta.

La rivalità gentile

Quella tra Schumacher e Häkkinen è senz'altro una delle rivalità sportive che hanno segnato la storia dell'automobilismo e non solo. Molti tra gli storici fan rividero Hunt e Lauda, ma anche i più giovani e disinteressati cominciarono ad appassionarsi alla disciplina, anche solo per vedere i due scontrarsi.

È ben noto che fuori dalla pista i due campioni provassero una forte stima reciproca.

La rivalità politica

La rivalità tra Muhammad Ali e Joe Frazier è una delle più iconiche nella storia della boxe. Si è sviluppata sia dentro che fuori dal ring e ha avuto profonde implicazioni culturali e politiche durante un'epoca turbolenta negli Stati Uniti.

Ali e Frazier si sono affrontati in tre storici incontri, ognuno dei quali è entrato nella leggenda del pugilato, componendo una vera e propria trilogia.

La rivalità aveva anche un contesto sociopolitico. Ali era un critico aperto della guerra del Vietnam e divenne una figura controversa quando rifiutò la leva militare per ragioni religiose e politiche.

Frazier, anche se involontariamente, divenne il rappresentante dell'America "tradizionalista" agli occhi di molti.

Queste dinamiche furono amplificate dai media e dalla retorica spesso divisiva di Ali.

“Come ultimi uomini” (U. Saba)

Trifone Gargano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Ringrazio per l'invito e rivolgo un caro saluto a tutti.

Mi occupo di letteratura dello sport, dunque, di linguaggi, per dire e per raccontare lo sport, e non solo di linguaggi verbali (oggi, infatti, si può raccontare un evento sportivo anche attraverso un tweet, un post, una foto notizia, etc.). Lo sport, nel nostro tempo, occupa uno spazio enorme nella vita quotidiana, scandendo la giornata, tra tempo libero (da dedicare allo svago), e tempo di lavoro. Spazio ne occupa (tanto) nella comunicazione e nella conversazione privata e collettiva; negli stili di vita; nella moda; nelle abitudini individuali e collettive d'ogni genere (da quelle alimentari, a quelle estetiche, e così via). Il passo da compiere, adesso, è quello di sdoganarlo anche all'interno della letteratura alta, accogliendo autori e testi afferenti alla letteratura dello sport ancora poco considerati, se non ignorati, all'interno dei rispettivi canoni (letteratura rosa, poliziesca, fantasy, etc.). La letteratura dello sport, infatti, in quanto sotto-genere letterario, deve ancora trovare una dignità di cittadinanza, un suo *statuto* all'interno del sistema canonico dei *generi*. La comunità internazionale degli accademici considera e giudica questi autori e questi testi ancora come autori con la «a» minuscola (e testi con la «t» minuscola), non degni d'essere ammessi nell'Olimpo del *canone*. Eppure, oggi, lo sport, al pari della cucina, o delle indagini poliziesche, in prosa o in poesia, sulla carta, o sul digitale, in Tv, sui canali streaming, al cinema, sui *social media*, sia pur come pretesto per raccontare altro, trova spazio, questo sì, ma non trova (ancora) pieno diritto di cittadinanza tra i *generi* letterari codificati. Attraverso il racconto di una partita di calcio, ovvero di una scalata al Giro, di un incontro di boxe, di un salto in alto, di una maratona, di una promozione in serie A, di una impresa di canottaggio, di fatto, si riflette e si racconta la vita e la storia collettiva di una città, di una regione, di una nazione. Un romanzo sportivo, dunque, come opera “prisma”, per raccontare altro, come opera che accompagni il lettore nella comprensione di una società, della vita di una determinata società, all'interno di un tempo

storico ben definito. Nulla di tutto ciò. La letteratura dello sport resta (ancora) al di fuori di questo edificio chiamato sistema dei generi letterari.

Lo sport ha bisogno di atleti, questo sì, a tutti i livelli, e con tutte le competenze necessarie. La mia affermazione sembra una banalità, una tautologia, ma desidero accompagnarla con l'affermazione seguente: lo sport ha pure un gran bisogno, a tutti i livelli, di chi sappia giocare con le parole, cioè, di chi sappia raccontarlo. Raccontare lo sport attraverso una poesia, un resoconto radiofonico, un tweet, un post, una foto sui *social*, un Tik Tok, che susciti in chi legge, in chi guarda, in chi ascolta, emozioni e curiosità. Al tempo di Internet e dei *social*, si racconta lo sport anche attraverso una singola foto notizia, finanche attraverso un *selfie*, un tweet, con appena 140 caratteri (spazi inclusi) a disposizione, o un post di Facebook, con soli 260 caratteri; ovvero, attraverso un blog, un profilo Instagram, un video Tik Tok di una manciata di secondi. Occorre, finalmente, superare il duplice paradosso denunciato da Pasolini, e cioè che in Italia si ritenga, per convinzione diffusa, che gli sportivi, tutti gli sportivi, siano zotici, semi-ignoranti, che non leggano nulla (né, tantomeno, che scrivano); secondo paradosso: in Italia, gli scrittori, gli intellettuali, non scrivono di sport, e non praticano alcuno sport, non frequentano, cioè, campetti da calcio, piscine, palestre. Pasolini, sotto questo duplice aspetto, rappresentava – com'è noto – una eccezione, in quanto, non solo praticava sport (calcio), a livello quasi agonistico; ma scriveva di sport (celeberrimo il suo neologismo «*podemi*», a indicare il «fraseggio» di una azione di calcio, i passaggi della palla tra un calciatore e l'altro, fino a dar vita a una azione di gioco, in analogia con i fonemi e con i grafemi, utili nella costruzione delle parole, delle frasi, e del periodo; come pure, è arcinota la sua classificazione tra calcio «freddo», quello europeo, fatto di passaggi tra più giocatori; e calcio «caldo», quello sud-americano, caratterizzato dalle singole giocate del genio, del campione).

La mia, dunque, è una visione di-vergente; il mio approccio, alla letteratura dello sport, è sempre di-vergente (e di-vertente, che ha la stessa origine etimologica di di-vergente). Vorrei ricordare, in questo contesto, che esattamente 600 anni fa, a Mantova, Vittorino da Feltre, umanista e pedagogista, rivoluzionava i sistemi di insegnamento / apprendimento di quel tempo (fino a noi stessi, oggi), aprendo la prima

«Ca' giocosa», cioè, avviando il primo esperimento pedagogico, a livello europeo, di una scuola che avesse nel gioco il suo vettore principale, nella convinzione che si apprenda meglio e prima giocando. Infine, mi preme chiarire, in fase d'avvio di questo mio intervento che il suo "recinto" scientifico è quello didattico, nel senso che non si tratterà di una riflessione sui fondamenti epistemologici della letteratura dello sport, quanto, piuttosto, riflessioni e considerazioni con una visione didattica, di insegnamento. Tra ricerca e didattica. Suggerimenti di ricerca, dunque.

È utile, in molte circostanze, di-vergere il capo, e mettere a fuoco momenti, aspetti e figure della nostra tradizione, anche della tradizione più remota (o che noi riteniamo più remota, ma non lo è). Mi limiterò, qui, fuggevolmente, a fornire qualche esempio, di questa di-vergenza proficua, attingendo al nostro passato, alla nostra tradizione letteraria per eccellenza, a Dante Alighieri, con anticipazioni di prassi didattico-metodologiche contemporanee, spacciate come frutto della più recente pedagogia statunitense.

Primo esempio: le aule DADA. Aule tematiche, o Aule laboratorio disciplinari, o Aule attrezzate, e simili ulteriori espressioni, tutte finalizzate a indicare un'esigenza emersa negli ultimi anni, nella scuola italiana: quella cioè di dar vita ad ambienti e, soprattutto, a condizioni per un Insegnamento / Apprendimento che favorissero una didattica attiva e di tipo laboratoriale (e quindi un ruolo non più passivo dell'allunno). Dunque, l'alunno attore (co-attore), e non più spettatore del proprio percorso di apprendimento. In quest'ottica, allora, la tradizionale configurazione dell'ambiente aula appariva obsoleta, non più funzionale alla realizzazione delle attese dei diversi traguardi formativi. Di qui, l'esigenza di riprogettare anche lo spazio aula, con un allestimento funzionale alle specificità della singola disciplina insegnata (e appresa), in quel determinato spazio fisico. Non più, quindi, aule spoglie, nelle quali si alternavano, come da sempre, i docenti di Italiano, Inglese, Matematica, Religione, Educazione fisica, ecc. No. Aule attrezzate all'insegnamento / apprendimento della singola disciplina. Partendo da questa esigenza, la riprogettazione degli spazi scolastici vedono il docente come colui che permane in tale spazio attrezzato (l'Aula laboratorio disciplinare), e gli studenti, invece, sono coloro che girano, tra un ambiente attrezzato e l'altro. In questo modo, docente e studenti

dispongono di ambienti non più indifferenziati, ma di ambienti pensati e realizzati con un *setting* funzionale a una didattica disciplinare attiva, di tipo laboratoriale.

Tutto ciò, ovviamente, spinge (o dovrebbe spingere) verso l'assunzione di nuovi stili d'I/A, che impegnino sia il docente che lo studente. L'Aula tematica attrezzata viene pensata e agita come uno spazio fisico all'interno del quale sperimentare e sviluppare *competenze* (non più semplici conoscenze). Al suo interno, il docente progetta uno spazio funzionale alle attività che lui stesso ha programmato; individua quindi pure le attrezzature necessarie per mettere in atto il processo di I/A. Tutto ciò, nell'ottica di superare la dicotomia tradizionale tra lezione teorica e lezione laboratoriale, avvicinando le *conoscenze* e le *competenze*, senza metterle più in contrapposizione, ma integrandole. Questo stile di I/A facilita il confronto (senza competizione) tra gli studenti, e rende possibile la effettiva sperimentazione di esperienze di studio e di ricreazione vicine alle dinamiche reali, quelle del mondo del lavoro, prefigurando future realtà professionali. All'interno di questo spazio riprogettato, docente e studente osservano, agiscono, riflettono (sul loro stesso agire), si confrontano, esaminano le diverse ipotesi di soluzione, collaborano. Conoscenza co-costruita, grazie all'ambiente di apprendimento e grazie, anche, alla inedita interazione che si realizza in esso, tra pari e con il docente.

Il Purgatorio dantesco, nella prospettiva dell'Aula tematica (in quanto, cioè, *ambiente attrezzato*), può essere letto come una grande metafora letteraria delle odierne aule DADA. Non l'Inferno, che pur è tematizzato (di zona in zona, di cerchio in cerchio), ma nel quale i dannati, com'è noto, sono fissi, bloccati per l'eternità, nel loro rispettivo cerchio di destinazione. Non nel Paradiso, in quanto, anche lì, i beati sono tutti nella *candida rosa*, e contemplan Dio, per l'eternità. Dante, infatti, li distribuisce di cielo in cielo (e li incontra, a seconda del cielo e della *santità*) per ragioni narrative; ma i beati stanno tutti nella *candida rosa*, a contemplare Dio per l'eternità.

Dei tre regni dell'aldilà dantesco, dunque, è quello del Purgatorio che si presta benissimo per una metafora delle odierne aule tematiche, in quanto *ambiente attrezzato*. Le anime dei purganti, infatti, sono in continuo cammino (come accade, oggi, per gli studenti); esse si spostano di zona in zona (dopo un certo numero di anni, o di secoli, di

permanenza in una determinata cornice), direi che si spostano di ambiente attrezzato in ambiente attrezzato (superbi, invidiosi, iracondi, ecc.), di aula in aula, finché non acquisiscono le giuste *competenze* per proseguire il viaggio verso l'alto. Ciascuna cornice purgatoriale è un ambiente di apprendimento per le anime, ma anche per lo stesso Dante, che, infatti, sosta in quel determinato ambiente attrezzato giusto il tempo di interagire con chi vi si trova, di acquisire le necessarie *competenze*, e proseguire il viaggio salvifico (e apprenditivo). Dante, infatti, di zona in zona, dialoga con le anime che incontra, osserva attentamente l'ambiente attrezzato di quel determinato girone, e compie anch'egli il cammino di apprendimento.

Secondo esempio: la Flipped Class-Room. L'espressione inglese *flipped classroom*, sta per «classe capovolta» o «insegnamento capovolto», e si riferisce a una metodologia di insegnamento / apprendimento che, appunto, rovescia il paradigma tradizionale del rapporto frontale tra il docente, che insegna, e lo studente, che apprende. All'interno di questo paradigma tradizionale, il rapporto tra il docente e lo studente è, evidentemente, piuttosto rigido e gerarchico, ed è, soprattutto, assegnato in partenza, senza alcuna ipotesi di scambio di ruolo, tra l'uno e l'altro (o, addirittura, di capovolgimento).

La *flipped class-room* nasce dall'esigenza di rendere il tempo scuola più funzionale e produttivo, in rapporto alle esigenze della società contemporanea, sempre più *fast*.

Nei primissimi canti del *Paradiso*, Dante racconta e riferisce della sua eccezionale esperienza (del suo essere andato oltre l'umano, il *trasumanar*), e narra dell'approdo al primo cielo, quello della Luna. Ebbene nel II canto del *Paradiso*, è presente un *archetipo* del paradigma didattico della *flipped classroom*, lì dove, cioè, Dante chiede a Beatrice cosa siano le macchie lunari, esattamente come fa uno studente, in classe, al proprio docente:

Ma ditemi: che son li segni bui
Di questo corpo, che là giuso in terra
Fan di Cain favoleggiare altrui? [49-51]

Beatrice, anziché rispondere, rovescia il paradigma docente / studente, e rilancia la domanda a Dante:

Ella sorrise alquanto [...]

Ma dimmi quel che tu da te ne pensi»

E io: «Ciò che n'appar qua su diverso

Credo che fanno i corpi rari e densi» [52 e 58-60]

Le parole di Beatrice, dunque, come *archetipo* dell'odierna metodologia della *classe capovolta*, con il ribaltamento del tradizionale ruolo statico, tra il docente, che impartisce la spiegazione, e lo studente, che ascolta e che prende nota della risposta (dogmatica) del maestro. Beatrice, invece, nei versi riportati, spiazza Dante, invitandolo a dire la sua, per poi ritagliarsi uno spazio, per "distinguere", per chiarire, ben bene i concetti.

So bene che l'interlocuzione tra Beatrice e Dante, qui come altrove, risponde, in realtà, a un preciso schema *scolastico* della *quaestio*, cioè della disputa scolastica medievale, per la quale, dapprima, veniva proposta la risposta sbagliata (o ritenuta tale), oggetto di successiva confutazione (esattamente come fa Beatrice, nel corso del canto citato). Ma a me piace leggere questo episodio dantesco come un'anticipazione dell'*insegnamento rovesciato*, di-vergente, da *flipped Class-Room*, appunto, dello scambio di ruolo tra docente e discente.

Terzo esempio: post e tweet. I post e i tweet, che caratterizzano il linguaggio degli odierni *social network*, forniscono esempi di scrittura leggera, veloce, e fulminante. Chi scrive post e/o tweet, non rilegge, e non corregge ciò che ha appena scritto, perché ritiene prioritario essere *online*, far sapere al mondo intero la propria opinione. Per Twitter, vige il suggerimento di scrivere testi di (soli) 140 caratteri (spazi bianchi inclusi). Per Facebook, di 240 caratteri, o poco più. Esperienze letterarie di scrittura leggera, grazie all'utilizzo di questi (o di altri) *social network*, oramai, si moltiplicano. Analogie, tra questa scrittura *social*, e alcune forme letterarie della tradizione classica, sono rintracciabili negli *epigrammi*, negli *aforismi*, nei *proverbi*, e nei *distici*.

La *terzina* dantesca è una strofe composta da tre soli versi endecasillabi, con il primo e il terzo, in rima tra di loro; con il secondo, che dà la rima al primo e al terzo della *terzina* successiva: ABA BCB CDC. In chiusura di successione, l'ultimo verso di ciascun canto del poema, che è un verso isolato, rima sempre con il secondo dell'ultima *terzina*: YZY Z. Sostanzialmente, è stato Dante l'inventore di questo metro, desumendolo da forme precedenti. Al di là della fonte metrica, sta di fatto

che, con gli accorgimenti apportati da Dante, la *terzina* si è rivelata uno strumento espressivo di altissima versatilità. Ne è nato, così, un ritmo narrativo agile, e performativo, duttile, adattabile a ogni necessità di registro espressivo (*umile, medio, alto*). Il rapporto tra *sintassi* e *metro*, nella *Commedia*, è stato studiato, classificando i casi di perfetta coincidenza tra *terzina* e unità sintattica. Per parte mia, mi limito a suggerire di guardare alla *terzina* dantesca, e alla sua formidabile duttilità metrico-sintattica, dal di dentro degli stili della scrittura *social* (*post* e *tweet*). Le *terzine* che compongono il poema sono entità metriche chiuse, ma, anche, aperte; nel senso che, proprio grazie all'invenzione della *catena rimica*, esse hanno questa duplice natura, di apertura e di chiusura. Già nel 1902, Giuseppe Lisio notò che, in un totale di 4711 *terzine*, sono presenti 3422 periodi, di cui solo 288 non si chiudono con la singola *terzina*, ma la travalicano. Nel dettaglio: i periodi chiusi in una sola *terzina* sono complessivamente 2152; quelli su due *terzine*, 774; su tre *terzine*, 174; su quattro, 36; su cinque, 11; su sei, 5; su sette, 2; su otto e su nove, 1 ciascuna. La *terzina* dantesca conta poco più di 100 caratteri. Ben al di sotto, dunque, del limite massimo delle 140 battute prescritte dal protocollo di Twitter. Per i periodi formati da due *terzine*, il numero di caratteri sale a poco più di 200, rientrando, in ogni caso, nei limiti suggeriti dal protocollo di Facebook (280 battute). Dunque, le *terzine* che manifestano perfetta coincidenza tra sintassi e metro sono 2152, con un ritmo che definisco *fulminante*. Invece, sono 774 i casi di doppie *terzine*, utilizzate da Dante per chiudere l'unità sintattica (stile Facebook, tanto per intenderci). Agli occhi di un contemporaneo, Dante appare un perfetto comunicatore *social*.

Lo sport è fatto di regole, da condividere e da rispettare. Sia per gli sport individuali, che per quelli di squadra, o collettivi, entrambi si fondano su regole e su principi rigidi. La pratica sportiva, allora, non è solo agonismo, o competizione, ma anche, direi, soprattutto, apprendistato civile. Concetti che, in una intervista, concessa alla «Gazzetta dello sport» (02.01.2021), ha ribadito papa Francesco, come fondamento sia della pratica sportiva, che, a ben guardare, anche della società civile nella sua interezza, indicando con 7 parole chiave i nuclei tematici della sua riflessione sul senso dello sport e della pratica sportiva (agonistica e/o dilettantistica che sia):

Lealtà, impegno, sacrificio, inclusione, spirito di gruppo, ascesi, riscatto

Lealtà e spirito di gruppo sono i due concetti che meglio si coniugano con il principio civile (e sportivo) del rispetto condiviso delle regole, che ciascun cittadino è chiamato a praticare, e non, ovviamente, solo a enunciare, ma, lo ribadisco, a praticare, sia nel campo di gioco, che in quello della vita quotidiana, nel più vasto campo dell'esistenza umana (nella dimensione privata, a casa, e in quella pubblica, a scuola, per strada, sul posto di lavoro, ovunque). Lo sport come educazione all'inclusione e alla solidarietà; lo sport come educazione al rispetto delle regole, e al rispetto del gruppo, della squadra, degli altri (papa Francesco ripete sempre, per esempio, che nel calcio, che è uno sport di squadra, «non ci si può divertire da soli»). Lo sport, dunque, come educazione alla vita, ai grandi valori della vita:

Nel rugby si corre verso la “meta”!

Questa parola così bella, così importante, ci fa pensare alla vita, perché tutta la nostra vita tende a una meta; e questa ricerca, ricerca della meta, è faticosa, richiede lotta, impegno, ma l'importante è non correre da soli! Per arrivare bisogna correre insieme.

Ma lo sport, continua a far notare papa Francesco, nelle sue riflessioni, è anche festa. Dimensione etica, educativa, politica, solidaristica, inclusiva, economica, gratificante, ecc., dello sport, ma anche dimensione ludica e gioiosa. La nostra società, suggerisce papa Francesco, smarrita e «liquida», **ha pure tanto bisogno del recupero di un'autentica dimensione ludica e gioiosa dello sport e della vita:**

Lo sport è anche festa. Una festa non priva di contenuti, perché trasmette valori sempre più necessari in una società come la nostra, che viene definita “liquida”, priva di punti di riferimento saldi.

Il «campione» dev'essere tale sia nello sport, che nella vita di tutti i giorni. Egli, cioè, deve sempre sforzarsi di essere un punto di riferimento, una figura di riferimento, nel campo di gioco e nella vita. Questo è il valore più autentico dell'essere sportivo, e di concepire lo sport come una educazione permanente alla vita. Chi pratica sport, a qualsiasi livello lo faccia, non deve mai perdere di vista questo orizzonte di senso, racchiuso da papa Francesco in sole sette parole.

Umberto Saba (1883-1957) scrisse, tra il 1933 e il 1934, cinque componimenti poetici dedicati al calcio, dal titolo *Cinque poesie per il gioco del calcio*, poi inserite nella sezione *Parole* del suo *Canzoniere*. Ultimo

componimento di questo gruppo di cinque poesie dedicate allo sport (al calcio), è la poesia *Goal*, ed è il testo poetico sportivo per eccellenza, nella memoria scolastica italiana. *Goal* legittima lo sport come argomento degno di entrare nella pagina di un poeta (e si tratta di un poeta non minore, qual è, appunto, Umberto Saba, ma con la statura artistica di un classico del Novecento italiano ed europeo). Nel pieno rispetto della sua poetica quotidiana, di un'arte, cioè, capace di ritrarre e di raccontare eventi e personaggi del tutto ordinari e quotidiani, nient'affatto straordinari (come quelli dannunziani, tanto per intenderci), questo gruppo di cinque poesie ad argomento calcistico, prende, infatti, a pretesto il calcio, sport popolarissimo, che più di altri ha rappresentato (e rappresenta), nel bene e nel male, l'esplosione della modernità e della popolarità dello sport e della pratica sportiva di massa, per riflettere sulla vita, e sul mondo. Dunque, poesie «*prisma*», capaci di parlare al lettore d'altro, di invitare a riflettere sulla vita, sugli stili di vita, sulle urgenze del proprio tempo, attraverso la metafora dello sport.

Come ho già sottolineato, nella tradizione lirica italiana, queste cinque poesie di Umberto Saba rappresentarono, al loro apparire, una fortissima (e dirompente) novità, anche perché erano firmate da uno dei più grandi poeti italiani di tutti i tempi, il cui *Canzoniere* è nel novero delle opere della nostra tradizione letteraria più alta e nobile. Eppure, nonostante ciò, quell'esperimento poetico ad argomento sportivo restò, agli occhi di molti benpensanti, una bizzarria, una anomalia, quasi uno scherzo del poeta. Una stranezza estetica che non potesse, e, forse, che non dovesse, rappresentare un modello, e che quindi non dovesse generare sviluppi e imitazioni. Un caso isolato, che tale doveva rimanere (nei desiderata dei benpensanti). Bello, sicuramente, come esperimento, ma bizzarro, e che quindi non doveva essere né replicato, dal suo autore, né, tantomeno, diventare modello da imitare. Un caso artistico sterilmente isolato (nelle intenzioni dei suoi detrattori). Così, per fortuna, non è, e così non è stato. Oggi, infatti, la letteratura sportiva, direi la letteratura senza alcuna aggettivazione di genere (o di sotto-genere), che abbia per argomento momenti, figure o luoghi dello sport, dal calcio, al ciclismo, dalla boxe, al tiro con l'arco, al nuoto, al canottaggio, ecc., ha pari dignità, e vanta, al proprio interno, fior di intellettuali e autori che hanno saputo interpretare, attraverso la storia di una partita di calcio, la biografia di un calciatore, o quella di

un ciclista, attraverso il racconto di una gara, esprimere e condividere riflessioni, speranze, gioie e dolori dell'uomo contemporaneo (di tutto l'uomo, non dello sportivo soltanto). Romanzi, canzoni, film, sceneggiati televisivi, albi, fumetti, graphic novel, dedicati allo sport, nazionale o locale che sia, professionista e/o dilettantistico, con personaggi e con protagonisti celeberrimi, ovvero del tutto sconosciuti, affascinano e conquistano quanti leggono, ascoltano, o guardano queste storie, fino a invadere l'immaginario collettivo contemporaneo. Finalmente, lo sport, al pari della cucina, o delle indagini poliziesche, vissuto, interpretato e manipolato dagli autori, sulla carta o online, in Tv o nei canali streaming, al cinema, come sui *social media*, è il pretesto per raccontare altro, per raccontare la vita nella sua interezza.

Questa prospettiva è percepibile nella poesia di Saba *Tredicesima partita*, appartenente al gruppo delle cinque poesie dedicate al calcio, specie nei suoi versi finali:

Piaceva
essere così pochi intirizziti
uniti,
come ultimi uomini su un monte,
a guardare di là l'ultima gara.

«*ultimi uomini*» scrive Saba, ultimi ma uniti, a guardare un'ultima partita, su di un monte. Quasi fossero, quegli uomini, sentinelle, e non semplici spettatori, di un mondo in frantumi, di un mondo da tutelare, da difendere e da preservare. La partita della vita, che tutti affratella. Questo, credo, sia il messaggio contenuto nei versi conclusivi della poesia di Saba, che ho riportato. Un messaggio che ha ancora molto da dire e da dare al lettore di oggi, a ciascuno di noi, nonostante sia stato scritto novant'anni fa (1933-'34 – 2023-'24). Messaggio di conforto, e di involontaria rivolta, tanto per citare il poeta Giuseppe Ungaretti (1888-1970). Conforto e fiducia. Conforto e speranza. Conforto e felicità.

Mi piace concludere, a proposito di poesie che veicolano al lettore (al cittadino che legge), attraverso lo sport, un messaggio di conforto e di fiducia, con la citazione di un paio di versi della poesia di Alfonso Gatto (1909-1976), che seguì il Giro d'Italia nell'edizione del 1947, pur non sapendo (ancora) andare in bicicletta. A Pescara, nella giornata di riposo del Giro, Alfonso prese lezioni, per imparare ad andare in bicicletta, dal campionissimo Fausto Coppi, con risultati talmente

deludenti, che, sul giornale per il quale scriveva del Giro, pubblicò con auto-ironia, il seguente vaticinio:

Cadrò, cadrò sempre fino all'ultimo giorno della mia vita, ma sognando di volare.

Che è un bell'invito, validissimo ancora oggi, e per ciascuno di noi, per affrontare la vita, un invito a non aver paura di osare, di sognare, di volare. Nonostante le cadute. O, forse, anche proprio in forza delle cadute.

Lealtà sportiva, in campo e sugli spalti
Sports fairness, on the field and in the stands

Matteo Marcheggiani
Avvocato

Il mondo del calcio è noto per la sua intensità, passione e competizione accesa sul campo, ma spesso è anche caratterizzato da rivalità accese tra le tifoserie.

Tuttavia, in mezzo a questa competizione, c'è un aspetto fondamentale che dovrebbe unire gli appassionati di calcio di tutto il mondo: il fair play tra le tifoserie.

Il concetto di fair play non dovrebbe limitarsi solo agli atleti in campo ma dovrebbe estendersi anche ai tifosi che, con il loro sostegno appassionato, contribuiscono a creare l'atmosfera unica che rende il calcio uno degli sport più amati al mondo.

Il fair play tra le tifoserie non significa solo rispettare le regole, ma implica anche rispetto reciproco, tolleranza e passione condivisa per il gioco.

Respingere la violenza e abbracciare il rispetto

Uno degli aspetti più importanti del fair play tra le tifoserie è respingere la violenza e promuovere il rispetto reciproco.

Le rivalità calcistiche possono essere intense, ma è essenziale che i tifosi non perdano mai di vista il fatto che il calcio è, alla fine, uno sport.

Insulti, atti vandalici e comportamenti violenti non solo danneggiano l'immagine del calcio, ma minano anche l'esperienza per tutti gli appassionati.

Le federazioni calcistiche, le società e gli organismi di tifoseria hanno un ruolo cruciale nel promuovere campagne anti-violenza e incoraggiare comportamenti rispettosi.

In molte parti del mondo, i tifosi si sono uniti per condannare atti violenti e lavorare insieme per creare un ambiente sicuro e accogliente negli stadi.

Ogni tifoso vive la passione per il calcio in modo unico, e questa diversità è uno degli aspetti più affascinanti di questo sport.

Il fair play tra le tifoserie implica la tolleranza e l'accettazione delle differenze. Anche se i colori della maglia possono essere diversi, la passione per il calcio dovrebbe essere un elemento unificante.

Le iniziative che promuovono l'inclusione e la diversità tra i tifosi contribuiscono a creare un ambiente accogliente e aperto a tutti.

La rivalità sul campo non dovrebbe mai trasformarsi in discriminazione o odio nei confronti degli altri tifosi sulla base di razza, religione o qualsiasi altra caratteristica.

Non si tratta solo di evitare comportamenti negativi ma anche di celebrare la passione condivisa per il calcio.

I momenti di gioia, la condivisione di emozioni e la creazione di ricordi duraturi sono elementi fondamentali che uniscono i tifosi di diverse squadre.

Le iniziative che promuovono la condivisione positiva di esperienze calcistiche, come eventi di beneficenza, tornei amichevoli tra tifosi e altre attività collaborative, contribuiscono a rafforzare il legame tra le tifoserie.

Quindi, il fair play tra le tifoserie non è solo un concetto astratto; è un impegno concreto per coltivare un ambiente di rispetto, tolleranza e celebrazione della passione condivisa.

Quando i tifosi si uniscono per promuovere questi valori, il calcio diventa più di un semplice sport; diventa una forza positiva che unisce persone di diverse origini e culture attraverso una passione comune.

Per promuovere questo atteggiamento, alla base devo esserci impianti sportivi moderni e confortevoli al fine di poter garantire tutti gli standard qualitativi di sicurezza.

Gli stadi sono luoghi in cui la passione per lo sport si fonde con l'energia della competizione e l'entusiasmo della partecipazione.

Tuttavia, la gestione di un impianto sportivo non riguarda solo il coordinamento degli eventi e la manutenzione delle strutture; è anche una questione di sicurezza.

Garantire un ambiente sicuro e protetto è fondamentale per il benessere di atleti, spettatori e staff.

In questo contesto, la valutazione dei rischi specifici dell'impianto è un aspetto cruciale. Ciò include l'identificazione di potenziali pericoli come emergenze mediche, incendi, evacuazioni di massa e minacce alla sicurezza.

Una valutazione completa consente di implementare misure preventive e di prepararsi adeguatamente a situazioni di emergenza.

Altri aspetti fondamentali riguardano la preparazione per situazioni di emergenza, la manutenzione regolare delle strutture e la regolamentazione dell'accesso alle aree dell'impianto attraverso sistemi di controllo degli accessi.

L'utilizzo di tecnologie avanzate, come telecamere di sicurezza e sistemi di allarme, è essenziale per monitorare l'impianto in tempo reale e prevenire potenziali minacce.

Dopo i fatti violenti accaduti durante il derby tra Catania e Palermo del 2 febbraio 2007, che hanno portato alla morte dell'ispettore di polizia Filippo Raciti, lo Stato è intervenuto drasticamente con norme molto restrittive per fronteggiare il fenomeno della violenza negli stadi.

Da qui la necessità di far nascere, all'interno delle società professionistiche, un'organizzazione professionale piramidale, dedicata alla sicurezza e al rispetto delle norme di condotta, ove al vertice di questa piramide si trovava un professionista denominato "Delegato alla Sicurezza",¹ ora, dopo il D.M. 13.8.19 denominato "Delegato alla Gestione dell'Evento",² mentre alla base vi sono gli steward.

Ogni società di calcio professionistica, o comunque ogni società che disputa un incontro all'interno di un impianto all'aperto con più di 7500 unità, o al coperto con più di 4000 unità, deve dotarsi di questo organigramma.³

¹ D.M. dell'8.8.07, art. 2 Obblighi delle società sportive organizzatrici di competizioni calcistiche e requisiti del personale. 1. Le società organizzatrici delle competizioni sportive di cui all'art. 1 sono responsabili dei servizi finalizzati al controllo dei titoli di accesso, all'instradamento degli spettatori ed alla verifica del rispetto del regolamento d'uso dell'impianto, attraverso propri addetti, di seguito denominati "steward", assicurandone la direzione ed il controllo da parte del responsabile per il mantenimento della sicurezza degli impianti sportivi, a norma degli articoli 19 e seguenti del decreto del Ministro dell'interno del 18 marzo 1996, come successivamente modificato ed integrato, di seguito denominato "delegato per la sicurezza".

² D.M. del 13.8.19, art. 3, i servizi di cui al comma 1 sono organizzati sul seguente sistema di figure professionali: a) delegato per la gestione dell'evento (di seguito DGE).

³ D.M. 18.03.1996 art. 19.

Il Delegato alla Sicurezza, posizionato al vertice del comando, era la persona preposta a garantire e far rispettare tutte quelle buone norme di condotta di cui sopra.

Per ricoprire tale posizione, il decreto ministeriale dell'8.2.07⁴ prevedeva che bisognava avere acquisito l'abilitazione da steward da almeno 5 anni, oppure aver svolto attività lavorativa, in ambito di sicurezza, per il medesimo periodo.

Come accennato sopra, il delegato era a capo della piramide, mentre lo steward era posizionato al vertice basso.

Tra queste due figure vi erano altre importanti figure come il Capo unità, a capo di un numero esiguo di steward, il coordinatore: chiamato a coordinare e dirigere un settore dello stadio, quale ad es. la tribuna, la curva ospite, ecc., e, infine, il responsabile di funzioni, il quale disponeva le predette figure all'interno dello stadio e le spostava a seconda delle esigenze.

Al fine di acquisire le abilitazioni necessarie, il potenziale steward deve necessariamente frequentare un corso abilitativo, presso una struttura debitamente autorizzata dall'Osservatorio Nazionale per le Manifestazioni Sportive (acronimo in ONMS) ad effettuare corsi formativi.

Gli steward sono figure chiave negli eventi sportivi e in altri contesti di grandi assembramenti come concerti o manifestazioni pubbliche.

Il loro ruolo principale è garantire la sicurezza e il rispetto del Regolamento d'Uso (altro non è che le norme di comportamento da avere all'interno dell'impianto sportivo) o degli spazi in cui si svolgono gli eventi.

Ecco alcune delle loro responsabilità principali:

1. Controllo degli accessi: Gli steward spesso lavorano nelle aree di accesso, verificando i biglietti e garantendo che solo le persone autorizzate entrino negli spazi riservati agli eventi.

⁴ D.M. DELL'8.8.07

1. REQUISITI PERSONALI E PROFESSIONALI DEGLI STEWARD

Gli steward devono essere in possesso dei seguenti requisiti da attestarsi con apposita documentazione:

1.1. Requisiti personali.

1.1.1. Requisiti fisici.

a) età compresa tra i 21 ed i 55 anni con precedenti esperienze di almeno 5 anni in analoghi settori, per delegato per la sicurezza nonché per "Responsabile di funzione" e "Coordinatore"

2. Sicurezza del pubblico: Durante l'evento, gli steward pattugliano gli spazi, monitorando il comportamento del pubblico. Se necessario, intervengono per prevenire situazioni di pericolo o comportamenti non appropriati.

3. Assistenza al pubblico: Gli steward forniscono assistenza e informazioni al pubblico, come indicazioni per raggiungere i posti a sedere, informazioni sui servizi disponibili e risposte a domande generali.

4. Gestione delle emergenze: In caso di situazioni di emergenza come evacuazioni o incidenti, gli steward sono addestrati per gestire la situazione in modo rapido ed efficiente, collaborando con le forze dell'ordine e altri servizi di emergenza.

5. Coordinamento con le forze dell'ordine: Gli steward lavorano a stretto contatto con la polizia e altre autorità di sicurezza per garantire una gestione efficace dell'evento. Questa collaborazione è fondamentale per prevenire e gestire situazioni di potenziale rischio.

6. Gestione delle code: In alcune situazioni, gli steward gestiscono le code ai varchi, aiutando nel flusso del pubblico e nel mantenimento dell'ordine durante l'ingresso e l'uscita.

Gli steward sono tipicamente addestrati per affrontare una varietà di situazioni e devono essere in grado di mantenere la calma e agire in modo professionale anche in condizioni stressanti.

La loro presenza è fondamentale per garantire che gli eventi si svolgano in modo sicuro e che il pubblico possa godere dell'esperienza in un ambiente controllato.

Una volta acquisita questa competenza, si può iniziare a fare carriera all'interno dell'organigramma di cui sopra.

Come accennato sopra, con l'emanazione del Decreto Ministeriale del 13 agosto 2019, la figura del Delegato alla Sicurezza è cambiata notevolmente. Oltre ad aver assunto la dicitura di "Delegato alla Gestione dell'Evento" (acronimo DGE), ha mutato i suoi compiti, che ora consistono nella gestione dell'evento a 360 gradi.

Mantenendo la funzione di coordinamento degli steward come raccordo tra la società calcistica e la questura di riferimento, oltre che presente all'interno del Gruppo Operativo di Sicurezza (acronimo GOS, di cui infra), il Delegato alla Gestione dell'Evento ora ha un maggiore controllo delle biglietterie, gestisce e coordina eventuali eventi promozionali, individua i locali ove far svolgere le interviste di fine partita, garantisce ed autorizza gli accessi nelle aree riservate, ecc.

Come accennato, il Delegato alla Gestione dell'Evento ha mantenuto la sua importanza nel presenziare il GOS.

Quest'organo collegiale, nei contesti degli stadi, è il fulcro della sicurezza pubblica durante gli eventi sportivi.

Attraverso la sua preparazione avanzata, tecnologie di sorveglianza all'avanguardia e cooperazione con altre autorità, il GOS svolge un ruolo chiave nel garantire che gli appassionati possano godere degli eventi in un ambiente sicuro e controllato.

Ogni evento professionistico viene preceduto, almeno tre giorni prima, da una riunione, ove ci si ritrovano attorno ad un tavolo organizzato dalla questura di riferimento.

Mentre prima del covid-19 ogni riunione avveniva in presenza, ora molte questure adottano l'incontro on-line, al fine di riunire in una stanza virtuale il Responsabile di Ordine Pubblico, nominato direttamente dal Capo di Gabinetto, il Delegato alla Gestione dell'Evento, come delegato della società ospitante, il Supporter Liaison Officer (acronimo SLO) membro di collegamento tra la società ospitante e la tifoseria locale,⁵ i Carabinieri, la Guardia di Finanza ove richiesto preventivamente, il 118, la Polizia Municipale, i Vigili del fuoco e il Responsabile del Comune, nella sua qualità di proprietario dell'impianto ove si disputano gli eventi sportivi.

Nella riunione in questione, viene pianificato l'intero evento in programma.

Pertanto, spetta al Delegato alla Gestione dell'Evento inviare, prima di tale incontro, il "Piano di Gestione dell'Evento" (acronimo PGE), il quale sarà oggetto di discussione e approvazione unanime da parte delle figure indicate precedentemente.⁶

⁵ L'articolo 34 del regolamento FIFA stabilisce che i club saranno obbligati a nominare un responsabile della tifoseria SLO, con lo scopo di assicurare un giusto e costruttivo dialogo tra club e i propri tifosi, promuovendo una corretta comunicazione dello sport del calcio. In Italia questa norma è entrata in vigore dal campionato di calcio 2012/13. "Le società Italiane hanno però assegnato un doppio incarico a dipendenti già occupati con altri ruoli, trascurando la figura dello SLO.

⁶ D.m. 13.8.19, All. D, Predisposizione dei servizi.

2.1. Il DGE assolve ai propri compiti di direzione e controllo anche predisponendo il «Piano di gestione dell'evento» (PGE), che comprende: il «Piano operativo steward» (POS), riguardante l'impiego degli steward; le attività connesse con la manifestazio-

Il PGE è un documento redatto per ciascuna partita di calcio, nel quale viene dettagliata l'intera gestione dell'evento, dalla fase di calcio d'inizio all'arrivo degli steward, dalla responsabilità per la sicurezza sanitaria alle modalità di evacuazione dell'impianto.

È importante sottolineare che alla riunione non partecipano né la Lega né la Procura Federale.

Queste figure sono presenti solamente durante lo svolgimento dell'evento e hanno il compito di verificare che tutto si svolga secondo le regole stabilite dagli organi di appartenenza.

Il Delegato di Lega assume la responsabilità di vari aspetti organizzativi legati alla sicurezza durante gli eventi sportivi.

La sua priorità principale è garantire che il campo di gioco sia nelle condizioni ottimali per lo svolgimento dell'evento programmato.

Ciò include assicurarsi della presenza di un adeguato numero di addetti alla sicurezza, ognuno con compiti specifici e funzioni organizzative cruciali per la competizione.

Il suo ruolo è strettamente collaborativo con altre figure federali, come i collaboratori della Procura federale e gli ispettori investigativi antidoping.

Inoltre, interagisce con i responsabili dell'ordine pubblico, provenienti dalle Forze dell'ordine, e i rappresentanti delle società sportive partecipanti alla competizione.

Questa collaborazione avviene attraverso briefing operativi finalizzati a ottimizzare la preparazione e lo svolgimento dell'evento sportivo in modo sicuro e professionale.

Si presta particolare attenzione a questioni specifiche, come l'utilizzo di materiale pirotecnico.

In caso di incidenti o utilizzo improprio, vengono registrati dettagli come l'orario del lancio, la zona dello stadio coinvolta e l'identificazione della tifoseria responsabile.

Analogamente, vengono adottate modalità per monitorare l'esposizione di eventuali banner discriminatori o l'intonazione di cori offensivi da parte delle tifoserie.

ne calcistica afferenti alla safety, al ticketing e alla accoglienza all'interno dell'impianto (incluse le pertinenze). 2.2. Il «Piano di gestione dell'evento» e' approvato dal GOS in occasione di ogni competizione calcistica, almeno tre giorni prima dell'evento.

Il Delegato della Partita sovrintende all'organizzazione e alla sicurezza dell'evento sportivo, concentrandosi esclusivamente sulla dimensione logistica e di sicurezza, senza interferire nella gestione tecnico-sportiva.

Al termine di ogni incontro, sia l'arbitro che il Delegato di Lega redigono rapporti riservati in procedure distinte ma equiparabili dal punto di vista della giustizia sportiva.

Oltre agli adempimenti burocratici, come la registrazione della data, del luogo e del risultato della gara, il Commissario include dettagli sul comportamento dei giocatori che abbiano violato le norme disciplinari e offre una panoramica dei comportamenti del pubblico, dei dirigenti o di episodi discutibili verificatisi prima, durante e dopo l'evento agonistico. Il rapporto del delegato rappresenta quindi un quadro completo degli avvenimenti correlati all'evento sportivo.

Relativamente al responsabile della Procura Federale, il suo compito principale è garantire il corretto svolgimento di ogni gara di calcio professionistico nel pieno rispetto delle vigenti norme del codice di giustizia sportiva, mediante controlli diretti sul terreno di gioco e attività info-investigativa su possibili illeciti sportivi.

In conclusione, tutte queste figure e attività messe in campo sono finalizzate ad evitare scontri tra le tifoserie avversarie e ad aumentare sensibilmente il fair play.

Questo obiettivo viene raggiunto anche attraverso la promozione e la creazione di eventi per i più giovani, i prossimi tifosi e fruitori degli impianti sportivi del futuro.

Non è un caso che siano frequenti promozioni e sfilate delle squadre del settore giovanile al fine di sensibilizzare e formare tifosi modelli per il futuro.

**Sport e disabilità: la leale condivisione
delle competenze e delle capacità
*Sport and disability: the fair sharing of skills***

Simona Placiduccio

Referente Regionale Osservatorio Italiano Enti No Profit
Delegata Comitato Paralimpico Italiano Abruzzo

Il tema della lealtà sportiva incarna, da sempre, i valori fondamentali dello sport e della società: Pirandello¹ sosteneva: «*La lealtà, la lealtà è un debito, e il più sacro, verso noi stessi, anche prima che verso gli altri*». Questo concetto ripreso dal mondo letterario, ben si adatta al mondo sportivo se pensiamo che il barone Pierre De Coubertin,² fondatore dei moderni giochi olimpici, affermava a gran voce: «*nel giuramento olimpico, chiedo solo una cosa: la lealtà sportiva*».

Ed una sfaccettatura della lealtà sportiva,³ di cui abbiamo parlato ampiamente sinora, è rappresentata senza dubbio anche dalla leale condivisione delle competenze e delle capacità soprattutto nella disabi-

¹ LUIGI PIRANDELLO, *Sogno (ma forse no)*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1962, p. 5.

² https://www.treccani.it/enciclopedia/temi-olimpici-pierre-de-coubertin_%28Enciclopedia-dello-Sport%29/

³ Giocare lealmente o correttamente è un concetto che ritroviamo racchiuso nel c.d. fair play che significa, dunque, essere un giocatore «corretto, che gioca secondo le regole». Un atleta fair play dà prova di modestia, anche in caso di vittoria. Rispetta le regole del gioco e i suoi avversari e, soprattutto, un giocatore fair play sa accettare le sconfitte. Dal Medioevo in poi, il fair play è un concetto dalla valenza molto positiva, viene associato al coraggio e alle buone maniere, tanto che diventa il valore di riferimento dei cavalieri e, qualche secolo più tardi, anche degli aristocratici, che smettono di combattere e praticano numerosi sport, dando prova di garbo e cameratismo. Sono dei veri e propri gentlemen. Questa nozione è al centro delle scuole inglesi. Tramite lo sport, ai giovani vengono insegnati valori come lo spirito di squadra, il rispetto e l'amicizia. Questa filosofia colpisce molto il francese Pierre de Coubertin durante i suoi viaggi in Inghilterra e se ne ricorda nel momento in cui fonda i Giochi Olimpici moderni, nel 1896. A tal proposito v. anche gli spunti riportati su <https://stillmedab.olympic.org/media/Document%20Library/Museum/Visit/TOM-Schools/Teaching-Resources/2019/Fair-play-and-the-Olympic-values/TOM-Fair-play-et-valeurs-olympiques-IT.pdf>

lità. Essa rappresenta l'essenza stessa dello sport, che proprio in quanto linguaggio universale⁴ capace di unire le persone di tutto il mondo, dovrebbe essere accessibile a chiunque, indipendentemente dalle abilità fisiche o cognitive di ciascuno, tanto da garantire la costante presenza di ambienti inclusivi e rispettosi nei quali ciascun individuo possa partecipare, crescere e realizzarsi. Perché? Perché lo sport è di tutti ed è per tutti e non dovrebbe esserci alcuna barriera che impedisca a qualcuno di partecipare e di trarre beneficio dalle attività sportive. Questo è un principio fondamentale di civiltà nonché la base della leale condivisione delle capacità e delle competenze.

In questi anni, con fermento ed attenzione crescenti a partire dalle Paralimpiadi di Londra del 2012, abbiamo visto molti atleti paralimpici sfidare costantemente se stessi, le proprie capacità, superando ostacoli aldilà di ogni aspettativa, dimostrando che la vera capacità umana risiede nella mente e nello spirito, più che nelle abilità fisiche. «*Non pensate a ciò che è andato perduto ma a ciò che è rimasto*», questo è l'invito rivolto costantemente dal Presidente del Comitato Italiano Paralimpico, Avv. Luca Pancalli, che sta ad indicare come, attraverso la riorganizzazione del proprio mindset, sia di fondamentale rilevanza focalizzarsi sulle capacità residue, ovvero su quelle capacità delle quali siamo ancora in possesso e non su quelle che vengono meno, perché proprio le prime ci consentiranno, con la dovuta perseveranza, di raggiungere l'eccellenza. Tanto accade anche nell'ambito della disabilità. Se, infatti, i disabili sono messi in condizioni di pari opportunità in qualsiasi contesto possono raggiungere qualsiasi traguardo.

Lo sport adattato, proprio per questo, è diventato un veicolo per l'uguaglianza e l'inclusione. Gli atleti paralimpici vivono dimostrando ogni giorno che le loro disabilità non sono limitazioni, ma si tratta di sfide che possono essere superate, indipendentemente dalle circostanze e condividono costantemente questo messaggio con ciascuno di noi sia dentro che fuori dal campo. Pensiamo alla pioggia di medaglie arrivate dalle Paralimpiadi di Tokyo⁵ ed anche agli ultimi mondiali di Pari-

⁴ V. anche le tematiche tratte nel Festival dello Sport Paralimpico 2023 sul tema «Sport, linguaggio universale», <https://www.comitatoparalimpico.it/comunicazione/attivita/bacheca/item/festival-della-cultura-paralimpica-2023.html>

⁵ Alle Paralimpiadi di Tokyo 2020, disputate a causa dell'epidemia da Covid-19 nel

gi: le nostre ragazze d'oro: Ambra Sabatini, Martina Caironi e Monica Graziana Contraffatto⁶ hanno bissato il podio tricolore e al contempo hanno preso parte all'80esima edizione della Mostra internazionale d'arte cinematografica di Venezia per la presentazione di una serie televisiva sullo sport paralimpico (i fantastici 5). Ecco lo sport è anche questo è cultura, cultura paralimpica.

E se lo sport “in tutte le sue forme” così come riconosciuto da qualche giorno a questa parte anche nell'art. 33 della nostra Carta Costituzionale⁷ richiede un impegno personale e la ricerca della perfezione tanto nell'olimpismo che nel paralimpismo, è altrettanto importante ricordare che nessuno può raggiungere l'eccellenza da solo.

Ad esempio Michael Jordan,⁸ a tal proposito, riteneva che «*il talento fa vincere le partite ma è con il lavoro di squadra e l'intelligenza che si vincono i campionati*». Spesso nella pratica sportiva come nella vita, ci troviamo a fare squadra con altre persone, a competere contro avversari a dover collaborare con altri per raggiungere un obiettivo comune.

Pertanto, anche la leale condivisione delle competenze gioca un ruolo fondamentale incidendo in modo determinante sulle capacità di ciascun individuo. Pensiamo all'innato talento di Jordan, simbolo imprescindibile della condivisione delle competenze sportive. Il suo successo non è stato soltanto personale, con generosità ed umiltà ha contribuito, giorno dopo giorno, ad elevare il livello di gioco di tutta la sua squadra migliorandone notevolmente le capacità, condivise anche in questo caso, dando vita però ad un grande successo collettivo, ispirando ed aiutando gli altri a fare meglio. Questa è una lezione che possiamo trasporre con estrema duttilità nella vita di tutti i giorni, non per altro si afferma che lo sport è una palestra di vita.

2021, l'Italia ha ottenuto 69 medaglie, secondo miglior risultato di sempre dopo il record di 80 medaglie di Roma 1960. In particolare, gli azzurri e le azzurre hanno conquistato 14 ori, 29 argenti e 26 bronzi.

⁶ Le tre atlete appartengono alla categoria T63, dove T sta per *track*, ossia “pista”, e 63 indica le persone che hanno subito un'amputazione monolaterale transfemorale e gareggiano con protesi.

⁷ Per ulteriori approfondimenti: <https://www.sport.governo.it/it/attivita-nazionale/sport-in-costituzione/pubblicata-la-legge-costituzionale-26-settembre-2023-n-1/>

⁸ V. anche su <https://www.dunkest.com/it/nba/notizie/30099/breve-storia-michael-jordan>

Il medesimo *modus operandi*, seppur connotato dall'unicità e dall'entusiasmo travolgente che contraddistinguono un'altra nostra grandissima atleta paralimpica, Bebe Vio, dimostra come con determinazione, perseveranza, sacrificio e condivisione delle proprie emozioni, dei propri successi,⁹ degli insuccessi, delle pagine dolorose e di quelle sprizzanti gioia e felicità, si possono raggiungere traguardi impensabili, infondendo fiducia, diventando fonte di ispirazione per intere generazioni su quale sia il modo più etico e proficuo per affrontare le sfide che la vita ci pone innanzi ogni giorno, tanto dentro un campo da gioco quanto fuori da esso. La leale condivisione implica anche un'altra fondamentale capacità: saper chiedere aiuto alla propria squadra, qualsiasi essa sia, familiare, sportiva o di altra natura. Bebe ci ricorda in un suo scritto:¹⁰ *«mi sento proprio di dire che un obiettivo raggiunto chiedendo aiuto vale di più, perché c'è dentro l'impegno di tante persone. Non lo dico per dire, ma è tanto più bello poter dire – Ce l'ho fatta – sapendo che ci sei riuscito perché hai saputo ammettere di aver bisogno degli altri. Ti metti in una prospettiva diversa, capisci ancora di più che non ci sono ostacoli insuperabili [...] Perché chiedere aiuto è una cosa da imparare, ma è importante anche dare sempre tutto fino in fondo e non abbandonarsi sulle spalle degli altri».*

Fondamentale è l'ultimo passaggio in cui Bebe afferma:

«Avete chiesto aiuto agli altri, non gli avete chiesto di fare le cose al posto vostro. Non cercate giustificazioni: io sono stanco, io sono piccolo, io sto male, io sono infelice. Dite piuttosto: io sono stanco, mi aiuti? Vi appoggiate e continuate a camminare. E sapete qual è l'altra cosa che ho imparato chiedendo aiuto? Che arriva sempre un momento in cui non sei più stanco e puoi ricominciare a camminare da solo, e sostenere tu qualcun altro».

Quali esempi più grandi per porre le basi per creare un ambiente inclusivo, accessibile dove ognuno ha la concreta possibilità di partecipare, competere, collaborare, sentirsi accettato e rispettato per la propria diversità, per la propria unicità secondo il crisma delle pari opportunità.

⁹ Storica la condivisione dell'oro olimpico di Tamberi e Barshim alle Olimpiadi di Tokyo 2020 come anche le vicissitudini della belga Claire Michel nella gara del triathlon. https://www.gazzetta.it/olimpiadi/storie/02-08-2021/olimpiadi-cadute-consolazione-ori-condivisi-ecco-spirito-olimpico-420114411613/?refresh_ce

¹⁰ BEBE VIO, *Se sembra impossibile allora si può fare*, Milano, Rizzoli, 2017, p. 204.

Lo sport paralimpico, dunque, tra innumerevoli spunti ci insegna che la vera forza risiede proprio in questo nella diversità e nell'unità, come la famosa testuggine romana,¹¹ formazione difensiva utilizzata in battaglia con l'obiettivo di proteggere le truppe avanzando in modo organizzato e solidale, ecco, la leale condivisione nello sport delle capacità e competenze, alla stessa maniera, può portarci a raggiungere nuove conquiste di civiltà contribuendo a creare un mondo più equo ed inclusivo, dove ogni individuo abbia finalmente pari opportunità di brillare.

¹¹ La formazione a testuggine era caratteristica dell'esercito romano. Si trattava di uno schieramento di grande complessità, che richiedeva notevole coordinamento collettivo. Pensato per un drappello di legionari, armati con il gladio e, in particolare, con l'ampio e robusto scudo quadrangolare in dotazione alle legioni, conferiva il grande vantaggio di poter avanzare fino al contatto con le prime file nemiche riparandosi da frecce e proiettili e occultando il reale numero dei componenti, in modo da generare un effetto sorpresa. Grazie alla protezione che offriva, questa formazione era particolarmente usata durante gli assedi. Cassio Dione, in *Storia Romana*, riporta che essa era così resistente che era possibile camminarvi sopra, e addirittura, in caso di avvallamenti o fossati nel terreno, farvi passare sopra animali da soma e carri. Il principale svantaggio della testuggine, d'altro canto, era la sua densità, che impediva i movimenti in caso di combattimento corpo a corpo e, di conseguenza, per mantenerne l'integrità era necessario che i soldati si muovessero in perfetto unisono al comando dei centurioni, sacrificandone notevolmente la velocità.

Area 19
Storia

Storia e memoria storica nella costruzione dell'identità europea

Berardo Pio

«L'Europa si costruisce. È una grande speranza che si realizzerà soltanto se terrà conto della storia: un'Europa senza storia sarebbe orfana e miserabile»

(Jacques Le Goff, *L'Europe est-elle née au Moyen Age?*, Paris 2003).

La ricerca storica, attraverso un uso rigoroso delle fonti, la formulazione di ipotesi, il controllo da parte della comunità scientifica, mira all'accertamento di una verità che, almeno idealmente, tende ad essere oggettiva. La memoria storica, invece, è soggettiva; risponde a esigenze identitarie e per questo, spesso, non si preoccupa delle imprecisioni o, peggio, delle deformazioni nella ricostruzione del passato.

La memoria è la capacità, particolarmente sviluppata nell'uomo, di conservare tracce di vicende passate e di avere accesso ad esse tramite il ricordo. Una capacità che consente di immagazzinare informazioni relative a eventi che si succedono nel corso del tempo, per poi utilizzarle in relazione a situazioni ed eventi successivi che risultano più o meno influenzati dalle acquisizioni precedenti. Questa capacità può essere personale, propria del singolo individuo o di gruppi ristretti di persone, oppure può essere collettiva, propria di un'intera comunità: gli Stati moderni narrano la memoria storica e ne promuovono l'interiorizzazione attraverso monumenti, lapidi, commemorazioni, discorsi, con l'obiettivo di cementare l'identità nazionale o legittimare un'azione politica.¹

Quindi, mentre la ricostruzione storica ha uno scopo conoscitivo e, pur in presenza di aspetti che sfuggono o restano ambigui, tende

¹ ALESSANDRO CAVALLI, *Memoria*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana 1996, pp. 596-603; PAOLO JEDLOWSKI, *Memoria storica*, in *Enciclopedia italiana di Scienze Lettere e Arti*. X Appendice, vol. II, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana 2020, pp. 83-87.

ad essere quanto più possibile completa, la memoria storica persegue obiettivi determinati e, in vista del conseguimento degli stessi obiettivi, sceglie, seleziona, rimuove alcuni fatti e, in alcuni casi, tende a deformare, a manipolare il passato e ad utilizzarlo per fini politici. In tal senso, l'uso politico del passato, solitamente definito "uso politico della storia", è in realtà "uso politico della memoria storica".²

La memoria storica si fa carico, quindi, di scegliere alcuni dei dati che emergono dalla ricostruzione storica per trasmetterli alle generazioni successive. Pensiamo, ad esempio, all'Olocausto entrato nel patrimonio della nostra memoria collettiva anche se molti di noi non hanno avuto esperienza diretta di quella tragedia né contatti diretti con i testimoni di uno dei momenti più drammatici della storia dell'umanità. Mano a mano che quel fatto storico si allontana nel tempo si cerca di conservarlo nella memoria – anche per contrastare i ricorrenti tentativi di cancellazione – attraverso cerimonie pubbliche, espressioni artistiche, attività didattiche e formative. Non mancano, peraltro, esempi tratti da un passato più lontano: Francesco d'Assisi è stato celebrato, nel corso dei secoli, come asceta, fondatore dell'Ordine dei Minori, «paladino dell'ortodossia cattolica»; oggi, in vista delle celebrazioni dell'ottavo centenario della morte del santo di Assisi e non senza forzature,

«si privilegia l'immagine del difensore dei poveri, del promotore della pace tra gli uomini e le religioni, dell'uomo amante della natura, difensore e patrono dell'ecologia, o ancora del santo ecumenico in cui i protestanti, gli ortodossi e pure i non cristiani possono riconoscersi».³

Insomma, il passato viene elaborato in funzione di una esigenza presente che si proietta, addirittura, nel futuro. Emerge il bisogno di ricordare affinché fenomeni estremamente negativi che hanno segnato un'epoca non si ripetano: si trasmette la memoria dell'Olocausto alle generazioni successive affinché queste ultime siano in grado di riconoscere e combattere l'insorgenza di fenomeni simili; oppure, si ricorda un fenomeno ritenuto positivo per rafforzare un processo identitario,

² JACQUES LE GOFF, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi 1977, p. 19: «Se la memoria è il luogo del potere, se autorizza manipolazioni consapevoli e inconsapevoli, la storia, come tutte le scienze, ha per norma la verità. Gli abusi della storia sono il fatto dello storico solo quando diventa egli stesso un partigiano, un politico o un valletto del potere politico».

³ ANDRÉ VAUCHEZ, *Francesco d'Assisi. Tra storia e memoria*, Torino, Einaudi 2010, p. xiv.

giustificare un'operazione politica, creare consenso: si richiamano i fatti del Risorgimento per trasmettere valori positivi, quali il senso civico e la passione civile.

In altri termini, la memoria storica non solo crea un legame indissolubile fra passato e presente, ma proietta nel futuro elementi del passato. La memoria, infatti, è uno strumento identitario molto potente: permette ad un soggetto di riconoscersi nel corso del tempo, di distinguersi e a volte di contrapporsi di fronte ad altri soggetti. Inoltre, fornendo una determinata rappresentazione del passato, la memoria storica tende a condizionare il presente, spesso ponendosi al servizio di una causa, ovvero ponendosi in una condizione di servizio che non è consentita allo storico:

dès l'instant où l'on demande à l'histoire de servir une cause, même si c'est la cause la plus belle, on demande par le fait même à l'historien de mettre en valeur les éléments du passé qui peuvent être utiles à cette cause, c'est-à-dire de donner un coup de pouce à son analyse ou à son récit.⁴

Memoria e storia, quindi, non sono sinonimi e non sempre si trovano a percorrere strade parallele:

La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. [...] L'histoire, parce que opération intellectuelle et laïcisante, appelle analyse et discours critique. La mémoire installe le souvenir dans le sacré, l'histoire l'en débusque, elle prosaïse toujours. La mémoire [...] est, par nature, multiple et démultipliée, collective, plurielle et individualisée. L'histoire, au contraire, appartient à tous et à personne, ce qui lui donne vocation à l'universel.⁵

In conclusione: la memoria storica non è la semplice conoscenza del passato ma è una scelta consapevole di una parte del passato da utiliz-

⁴ JEAN STENGERS, *Les fonctions de l'histoire dans la société*, in «Académie royale de Belgique. Bulletin de la Classe des lettres et des sciences morales et politiques», 69 (1983), p. 234. Lo stesso storico belga non manca di osservare (p. 228) che «les images du passé se développent bien souvent en marge des oeuvres historiques et ême parfois, on l'observe, contre elles».

⁵ PIERRE NORA, *Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*, in *Les lieux de mémoire*, I, *La République*, Paris, Gallimard 1984, p. XIX.

zare nel presente e da portare nel futuro; e siccome questa scelta può essere dettata da una inadeguata conoscenza dei fatti storici o, peggio, da una consapevole manipolazione del passato funzionale ad una volontà di potenza o di vendetta, «la storia deve rischiare la memoria e aiutarla a rettificare i suoi errori».⁶

Con i tre brevi interventi presentati in occasione del VI Forum del Gran Sasso, studiosi di diverse epoche storiche intendono proporre alcune considerazioni su come la ricerca storica (la ricostruzione e lo studio del passato) e la memoria storica (il ricordo e l'interpretazione del passato selezionato in funzione di un obiettivo ben definito) abbiano contribuito o possano contribuire ad una maggiore integrazione tra le diverse identità nazionali, al superamento dei nazionalismi, alla definizione dell'idea di Europa come entità culturale e politica e, quindi, alla costruzione di una comune appartenenza europea, basata sul riconoscimento di un patrimonio condiviso di valori fondamentali (diritti inviolabili e inalienabili della persona, democrazia, uguaglianza, libertà, stato di diritto), una costruzione che non è l'inesorabile risultato di una storia secolare ma il frutto di una ben precisa volontà politica che nella storia può trovare antiche motivazioni e originali spunti di riflessione.

⁶ LE GOFF, *Storia e memoria*, p. 16. Cfr. JEAN-DOMINIQUE DURAND, *Il passato tra storia, memoria e riconciliazione*, in *Tempo sacro e tempo profano. Visione laica e visione cristiana del tempo e della storia*, a cura di L. De Salvo e A. Sindoni, Soveria Mannelli, Rubbettino 2002, pp. 133-145.

Il diritto comune e l'umanesimo giuridico quali fondamenti dell'identità europea

Fabrizio Marinelli

1. Il diritto comune e l'umanesimo giuridico

I due secoli che, a grandi linee, vanno dalla metà del Quattrocento alla metà del Seicento coincisero con l'età classica dell'uso moderno del diritto romano: utilizzo il termine "classica" perché proprio in quei secoli l'antichità classica viene riscoperta e valorizzata, e costituisce il modello cui devono ispirarsi i canoni, appunto *classici*, nella pittura, nella scultura, nell'architettura, nella poesia, nel teatro. Sono anni in cui l'Europa è *"un immenso crocevia percorso da grandi movimenti di pensiero e di azione, che consolidano ad ogni livello la liberazione di ogni individualità"*: si tratta di movimenti che nascono in Italia, e che da qui si diffondono negli altri paesi europei, e che trovano il loro fondamento nella convinzione che il mondo greco e latino potesse ancora dare un contributo significativo alla cultura contemporanea, in alternativa al modello medievale di cui si evidenziavano le criticità e le arretratezze.

Questi due secoli furono anche i secoli dell'umanesimo (termine che deriva sia dal rinato studio delle *humanae litterae*, sia dalla riscoperta centralità dell'uomo e dell'umanità all'interno dell'universo), al cui interno prende forma quell'umanesimo giuridico che nasce e si sviluppa affrontando un problema filologico, prima ancora che giuridico. Con l'umanesimo la cultura classica viene studiata in profondità, e ci si accorge che il latino utilizzato dai glossatori e dai commentatori è un latino rozzo, assai lontano dalla prosa di un Ovidio o di un Virgilio. Perciò il *Corpus iuris* ed i suoi commenti verranno severamente criticati, in quanto espressione di una civiltà e di una lingua decadente, per di più recuperati in un periodo, il Medioevo appunto, visto (ma si potrebbe dire meglio: costruito) come arretrato. Ma se da un punto di vista filologico la critica può apparire fondata, essa non lo è affatto sotto il profilo giuridico.

Se, infatti, il diritto romano viene visto in un'ottica filologica e documentaria, esso perde ogni caratteristica di attualità, e diviene il diritto di una civiltà ormai scomparsa. Un diritto che può ben essere studiato e

compreso, ma che non è di alcun aiuto per la soluzione delle controversie contemporanee. Al contrario, l'opera dei glossatori e dei commentatori aveva inteso il diritto romano come un diritto ancora vivo e vitale, perfettamente capace di adattarsi a situazioni nuove, proprio perché esprimeva una logica giuridica universale. I glossatori bolognesi erano stati maestri nel rendere attuale un sistema sviluppatosi mille anni prima, ed avevano adattato il diritto romano alle esigenze della società medievale. Le critiche ai commentatori contenute nelle *Annotationes* del parigino Guillaume Budé (1467 – 1540) sono fondate nella sostanza, perché svelano le incongruenze dovute al fatto che il diritto romano rispondeva ad esigenze di una società ormai non più attuale, ma non colgono l'aspetto positivo dei glossatori, che proprio dove tradivano il significato letterale della norma erano stati in grado di creare dei principi e delle regole che, rispondendo alla logica romanistica, permettevano di risolvere problemi nuovi. Tuttavia la critica filologica al *Corpus iuris* si sviluppa soprattutto grazie ad Angelo Poliziano (1454 – 1494), il quale pubblica un'edizione critica del testo giustiniano, confrontando la cosiddetta *littera pisana* o *littera florentina* (perché rinvenuta a Pisa, ed ora conservata a Firenze, nella biblioteca Laurenziana), ovvero il manoscritto delle Pandette scoperto a Pisa dopo la sua conquista nel 1406 da parte di Firenze, risalente all'epoca di Giustiniano o di poco più tardi, con il testo utilizzato usualmente dai glossatori, ovvero la *littera bononiensis*, anche detta *vulgata*, che conteneva diffusamente inesattezze ed alterazioni. Sebbene la morte precoce non permise al Poliziano di concludere l'opera, la sua scuola continuò il lavoro iniziato, un lavoro difficile, perché occorreva essere contemporaneamente filologi, storici e giuristi. Si rivaluta così il diritto romano classico, in qualche misura tradito da Giustiniano che nella sua ansia raccoglitrice aveva operato ampie manipolazioni, diritto che viene identificato con la ragione giuridica universale. I giuristi romani seppero leggere meglio di altri la natura delle cose, e seppero tradurla in un ordinamento dalla straordinaria logicità, senza tuttavia trascurare una lettura storica, che evidenzia la frattura tra il tempo passato ed il tempo attuale, e che sa cogliere le specificità del momento presente. Con la conseguenza che la ragione giuridica ereditata dal diritto romano ben poteva applicarsi ad un diritto prettamente europeo, perché gli umanisti erano impregnati di una cultura europea che non conosceva frontiere, e che poneva al

centro dell'universo l'uomo e la sua capacità razionale. Ne è espressione iconica l'uomo vitruviano realizzato da Leonardo da Vinci (1452 – 1519) in omaggio all'autore del *De architectura*, che sintetizza l'unità della scienza, la geometria, l'architettura, la filosofia, l'archeologia. Possiamo aggiungere, il diritto.

Tuttavia l'umanesimo si caratterizza anche per la riforma protestante, che da un punto di vista sociale (quello che in questa sede più interessa) è insieme un atto di fiducia nell'uomo, liberato dalle pesanti strutture della Chiesa di Roma, ed un superamento delle dimensioni comunitarie della religiosità medievale che nei conventi, e quindi nella separazione con il mondo, trovava una sua importante rappresentazione. Ma, soprattutto, la scelta riformista è una scelta antigiusuridica, perché Lutero vede nel diritto ed in particolare nel diritto canonico una scelta di potere da parte della Chiesa che attraverso la predica domenicale spiega ai fedeli una propria versione dei Vangeli, ed attraverso la confessione controlla ed indirizza le loro coscienze. Il pensiero protestante cerca di favorire un incontro diretto tra l'uomo e la divinità, complice l'invenzione della stampa che permetterà a tutti (o quasi tutti) di leggere il vecchio e nuovo Testamento, e di farlo proprio senza l'intermediazione della gerarchia ecclesiastica. Va detto che con il passar del tempo il pensiero protestante, per di più segmentato in tante diverse individualità, perderà questo anelito alla libertà e spesso sarà intollerante come e più della Chiesa cattolica, tuttavia nella sua ispirazione iniziale il suo intendimento a favore della libertà dell'uomo, e dunque di fiducia nelle sue capacità, sarà ampiamente presente, consolidando così il passaggio da un diritto visto come esercizio del potere ad un diritto visto come affermazione dei diritti naturali dell'individuo. Un'influenza che si concretizzerà non solo nelle nazioni riformate, ma anche – sebbene con maggiori difficoltà – in Italia e Spagna, e che contribuirà non poco all'elaborazione di un diritto autenticamente europeo per aspirazioni e per ideali. Può ben dirsi, allora, con Pio Caroni, che “L'umanesimo giuridico fu una stagione breve ma intensa della scienza giuridica continentale, feconda come poche altre di intuizioni, progetti, sollecitazioni”. E, come aggiunge Paolo Grossi, che esso sarà “la più faticosa fucina della modernità”.

2. Differenze geografiche, religiose, giuridiche

Se l'umanesimo giuridico incrina l'autorevolezza del diritto romano, esso diffonde tuttavia in tutta l'Europa una nuova cultura del diritto, che si svilupperà secondo l'indirizzo del *mos italicus*, incentrato sulla fedeltà ai commentatori, da Cino a Baldo e Bartolo), più legato alla tradizione dei glossatori, e del *mos gallicus*, il cui maestro sarà Jacques Cujas (1520 – 1590), noto anche con il nome latinizzato di Cuiacio, professore a Bourges, maggiormente aperto alle nuove influenze che provenivano dal nord dell'Europa. Questa complessa cultura (peraltro la contrapposizione tra *mos italicus* e *mos gallicus* è stata negli ultimi tempi assai ridimensionata, con riferimento – a solo titolo di esempio – alla figura di Andrea Alciato (1492 - 1550), di scuola italiana ma professore a Bourges, di cui si è stata evidenziata la “doppia personalità”) si salda alle comuni radici romanistiche, che avevano permesso l'affermazione di un diritto antico in una realtà moderna. L'influenza della Chiesa e del diritto canonico, il desiderio degli imperatori di ricollegarsi ai fasti dell'impero romano, la capacità stessa del diritto privato romano di regolare una società evoluta, avevano favorito tale affermazione. Ad essa non erano estranei altri due fattori, e cioè la circolazione delle idee giuridiche all'interno dei tribunali e delle università. Si era infatti creato un ceto di giuristi che esercitavano la loro attività professionalmente come giudici, avvocati, professori. Venivano chiamati dalle città per dirimere controversie con le città vicine, o con l'imperatore, o con qualche potente corporazione, ed i loro pareri si distinguevano per acume ed autorevolezza. Le università erano gelose della propria autonomia ed i dibattiti, svolti in un clima di libertà civile e religiosa (non si dimentichi che molti umanisti erano coinvolti nelle questioni religiose, ed il clima di autonomia generato dalla riforma protestante aiutò anche il diritto a liberarsi dai vincoli imposti dalle rigidità del sistema scolastico), permisero al diritto di sintetizzare l'esperienza romana – mediata dal diritto consuetudinario – con le nuove idee, frutto appunto dell'umanesimo e del razionalismo. Di fatto, quindi, il *mos gallicus* libererà i giuristi europei dalle ristrettezze di un'interpretazione dei testi giustinianeî che non appariva più né attuale né autorevole. I professori riuniti nell'Università di Bourges intrapresero uno studio del diritto romano incentrato sull'analisi filologica dei testi, e preferirono avvalersi delle istituzioni di Giustiniano, riprese a loro volta principalmente

dalle istituzioni di Gaio, che con semplicità didascalica esponevano il diritto civile romano nella sua logica complessiva, tralasciando così lo studio del Digesto e delle Pandette che al contrario erano caratterizzate da frammentazioni e particolarismi, proprio perché erano destinate a risolvere casi concreti. Veniva così trascurato consapevolmente proprio quel Digesto che era stato il principale oggetto di studio della scuola bolognese, e che due secoli dopo appariva irrimediabilmente superato.

Tuttavia non bisogna ritenere che il legato dei glossatori e dei commentatori venisse dimenticato e potesse quindi andare perduto: anzi, in Italia esso continuerà proprio grazie al *mos italicus*, che si distinguerà per una particolare attenzione ai profili pratici e giudiziari del diritto, diffondendosi in tutte le Corti della penisola, ma non solo: soprattutto in Germania si assiste dopo il 1495, anno di istituzione del Tribunale camerale imperiale, ad un recepimento del diritto romano elaborato dalla scuola bolognese attraverso la cosiddetta recezione, *die Rezeption*. La giurisprudenza tedesca tendeva a raccordare le consuetudini germaniche con il diritto romano, ed imponendo l'uso della scrittura nel processo favorì l'emergere di testi locali che rappresentavano tradizioni antiche da inserire all'interno del sistema romanistico. A queste elaborazioni non fu estraneo né il diritto canonico né il contemporaneo sviluppo della filosofia tedesca, venendosi così a creare un ordinamento che saprà garantire uno spiccato carattere nazionale a spezzoni di diritto locale assai diversi tra di loro. Un diritto che contribuirà in modo rilevante alla creazione della nazione tedesca e che darà i suoi frutti migliori nell'Ottocento. Ancora, il *mos italicus* troverà terreno fertile anche in Spagna, grazie ad una prammatica di Filippo II del 1559 con la quale si vietò agli studenti di studiare nelle Università poste al di fuori dei confini del regno, con l'eccezione di quelle in cui comunque si insegnava il *mos italicus*. Ancora una volta il diritto romano ed i suoi interpreti riescono, pur all'interno di sensibilità diverse, ad affermare il pensiero giuridico romano come elemento unificatore di un diritto europeo che ben poteva chiamarsi *diritto comune*, e che permetteva ai giuristi rinascimentali non solo di leggere l'avvenire all'interno degli antichi testi romano-canonici, ma anche di coordinarli con il particolarismo degli ordinamenti dei vari stati, assai diversi per lingue, tradizioni e culture. Questa aspirazione sinceramente europea supererà

la nascita degli stati nazionali, la frantumazione del sacro romano impero, le guerre di religione e si porrà come il principale elemento di raccordo di quello spirito comune intimamente europeo che ai giuristi dell'epoca non è mai venuto meno.

Ma l'Europa non basta più. Proprio in quegli anni Cristoforo Colombo scopre un nuovo mondo. Le conquiste scientifiche e tecniche, nonché il coraggio e la determinazione di navigatori esperti, dilata le frontiere dell'universo allora conosciuto oltre le colonne d'Ercole. Il continente americano viene prima esplorato, poi invaso e quindi sfruttato sul presupposto di una naturale superiorità dell'uomo europeo rispetto agli abitanti di quelle terre. Anzi, l'esistenza di popoli selvaggi stimolerà un interessante dibattito sui loro diritti, cui la Chiesa cattolica porterà il suo contributo con la Seconda Scolastica. Ma anche questo sarà un dibattito astratto, perché nella sostanza i nativi americani verranno sterminati e sfruttati senza alcuna pietà per ragioni esclusivamente economiche. Tuttavia i traffici con le Indie e con le Americhe porteranno anche importanti sviluppi nell'economia europea e negli schemi giuridici utilizzati. Abbiamo visto come l'umanesimo giuridico rivendicasse la libertà e l'autodeterminazione dell'uomo, il che significava anche superare i più antichi schemi deterministici cattolici avvicinandosi proprio a quella seconda Scolastica che, lo si è già notato, valorizzava tali principi in chiave assolutamente moderna.

Sotto un profilo economico, però, lo sviluppo dei traffici e la ricchezza che ne conseguì, non giovò alle classi popolari che rimasero legate ad un'economia di mera sussistenza. Se da un lato venne così a svilupparsi un benessere delle classi colte che ritroviamo nel lusso delle Corti e nella realizzazione di opere d'arte che iniziano a discostarsi dal richiamo al sacro, dall'altro si produsse un profondo richiamo della parte più spirituale della Chiesa, e soprattutto del movimento dell'Osservanza Francescana, ai valori della povertà evangelica. La lotta all'usura non nasconde la necessità di aiutare i poveri: Bernardino da Siena (1380 - 1444) nelle sue prediche volgari, così dette perché pronunciate in italiano e non in latino, in modo che tutti potessero comprenderlo, e quindi Giovanni da Capestrano nella sua opera di contrasto alle eresie dell'Europa orientale ed all'avanzata dei turchi (San Giovanni da Capestrano morirà infatti a Belgrado, dopo averla difesa con successo dai turchi ottomani di Maometto II nel 1456), proporranno un cristianesi-

mo rinnovato, fondato non già sul potere della gerarchia ecclesiastica bensì sulle esigenze, spirituali e materiali, dei fedeli. Nasceranno così i monti di pietà, specializzati nel prestito su pegno, che rappresenteranno, all'epoca, la risposta di un ordinamento giuridico che, pur condannando fermamente l'usura, aveva compreso come le necessità quotidiane dei poveri dovessero essere soddisfatte anche attraverso forme di credito accessibili e facilitate.

3. Il giusnaturalismo e l'identità europea

L'umanesimo giuridico permetterà quindi l'affermazione e lo sviluppo del giusnaturalismo, inteso come necessità che l'ordinamento giuridico fosse informato a valori razionali, espressione appunto della centralità dell'uomo, e si ispirasse dunque a principi "naturali" di giustizia: vecchi e incivili strumenti del processo, come la tortura nel diritto penale, vennero messi in discussione, ma anche nel diritto privato il sistema subì una radicale razionalizzazione. In questo senso, combattendo la pretesa del principe di rappresentare l'unica ed esclusiva fonte del diritto, i giusnaturalisti, oltre ad opporsi all'assolutismo politico, valorizzeranno proprio quell'autonomia privata che sarà ben presto posta a fondamento di un nuovo ordine giuridico. Da un lato l'insistenza di umanisti e di giusnaturalisti sulla razionalizzazione delle norme rispondeva all'avvertita esigenza che solo una più moderna disposizione delle regole giuridiche permettesse delle deduzioni sicure, avvicinando così il diritto alle scienze esatte ed alla matematica: una intuizione, questa, che avrebbe avuto numerosi ed autorevoli seguaci. Dall'altro, il loro profondo storicismo li induceva a guardare al diritto romano non già come ad un diritto universale, valido in ogni luogo ed in qualunque periodo, ma come al prodotto storico di una determinata esperienza: una constatazione che in definitiva, anche se in contesti assai diversi di tempo e di luogo, avrebbe concluso l'esperienza del diritto comune ed avrebbe inaugurato la stagione dei diritti nazionali.

Tornando all'idea semplice, ma insieme semplificatrice, di un giusnaturalismo come necessaria adesione del diritto positivo al diritto naturale, presente nella cultura classica europea sin dai tempi di Antigone, occorre però storicizzare l'idea di giusnaturalismo quale si sviluppa nel Seicento. E che è figlia dei nuovi processi in atto, primo tra tutti il diffondersi di una scienza che permette all'uomo di conoscere la

natura, e di descriverla, con una profondità sino ad allora sconosciuta. Galileo nell'astronomia, Newton nella fisica, Pascal nella matematica, rivoluzionano non solo le antiche credenze, ma modificano il modo di pensare degli scienziati, che devono attenersi a regole oggettive. In tal modo il giusnaturalismo costruisce una regola oggettiva con il compito di difendere il singolo individuo dagli arbitri del potere. Quindi il giusnaturalismo di ispirazione medievale, legato ad una concezione trascendente del diritto naturale inteso come espressione del pensiero di Agostino prima e di Tommaso poi, si modifica significativamente grazie alle influenze della cosiddetta *Seconda Scolastica*, scuola di pensiero raccolta intorno all'Università di Salamanca, dove insegneranno sacerdoti coltissimi come Francisco de Vitoria, Luis de Molina e Francisco Suarez. Pur mantenendo, come è ovvio, la natura trascendente del diritto naturale, la dottrina spagnola ritiene che non solo l'ordine di Dio può essere compreso naturalmente dall'uomo grazie alla proprietà capacità razionale, ma che anche il diritto comune faccia parte di un diritto naturale per così dire storico, elaborato nei secoli ed anch'esso intuitivamente comprensibile: quest'ultima intuizione permette in tal modo la nascita di una società, civile e politica, che garantisca le relazioni tra gli uomini. Le suggestioni del pensiero scolastico dell'università di Salamanca si incontrano così con l'umanesimo giuridico dell'università di Bourges, dando vita ad un giusnaturalismo che pur nella sua versione trascendente si è ormai secolarizzato, fondandosi non più solo sulla morale cattolica, ma anche su quel diritto romano-canonico che ne è l'espressione storica.

Quindi, in questa prospettiva storicizzata, il giusnaturalismo moderno si confronta con la scienza, con il razionalismo, con una più moderna sensibilità per la giustizia, e propone una lettura oggettiva della realtà e del ruolo che l'individuo vi svolge. Con la conseguenza di essere una costruzione, questa, che si fonda sull'individualità propria di qualsiasi soggetto, e quindi sul rispetto della sua proprietà, elaborata come diritto "naturale" dell'individuo; ma si tratta di una costruzione astratta, che non distingue tra i vari individui, belli e brutti, sani e malati, ricchi e poveri, e che dunque si applica a uomini immersi in uno stato di natura che non esiste e che non è mai esistito. L'astrattezza diviene così uno strumento ideologico per giustificare l'uguaglianza, quale si svilupperà nel secolo successivo. Ma resterà un'uguaglianza astratta, dove

all'affermazione del principio non seguirà alcuna conseguenza concreta. La protezione concreta che il mondo medievale e la sua concezione organica riservava, sebbene in modo spesso confuso e contraddittorio, a tutti gli uomini, viene così ad infrangersi sulla spiaggia di un ugualitarismo astratto. È vero che tale concezione del giusnaturalismo prelude all'illuminismo e mette in discussione anche i privilegi, gli abusi, gli arbitri di una società fondata sul ceto, ma così facendo il nuovo si costruisce sull'astrazione del concetto di individuo. La strada che poco più di un secolo dopo porterà alla rivoluzione francese è ormai segnata: alla società medievale, con i suoi particolarismi ed i suoi aneliti comunitari, si sostituisce una società dove i diritti dell'individuo, e tra essi soprattutto la proprietà, devono essere non solo affermati, ma anche rigorosamente tutelati. La nascita dello stato moderno, visto come potere centralizzato che ha quale suo compito principale la tutela dei diritti degli individui, è ormai vicinissima.

Bibliografia

- PIO CARONI, *Saggi sulla storia della codificazione*, Biblioteca del centro di studi fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno, Milano, Giuffrè 1998.
- PAOLO GROSSI, *L'Europa del diritto*, Roma-Bari, Laterza 2007, in particolare le pp. 90 ss.
- ANTONIO MANUEL HESPANHA, *Introduzione alla storia del diritto europeo*, Bologna, Il Mulino 1999, 2003.
- MARIO CARAVALE, *Storia del diritto dell'Europa moderna e contemporanea*, Roma-Bari, Laterza 2012.
- FABRIZIO MARINELLI, *Scienza e storia del diritto civile*, con prefazione di Paolo Grossi, Roma-Bari, Laterza 2009, da cui l'impostazione del presente saggio è stata in parte ripresa.

Studenti delle università medievali e formazione di una comune coscienza europea

Berardo Pio

La mobilità degli studenti e la costruzione di una identità europea

A partire dal 1987, il programma di scambio europeo Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) offre agli studenti universitari dei Paesi dell'Unione Europea la possibilità di effettuare un periodo di studio legalmente riconosciuto in una università di un altro Paese europeo. In poco meno di quarant'anni, il programma Erasmus appositamente ideato dalla Comunità europea per promuovere politiche di integrazione fra giovani e di cooperazione fra sedi universitarie, ha messo in movimento milioni di studenti e dato vita ad una straordinaria esperienza formativa, capace di contribuire alla costruzione di una cittadinanza europea attiva e consapevole.¹

Non a caso, il sentimento di una comune appartenenza europea è particolarmente forte fra i giovani laureati, come ampiamente dimostrato, ad esempio, dall'analisi dei risultati della Brexit, che hanno visto prevalere la scelta di restare nell'Unione nelle città e nei quartieri dove maggiori sono la presenza studentesca e il radicamento delle sedi universitarie. Alcuni dati appaiono particolarmente significativi: il voto più alto per il *Remain* (87,8%) è stato ottenuto nella circoscrizione di Market, nel cuore di Cambridge, un'area che vede la presenza di numerosi *colleghi* e di una nutrita popolazione studentesca; a Lincoln, dove la maggioranza dei votanti (57%) si è espressa per il *Leave*, i consensi per il *Remain* hanno raggiunto il 63% nella circoscrizione di Carholme che comprende l'università e ha una popolazione studentesca pari al 43% dei residenti; a Nottingham il *Leave* ha superato di poco la metà

¹ La mobilità internazionale degli studenti ha determinato anche un effetto "involontario", ponendo le basi per una possibile mobilità professionale di personale laureato in un mercato del lavoro unico (la cosiddetta "fuga dei cervelli", fenomeno del quale si valutano solitamente gli aspetti negativi, l'impoverimento in termini di risorse umane del Paese di partenza a vantaggio dei Paesi che offrono maggiori possibilità di realizzazione personale, senza considerare gli indiscutibili vantaggi legati alla circolazione su scala continentale di personale altamente qualificato).

dei consensi, ma nella circoscrizione di Radford and Park, dove vive un numero considerevole di studenti che frequentano le due principali università cittadine (la University of Nottingham e la Nottingham Trent University), il *Remain* ha ottenuto il 68% dei voti; a Plymouth il voto per il *Leave* ha raggiunto complessivamente il 60%, ma il distretto di Drake, che comprende l'università, ha registrato il più alto numero di voti per il *Remain* (56%); infine, a Oxford una risicata maggioranza (51%) dei residenti dei quartieri degradati posti nella periferia meridionale della città ha votato per uscire dall'Unione mentre nelle aree centrali, dove si trovano i *college*, gli edifici universitari e gli alloggi per studenti, la percentuale di quanti si sono dichiarati favorevoli a restare nell'Unione ha superato l'80%.²

La crescita progressiva del numero degli studenti italiani coinvolti nel programma Erasmus – che a partire dal 2014, con il coinvolgimento degli alunni delle scuole superiori, ha assunto la denominazione Erasmus Plus – ci aiuta a capire il successo dell'iniziativa e la sua dimensione: nel primo anno accademico (1987-1988) 220 studenti universitari italiani sono partiti per un periodo di studi in un altro Paese europeo; nel 2023 gli universitari italiani coinvolti nel programma sono stati 43.792. Complessivamente, nel periodo 1987-2023, oltre 720.000 studenti italiani hanno avuto la possibilità di completare la loro formazione superiore con un periodo di studio presso una sede universitaria di un altro Paese europeo.³

Questa crescita costante è stata accompagnata da riflessioni e aggiustamenti, sempre tesi a valorizzare le finalità e le potenzialità del periodo di formazione in un Paese diverso da quello di origine, anche se non sempre gli obiettivi indicati sono stati raggiunti.⁴ Così, ad esempio,

² MARTIN ROSENBAUM, *Local voting figures shed new light on EU referendum*, BBC News, 6 February 2017, <https://www.bbc.com/news/uk-politics-38762034>.

³ Istituto nazionale di documentazione innovazione ricerca educativa (INDIRE), *Rapporto Erasmus+ 2023*, Roma, gennaio 2024, p. 63, tabella 1. Il dato totale, ovviamente, risente del rallentamento determinato dalla pandemia di SARS-CoV-2.

⁴ Sull'importanza crescente del programma Erasmus si veda da ultimo CARLO GRASSI, *Una comunità civile non ancorata allo Stato-nazione. Manifesto per l'estensione generalizzata dell'Erasmus*, in *Un nuovo Rinascimento per l'Europa: il ruolo della ricerca e della formazione. Atti del V Forum Internazionale del Gran Sasso (Teramo, 29 settembre - 1° ottobre 2022)*, a

fra le 50 proposte elaborate nel 2004 da una tavola rotonda sul tema *Un projet durable pour l'Europe de demain*, voluta dal Presidente della Commissione europea, Romano Prodi, e presieduta da Dominique Strauss-Khan, per uscire da una crisi che sembrava in grado di frenare il processo unitario europeo, troviamo l'introduzione nei percorsi universitari degli studenti dei singoli Paesi di un anno di studio da trascorrere obbligatoriamente in un Paese diverso da quello di origine.⁵ Ancora oggi, invece, per ragioni che non sono solo di natura economica, il periodo universitario in un altro Paese europeo è facoltativo e di una durata che mediamente oscilla fra i tre e i sei mesi.

Nel 1990, il medievista Jacques Le Goff, nello scrivere poche pagine introduttive ad una pregevole storia delle università europee, dopo aver rimarcato che l'Europa in costruzione «cerca le sue radici nel passato e spesso torna al Medioevo», vale a dire all'epoca in cui «sono apparse le istituzioni, le figure e i sistemi di valori che ancora oggi sono le basi della società europea», ha avuto modo di sottolineare «il carattere internazionale dell'università medievale», un'istituzione capace di garantire il valore universale del titolo di studio (il dottorato, con la connessa *licentia ubique docendi*) e di stimolare il passaggio degli studenti da una sede universitaria all'altra realizzando in tal modo «l'ideale dell'universalità del sapere che è il fondamento dell'istituzione universitaria».⁶

cura di E. Bettini e D. Tondini, Teramo, 2023, pp. 291-297.

⁵ DOMINIQUE STRAUSS-KHAN, *Construire l'Europe politique. 50 propositions pour l'Europe de demain*, rapporteur Olivier Ferrand, Avril 2004, orientation XVII, n. 42. Il gruppo di lavoro – composto anche da alcuni importanti intellettuali come l'economista italiano Tito Boeri, lo scrittore portoghese José Saramago e lo storico polacco Bronislaw Geremek – ha presentato un insieme di proposte per contribuire alla creazione di una comunità di valori, nella ferma convinzione che una comunità di soli diritti non abbia la forza per stare in piedi. Le prime quattro proposte per uscire da una crisi, delineate con grande lucidità, sono raggruppate sotto il titolo «investir dans la connaissance, en mettant l'accent sur la recherche et l'enseignement supérieur». In particolare, la proposta 4 prevede un obiettivo a dir poco ambizioso: «investir dans l'enseignement supérieur par la constitution d'un réseau de centres universitaires européens d'excellence et par la fixation d'un objectif de 50% de la population européenne diplômée de l'enseignement supérieur».

⁶ JACQUES LE GOFF, *Introduzione*, in *Le università dell'Europa*, I, *La nascita delle università*, a cura di G. P. Brizzi e J. Verger, Silvana Editoriale 1990, pp. 5-7; cfr. GIGLIOLA DI RENZO

Con l'invenzione dell'università il Medioevo, un passato apparentemente molto lontano e spesso vituperato nelle riflessioni di politici grossolani e di commentatori dozzinali, mostra aspetti che, pur nel mutamento dei quadri di riferimento, sembrano ancora oggi familiari: la necessità di un patrimonio di conoscenze condiviso e l'importanza della mobilità "internazionale" di studenti e docenti, l'uno e l'altra basati sull'adozione di piani didattici e linguaggi comuni⁷; il sostegno da assicurare a studenti poveri, soprattutto mediante l'istituzione di collegi, e la possibilità di ascesa sociale offerta a giovani particolarmente capaci⁸; il valore del titolo di studio conseguito (oggi diremmo il valore legale della laurea) e l'importanza della frequenza delle *scholae* per un determinato numero di anni, sufficienti ad acquisire la formazione necessaria per avviare brillanti carriere nelle strutture politiche e burocratiche, laiche ed ecclesiastiche, indipendentemente dal conseguimento del titolo finale (facendo prevalere in questo caso la sostanza, l'effettiva conoscenza dei contenuti disciplinari, sulla forma, la certificazione di tale conoscenza a seguito del "rigoroso e tremendo" esame finale che comportava l'attribuzione del titolo di dottore e

VILLATA, *Università ed Europa: un felice connubio attraverso i secoli (con qualche ombra ...)*, in «Annali di storia delle università italiane», 10 (2006), pp. 9-32.

⁷ L'armonizzazione dei percorsi e dei titoli di studio è giunta a maturazione con il "processo di Bologna", avviato nel giugno 1999 con un accordo intergovernativo che mira alla costruzione di uno "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" basato su principi e criteri condivisi dai Paesi membri; cfr. *I valori accademici dell'università europea. Atti del seminario di studio promosso in relazione al "Processo di Bologna"* (Roma, 30 marzo - 1 aprile 2006), Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 2007; *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni del Processo di Bologna*, Roma, Cimea 2010; *Bologna Process beyond 2020: Fundamental values of the EHEA. Proceedings*, edited by S. Noorda, P. Scott, M. Vukasovic, Bologna, Bononia University Press 2020.

⁸ Sul fenomeno della mobilità sociale si veda WILLEM FRIJHOFF, *Modifications des fonctions sociales de l'université: l'université et les professions du XV^e au XIX^e siècle*, in *Universities and University. Atti del Convegno (Bologna, 16-21 novembre 1987)*, Bologna, Bologna University Press 1995, pp. 141-147, in particolare il paragrafo «L'université et la mobilité sociale (pp. 142-143)». Esempio la vicenda di Amico di Rocca di Mezzo, nato in una famiglia di pastori-possessori di greggi, che, dopo aver conseguito il dottorato in diritto canonico a Bologna nel 1426, fu prima vescovo dell'Aquila, quindi cardinale e, assunto il significativo cognome Agnifili, sfiorò l'elezione a pontefice nel conclave del 1471; cfr. FRANCESCO ZIMEI, *L'uomo nuovo del '400 aquilano. La mirabile ascesa di Amico Agnifili dal gregge alla porpora*, L'Aquila, Carispaq 2005.

il conseguimento della *licentia ubique docendi*).⁹

Ben più della storia politica, piena di lacerazioni e contrapposizioni, la storia delle università medievali si presta ad essere esposta come narrazione comune, vero e proprio tema di storia generale europea.¹⁰

La *Peregrinatio academica*

La storia delle università ci presenta l'Europa del Medioevo e della prima Età moderna come uno scenario unitario: nonostante il ruolo crescente delle divisioni nazionali, questa storia mostra fattori di unità (umani, culturali, religiosi) riconducibili all'esistenza di una sorta di "coscienza europea".

Possiamo facilmente individuare uno dei fattori fondanti di questa coscienza comune nella formazione universitaria, che resta sostanzialmente unitaria per alcuni secoli e che trova un potente collante nella *peregrinatio academica*, il viaggio di studio che a partire dal basso Medioevo coinvolse migliaia di giovani europei, vale a dire, lo spostamento di studenti per cause collegate alla formazione superiore che, se non altro per le comuni finalità formative, richiama in qualche modo l'esperienza del progetto Erasmus. Con differenze non certo di poco conto. Nel Medioevo, ad esempio, il fenomeno è determinato dalla debolezza della rete universitaria: gli studenti che potevano formarsi nella loro città, in una città sede di scuole superiori, erano una piccola minoranza; tutti gli altri erano costretti a compiere un viaggio più o meno lungo e a vivere, almeno per alcuni anni, lontano da casa.¹¹

⁹ Sull'esame di laurea nelle università medievali si rimanda a LORENZO PAOLINI, *La laurea medievale, L'Università a Bologna. Personaggi, momenti e luoghi dalle origini al XVI secolo*, a cura di O. Capitani, Cinisello Balsamo, Silvana 1987, pp. 133-155; JACQUES VERGER, *Examen privatum, examen publicum. Aux origines médiévales de la thèse*, in *Éléments pour une histoire de la thèse*, a cura di C. Jolly e B. Neveu, Paris, Klincksieck 1993, pp. 15-43; BERNARDO PIO, *Privatum examen e conventus. Le modalità dell'addottoramento presso lo Studium di Bologna nel tardo Medioevo*, in *Examens, grades et diplômes. La validation des compétences par les universités du XIIe siècle à nos jours*, a cura di T. Kouamé, B. Belhoste, B. Noguès e E. Picard, Paris, Éditions de la Sorbonne 2023, pp. 119-128.

¹⁰ Per una riflessione critica sul tema delle cosiddette radici storiche dell'Europa e più in generale sulla storia dell'Europa e dei modi di rappresentarla ai fini di una maggiore diffusione della coscienza europea si rimanda a MARCELLO VERGA, *La Comunità europea, la «politica della storia» e gli storici*, in «Meridiana», 46 (2003), pp. 31-61.

¹¹ Per un quadro generale del fenomeno della mobilità studentesca si veda JACQUES

Il fenomeno caratterizza la vita delle università europee sin dalla loro nascita: già nel XII secolo si registra un flusso rilevante di studenti verso le università di Parigi, per lo studio della teologia, e di Bologna, per lo studio del diritto. A spingere giovani provenienti dai ceti sociali medio-alti o ecclesiastici dotati di benefici ad affrontare un periodo di vita in un paese straniero, con i costi e i disagi che questa esperienza comportava, erano certamente la qualità dell'insegnamento e il prestigio dei titoli di studio rilasciati dai maggiori centri universitari.

Emblematica la testimonianza di un anonimo poeta-cronista bergamasco che nei *Gesta Friderici I imperatoris* racconta l'incontro, a Bologna nella primavera del 1155, fra Federico Barbarossa e una folla di studenti provenienti da diverse parti del mondo, accomunati dal desiderio di apprendere («Confluit huc variis lectum de partibus orbis / Discere turba volens»).¹²

La mobilità degli studenti assume proporzioni variabili, con flussi maggiori riscontrabili in ben definite aree regionali: il raggio dell'area del reclutamento parigino abbracciava l'Ile de France, la Normandia, la Champagne e la Piccardia; Oxford attirava soprattutto studenti dell'Inghilterra sud-occidentale; Cambridge quelli dell'Inghilterra sud-orientale; a Salamanca accorrevano gli studenti castigliani. Allo stesso modo il reclutamento delle maggiori università italiane traeva linfa nelle regioni limitrofe alle stesse sedi universitarie: l'Emilia e la Romagna per Bologna; il Veneto per Padova, il Mezzogiorno per Napoli. Parallelamente, però, le principali sedi universitarie – prime fra tutte Bologna e Parigi, poi Padova, Salamanca, Oxford, Cambridge – riuscivano ad attirare studenti provenienti da tutta l'Europa occidentale, studenti che, salvo rare eccezioni, completata la formazione universitaria rientravano nelle sedi di origine e diventavano vettori di conoscenze, idee, modelli e strumenti di conoscenza (i manoscritti).

VERGER, *Peregrinatio academica*, in *Le università dell'Europa. Gli uomini e i luoghi. Secoli XI-I-XV*, a cura di G. P. Brizzi e J. Verger, Cinisello Balsamo (MI), Amilcare Pizzi 1993, pp. 107-135; per un aspetto specifico mi permetto di rimandare a BERARDO PIO, *La peregrinatio academica nell'età dello scisma: studenti di diritto canonico a Bologna fra XIV e XV secolo*, in *Identità cittadine e aggregazioni sociali in Italia, secoli XI-XV. Convegno di studio. (Trieste, 28-30 giugno 2010)*, a cura di M. Davide, Trieste, CERM 2012, pp. 103-134.

¹² *Gesta di Federico I in Italia descritte in versi latini da anonimo contemporaneo*, a cura di E. Monaci, Roma, Istituto Storico Italiano 1887, p. 20.

Perché, se è vero che le idee viaggiano sulle gambe degli uomini, è altrettanto vero che esse grazie ai libri possono essere catapultate a distanze (geografiche o cronologiche) vertiginose! Si pensi ai cambiamenti innescati dalla “riscoperta” di alcuni libri nel corso della storia: la ricomparsa dei codici contenenti il diritto giustiniano, tra la fine dell’XI e l’inizio del XII secolo, determinano una svolta epocale nella storia giuridica europea con la nascita delle università e il recupero del diritto romano come asse portante dell’ordinamento giuridico occidentale; la traduzione in latino delle opere di Aristotele, fra la metà del XII secolo e la metà del secolo successivo, ha comportato un radicale rinnovamento dei contenuti degli studi filosofici nelle università europee del tardo Medioevo.

Fino alla prima metà del Trecento, lo *Studium* di Bologna, al pari di quello parigino, è stato il maggior polo di attrazione per studenti tedeschi, provenzali e francesi, iberici, inglesi: secondo la testimonianza di Odofredo, ai tempi di Azzone, vale a dire all’inizio del XIII secolo, nella città emiliana si poteva registrare la presenza di un migliaio di studenti stranieri; sul finire dello stesso secolo possiamo ipotizzare un numero di duemila/duemiladuecento presenze contemporanee, in una città che contava 35.000/50.000 abitanti. Alcuni dati che emergono dai rari spogli sistematici delle fonti superstiti sembrano particolarmente significativi: nei sei anni compresi fra il 1265 e il 1269, nei *Memoriali* bolognesi compaiono 2.056 studenti (693 italiani, 1.363 stranieri); nel decennio 1289-1299, la sola *natio germanica* annoverava 533 studenti.¹³

Nonostante la costituzione *Habita* – con la quale nel 1155/1158 Federico Barbarossa aveva accordato la protezione imperiale a coloro che «per amore della scienza» si erano volontariamente «fatti esuli», da ricchi si erano fatti poveri ed esponevano «la vita ad ogni sorta di pericoli»¹⁴ – gli studenti stranieri non si sentivano sufficientemente tutelati dalle normative locali, per questa ragione a Bologna, sul finire

¹³ ANTONIO IVAN PINI, “*Discere turba volens*”. *Studenti e vita studentesca a Bologna dalle origini dello Studio alla metà del Trecento*, in *Studenti e Università degli studenti a Bologna dal XII al XIX secolo*, a cura di G. P. Brizzi e A. I. Pini, Bologna, Istituto per la storia dell’Università di Bologna 1988, pp. 64-67.

¹⁴ Per una sintetica analisi dell’*Autentica Habita* si rimanda a CARLO DOLCINI, *Lo Studium fino al XIII secolo*, in *Storia di Bologna*, diretta da R. Zangheri, 2 *Bologna nel Medioevo*, a cura di O. Capitani, Bologna, Bononia University Press 2007, pp. 489-492.

del XII secolo, gli studenti di diritto si raggrupparono e si organizzarono per *nationes*, gruppi nazionali che in un secondo momento si coordinarono in due organizzazioni più complesse: la *universitas citramontanorum*, composta da studenti delle diverse aree della Penisola raggruppati nelle tre nazioni dei lombardi, dei toscani e dei romani, e la *universitas ultramontanorum*, articolata in tredici “nazioni” (tedeschi, inglesi, normanni, francesi, piccardi, borgognoni, pittaviensi, turonensi e cenomanensi, provenzali, spagnoli, catalani, ungheresi e polacchi).¹⁵

Osservazioni conclusive

Non posso e non voglio dilungarmi sugli aspetti di questo fenomeno storico. Quello che in questa sede ci interessa è il fatto che studenti provenienti da diverse realtà politiche e culturali dell'Europa cristiana abbiano conseguito una medesima formazione superiore (nel diritto, civile e canonico, o nella teologia o ancora nelle arti liberali e nella medicina) e siano rientrati in patria come portatori di un *idem sentire*, di una comune appartenenza ad una realtà culturale più ampia, abbiano costituito l'ossatura dell'intelligenza europea dei secoli finali del Medioevo e abbiano giocato un ruolo fondamentale nella costruzione di una incipiente identità europea.

Ad esempio, limitandoci solo alla comune formazione giuridica, civilistica o canonistica, ritroviamo il seme degli insegnamenti impartiti nelle sedi universitarie italiane nello sviluppo dei più importanti fenomeni politico-culturali europei del basso Medioevo: le note dei glossatori bolognesi nelle proposizioni della *Magna charta libertatum* del 1215 e nei principi del costituzionalismo¹⁶; l'insegnamento dei canonisti nell'ossatura del conciliarismo¹⁷; le asserzioni dei civilisti meridionali

¹⁵ Sulle nazioni presso lo *Studium* bolognese si veda ANTONIO IVAN PINI, *Le “nationes” studentesche nel modello universitario bolognese del Medioevo*, in *Studenti e dottori nelle università italiane (origine – XX secolo). Atti del Convegno di Studi (Bologna, 25-27 novembre 1999)*, a cura di G. P. Brizzi e A. Romano, Bologna, Clueb 2000, pp. 21-29.

¹⁶ RICHARD HENRY HELMHOLZ, *La magna carta del 1215. Alle origini del costituzionalismo inglese ed europeo*, edizione italiana a cura di D. Freda, Roma, Aracne Editrice 2012; MARIO CARRAVALLE, *Magna Carta Libertatum*, Bologna, Il Mulino 2020.

¹⁷ ALDO LANDI, *Le radici del consiliarismo. Una storia della canonistica medievale alla luce dello sviluppo del primato del papa*, Torino, Claudiana 2001.

nello sviluppo del concetto di sovranità.¹⁸ Per non dire della straordinaria fortuna della *opinio Bartoli*, il punto di vista del grande giurista Bartolo da Sassoferrato (morto nel 1357), che ancora nel 1603 veniva raccomandata dal re del Portogallo ai giudici che amministravano la giustizia in Brasile per dirimere questioni particolarmente complesse: «se guarde a opinião de Bartolo, porque sua opinião commumente he mais conforme á razão».¹⁹

Sul finire del Medioevo e nella prima Età moderna, mano a mano che ci si avvia verso la costruzione dello Stato moderno, dello Stato nazionale, il fenomeno universitario comincia a perdere la sua inclinazione universalistica: le grandi lacerazioni, come il Grande scisma d'Occidente (1378-1417) o la Riforma protestante, la costruzione delle monarchie nazionali, le divisioni confessionali e le guerre di religione determinano lo sviluppo di sedi universitarie in aree che prima ne erano sprovviste, una prima differenziazione dei contenuti disciplinari e, soprattutto, una marcata regionalizzazione del reclutamento studentesco che, salvo rarissime eccezioni dettate dal censo (il *Grand Tour* dei giovani membri delle élite europee), tende lentamente, ma inesorabilmente, a perdere il suo carattere internazionale. Gli sviluppi storici successivi hanno determinato la frammentazione politica e culturale dell'Europa, una frammentazione che ha toccato vette drammatiche nel XX secolo con le due guerre mondiali.

Oggi, in un contesto di integrazione europea che non dovrebbe lasciare spazio a percorsi alternativi, con l'auspicabile rafforzamento dei programmi di mobilità studentesca possiamo ancora sperare che gli studenti universitari tornino ad essere, come lo sono stati nel Medioevo, «spontanei vettori di una comune coscienza europea».²⁰

¹⁸ LUCA LOSCHIAVO, *Marino da Caramanico, giudice, giurista, intellettuale*, in *Formation intellectuelle et culture du clergé dans les territoires angevins (milieu du XIIIe-fin du XVe siècle)*, a cura di M. M. de Cervins e J.-M. Matz, Roma, 2005, École Française de Rome pp. 243-264.

¹⁹ FRANCESCO CALASSO, *Bartolo da Sassoferrato*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, 6, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana 1964, pp. 640-669.

²⁰ SANTE BORTOLAMI, *Gli studenti delle università italiane: numero, mobilità, distribuzione, vita studentesca dalle origini al XV secolo*, in *Storia delle università in Italia*, a cura di G. P. Brizzi, P. Del Negro e A. Romano, II, Messina, Sicania 2007, p. 79.

Il ritorno della Nazione in Europa: la lezione disattesa della storia

Roberto Ricci

«Si può affermare con sicurezza che il secolo XX ci ha reso tutti profondamente pessimisti riguardo alla storia (1992)». Così a fine Novecento lo storico e filosofo della politica, Francis Fukuyama, si poneva il problema della memoria, quali le pratiche più utili, ma soprattutto quale *senso* stesso affidare alla storia.¹

Ancora una volta tornava il dilemma di una filosofia della storia e soprattutto la domanda: che cos'è la storia? Utile ancora il giudizio espresso a suo tempo da Fustel de Coulanges e ripreso da March Bloch: «La storia non è l'accumulazione degli avvenimenti di ogni natura che si sono prodotti nel passato. Essa è la scienza delle società umane».²

A riguardo permane rilevante la memoria del Novecento e il rapporto con il passato: una decostruzione e ricostruzione *in fieri* che possa aiutare il passaggio «Dalla dissoluzione alla ricostruzione della memoria».³

Per Paul Ricoeur rimane molto importante proprio lo scambio di memorie, le etiche tra noi e gli altri, in particolare il lascito universale dell'Europa attraverso una grande trilogia identitaria: il Rinascimento, la Riforma, l'Illuminismo: «L'Europa non è definita da frontiere ma da centri di irraggiamento ... una struttura a rete all'origine di una idea mobile dell'Europa ove la dimensione del progetto prevale su quella della memoria».⁴

In realtà si configura così un utile investimento tra progetto e memoria che si innesta con la dimensione utopica, soprattutto la sua dimensione metastorica che vale sempre sottolineare

¹ FRANCIS FUKUYAMA, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Utet 2022, p. 35.

² MARC BLOCH, *Che cosa chiedere alla storia?* a cura di G. Merlo, F. Mores, Roma, Castelvecchi 2014, p. 71.

³ PAUL RICOEUR, *L'Europa e la sua memoria*, Brescia, Morcelliana 2017, p. 25.

⁴ Ivi, p. 32.

Si può diffidare delle utopie, a causa della loro rigidità dottrinale, del loro disprezzo per le prime misure concrete da prendere in vista della loro realizzazione. Ma i popoli non possono vivere senza utopia, al pari degli individui senza il sogno...⁵

È sempre il filosofo francese a chiarirne il carattere con il sostenere le «utopie responsabili, che tengano conto del fattibile e dell'auspicabile»,⁶ con l'«Idea di Europa in quanto spazio di integrazione delle migrazioni passate, presenti e future e dell'idea di Pace Perpetua di cui parlava Kant» e infine con la viva speranza che «nutre le promesse non mantenute del passato... la speranza quale docta ignoranza» di Cusano.⁷

Torna di sorprendente attualità il valore delle Utopie specialmente nella metamorfosi tra religione e politica, un indubbio percorso di nuovo interesse,⁸ che poi significa credere nella utopia incompiuta della Nazione e dell'Europa, ma in che modo?

Se c'è un risultato nella storia nel '900 rispetto alla incompiutezza attuale dell'Europa è quello di tornare all'idea di *Nazione* e di *Patria* ma con un interrogativo di fondo: una simile idea suscita emozione, sentimento, partecipazione come un tempo oppure è soltanto un ripiegamento e non una espansione complementare delle idee-valori dell'Europa, dell'Occidente?

Se permangono le sfide del nostro tempo con la crisi della democrazia occidentale sul piano geopolitico tra mancanza di una efficace e plurale guida planetaria e perdita partecipativa, vanno ricordati appena i caratteri espansivi della nascita dello Stato-Nazione in età moderna e contemporanea con i principali protagonisti: Rousseau, Fichte, Mazzini, Renan.

Quale lascito oggi rispetto alla crisi dello Stato-Nazione e al lascito degli Imperi coloniali nel '900 specialmente dopo le due guerre mondiali, le diversità e la sempre maggiore complementarietà tra Europa, l'Africa, l'Asia, le Americhe per una nuova etica della storia declinata

⁵ Ivi, pp. 37-38.

⁶ Ivi, pp. 38-39.

⁷ Ivi, pp. 42-43.

⁸ Cfr. GIROLAMO IMBRUGLIA, *Utopia. Una storia politica da Savonarola a Babeuf*, Roma, Carocci 2021.

sull'umano e la sua finitudine? Si tratta in effetti di rielaborare i concetti di Stati-Nazione e di Unione Europa *in fieri* attraverso le risposte non date, le promesse non mantenute rispetto al dramma della guerra tra Russia e Ucraina e agli altri conflitti in corso, a una nuova stagione dei diritti umani, alla questione di una democrazia ormai planetaria con il problema della inclusione dei mondi. In definitiva se abbiamo di fronte un futuro incerto, cerchiamo ancora un 'realismo critico' da costruire.⁹

In definitiva, siamo alla ricerca di una 'madre Patria' quale focolare domestico ma per accendere un nuovo fuoco comune che unisce e non divide le Patrie e sia lievito della nuova Patria comune, la nuova Europa dei popoli e degli Stati.

Se la casa particolare scricchiola, si tratta di restaurarla e farla più ampia insieme agli altri.¹⁰

Persiste il problema della mancata Unione politica dell'Europa dopo i Trattati di Maastricht (1992), ma basta questo per giustificare i ritardi o c'è qualcosa di più profondo e vero?

Torna attuale il tema difficile delle identità tra le Nazioni e gli Stati, specialmente dopo la caduta del muro di Berlino: un «fenomeno tipico della nostra epoca: che è quella in cui le merci e gli oggetti si mondializzano mentre gli esseri umani si tribalizzano».¹¹

Un dato appare evidente con un senso di chiusura e di paura anche legittima che caratterizza le nostre identità, diverse e multiple, sul piano personale, comunitario, universale.

Un problema che conduce al concetto stesso di civiltà o meglio civiltà ma 'al plurale'. Un orizzonte di senso «sulle radici culturali e sui confini stessi dell'Europa 'partendo' dalle preoccupazioni del nostro tempo» con una «risposta che passi attraverso l'esame dei processi storici che hanno formato la coscienza alla cultura europea. Una cultura che si è costruita con l'elaborazione e la trasmissione di concreti oggetti di civiltà nello scambio certamente ineguale che i popoli eu-

⁹ Cfr. CARLO GALLI, *Democrazia, ultimo atto?*, Torino, Einaudi 2023.

¹⁰ Cfr. VITTORIO EMANUELE PARSÌ, *Madre Patria. Una idea per una nazione di orfani*, Bompiani, Milano 2023.

¹¹ ADRIANO PROSPERI, *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari, Laterza 2016, p. 9.

ropei hanno avuto con gli altri». ¹²

Torna così centrale la prima età moderna, il '500 quale storia 'comparata' del mondo unito allora nascente e il dibattito in corso di estremo interesse sul 'confucianesimo meritocratico' in Cina quale 'terza via' tra liberalismo occidentale e modello maoista. ¹³

Certamente utile il dibattito 'aperto' sull'idea di nazione e sul nazionalismo con l'importanza del radicamento storico-culturale di lungo periodo attraverso le strutture etniche del passato. In effetti i popoli italici quando diventano romani e poi italiani? E gli Abruzzi di un tempo quando diventeranno l'Abruzzo, una regione più omogenea e più unita?

Soprattutto attuale è la «persistenza e il cambiamento della nazione», come ricordato in maniera parziale ma assai stimolante da Anthony Smith. ¹⁴

Infatti ci sono simboli e legami preesistenti nelle nazioni quali «I miti, le memorie e i simboli unificanti a cui [l'Europa] può essere tentata di attingere sono infatti divisivi e inaccettabili come il cattolicesimo o il Sacro Romano Impero, oppure cariche di ricordi amari come le tradizioni rivoluzionarie e le guerre mondiali» e in nota si aggiunge «Ciò non vuol dire che non esistano tradizioni culturali come l'Umanesimo, il romanticismo o la socialdemocrazia a cui gli Europei non possano attingere, né che una limitata unione politica ed economica non possa fornire un contesto stabile per una Europe des patries. Ma questo serve a istituzionalizzare le nazioni e i loro nazionalismi, non a trascenderli». ¹⁵

E infine lo stesso Smith chiosa «Fuori dall'Europa intanto le fiamme del nazionalismo etnico continuano ad ardere, ponendo la comunità internazionale di fronte a problemi complessi e scabrosi...». ¹⁶

¹² Ivi, p. 70.

¹³ Cfr. DANIEL A. BELL, *The China Model: Political Meritocracy and the limits of democracy*, Princeton N.J., Princeton University Press 2015; TONGDONG BAI, *Against Political Equality*, Princeton NJ, Princeton University Press 2020; BENOIT VERMANDER, *Il confucianesimo meritocratico ha un futuro?*, «La Civiltà Cattolica», 4155-4156, 2023, pp. 242-250.

¹⁴ ANTHONY D. SMITH, *La nazione. Storia di un'idea*, a cura di A. Campi, Soveria Mannelli, Rubbettino 2018, pp. 106-110.

¹⁵ Ivi, pp. 106 -110.

¹⁶ Ibidem.

Quale Europa allora: dall'Atlantico agli Urali? E l'Ucraina e la Russia fanno parte dell'Europa?

Interrogativi che riemergono rispetto a una nuova Guerra Fredda o una nuova guerra mondiale 'a pezzi', come ripete spesso papa Francesco.

Una continuità con il lascito di san Giovanni Paolo II ancora fecondo e inevaso, specialmente per l'idea di Patria, di Chiesa, di Europa,¹⁷ un monito che permane di fronte ai problemi di oggi.

Si conferma il ruolo del Consiglio d'Europa per l'affermazione delle idee-valori di pace, tolleranza, democrazia, diritti umani con la rilevanza della storia e delle storie dell'Europa con le sue tragedie e le sue speranze, il Museo della storia d'Europa allestito in maniera avveniristica a Bruxelles: il nuovo Museo di Ventotene che si sta approntando quale memoria e soprattutto futuro del *Manifesto* dell'Europa dei popoli di Altiero Spinelli, Eugenio Colorni, Ernesto Rossi (1941).

Ancora quale Europa vogliamo dopo i secoli travagliati e nuovamente considerati dalla stagione dei Lumi a noi? E ancora quale *demos* europeo esce fuori da questo travaglio? Un senso può darlo un contributo storiografico di straordinario e rinnovato interesse critico proprio sui secoli della modernità e lo stretto intreccio umanistico tra Illuminismo ed Europa.¹⁸

Così come ricomporre una storia o storie d'Italia con una storia o storie d'Europa attraverso la lezione della storiografia italiana in maniera dinamica sull'idea di Stato, Nazione, Patria.¹⁹ Illuminante permane la lezione di Federico Chabod, Carlo Morandi, Armando Saitta e il contributo originale italiano tra storia e politica nel secolo XX.²⁰

¹⁷ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Memoria e identità*, Milano, Rizzoli 2005, pp. 75-98, 113-148, 163-172, 181-185.

¹⁸ Cfr. TZVETAN TODOROV, *Lo Spirito dell'Illuminismo*, Garzanti, Milano 2007; GIORGIO GALLI, *Illuminismo magico*, Milano, Mimesis 2018; *Illuminismo. Storia di una idea al plurale*, a cura di M. Mori e S. Veca, Roma, Carocci 2019.

¹⁹ BARBARA BRACCO, *Gioacchino Volpe. La Guerra, la politica, e la "storia totale"*, «Memoria e ricerca, rivista di storia contemporanea», XXXI, 72, 1/2023, *Ripensando la storia politica. Poteri, spazi e linguaggi*, pp. 143-158.

²⁰ Cfr. FEDERICO CHABOD, *L'idea di Nazione*, a cura di A. Saitta, Bari, Laterza 2021; IDEM, *Sto-*

Persistono le questioni: quale Europa della Storia, quale storia dell'Europa? quale storia degli Stati-Nazioni e la plurale ma unitaria storia dell'Europa?

E torna l'interrogativo iniziale: fare storia, non solo per gli Stati-Nazioni ma fare l'Europa con la tradizione d'oltralpe attraverso soprattutto il lascito di Daniel Roche, che risulta di straordinario interesse.²¹

Una Europa degli Stati-Nazione: una Federazione di Stati europei, "una nuova Patria comune" per porre subito la questione di una Assemblea Costituente, a circa ottanta anni dalla conclusione del secondo conflitto mondiale con un interrogativo di fondo: quale ruolo dell'Unione Europea per la Pace in Europa e nel mondo.

Anche le riflessioni critiche sulla Storia eurocentrica o *World history* e l'importanza della *Public history* propongono il tema della cittadinanza europea e dei valori giovanili con una educazione alla cittadinanza europea: sentimento, appartenenza, partecipazione attraverso il valore del 'senso' e della 'imprevedibilità' della storia ricordati da Ricoeur.²²

Interrogativi che si presentano ancor più con il 'principio Speranza' di Ernst Bloch e le recenti considerazioni di Jürgen Moltmann fino alle ultime domande sull'*Homo deus* di Yuval Noah Harari.²³

Davvero inquietante diventa l'interrogativo «Cosa accadrà quando robotica, intelligenza artificiale e ingegneria genetica saranno messe al servizio della ricerca della immortalità e della felicità eterna?». ²⁴

Domande che si sovrappongono in questo nostro tempo di 'regressione' e che chiedono una effettiva rivoluzione culturale, una nuova visione alta dell'uomo e del mondo.

ria dell'idea d'Europa, Bari, Laterza 2017; CARLO MORANDI, *L'idea di unità politica dell'Europa nel XIX e XX secolo*, Milano, Marzorati 1948.

²¹ Cfr. CHRISTOPHE CHARLE, DANIEL ROCHE, *L'Europe. Encyclopédie historique*, Paris, Actes Sud 2018.

²² P. RICOEUR, *L'Europa e la sua memoria* cit., pp. 41-43.

²³ Cfr. ERNST BLOCH, *Il principio Speranza*, voll. 1, 2, Milano, Mimesis edizioni 2019; JÜRGEN MOLTMAN, *Teologia politica del mondo moderno*, Torino, Claudiana 2021; YUVAL NOAH HARARI, *Homo deus, breve storia del futuro*, Milano, Bompiani 2018.

²⁴ Y. N. HARARI, *Homo deus* cit., pp. 87-89.

È davvero una sfida inedita che chiede una narrazione nuova, adeguata alle sfide attuali.²⁵

Alla domanda quale senso dell'uomo e della sua storia si affianca così l'altra, intimamente connessa «Che cos'è L'Europa? Una forma contraddittoria, a un tempo rigida e incerta... non vi sono più grandi spazi liberi, tutto è regolato, fissato, delimitato; vi si sta stretti, soffocati...».²⁶ Così torna il Mediterraneo cuore pulsante del Vecchio Continente con le nuove 'capitali' umane dell'immigrazione, Lesbo e Pantelleria, quale presente e futuro della nuova Europa nel mondo.

²⁵ Cfr. *La grande regressione, quindici intellettuali da tutto il mondo spiegano la crisi del nostro tempo*, a cura di H. Geiselberger, Milano, Feltrinelli 2017.

²⁶ P. HAZARD, *La crisi della coscienza europea*, Einaudi, Torino, 1946, p. 483.

Area 20
Veterinaria
e Agro-Alimentare

Multidrug resistant surgical site infection following laparotomy in horses

Lorenza Bandera

Abstract

Post-operative surgical site infection (SSI) is a significant complication in equine surgery. SSI of the abdominal incision has been reported in 10-37% of horses undergoing emergency exploratory laparotomy for the treatment of acute colic. The development of any infection is dependent on the quantity of pathogens contaminating the tissues, the virulence of the pathogen and innate host resistance. However, several risk factors for incisional SSI have been identified and include pre-, intra-, and post operative factors. SSI caused by bacteria resistant to multiple classes of antimicrobials is a common cause of post operative morbidity and can cause considerable complications during hospitalization, such as protracted hospitalization, delayed return to function and increased client costs, together with an increased risk of incisional hernia formation and fatal evisceration. Common bacterial isolates from laparotomy incisions include *Staphylococcus* spp., β -haemolytic *Streptococcus*, *Pseudomonas* spp. and *Escherichia coli*. Infections involving multidrug resistant pathogens can make treatment quite challenging. The aim of this report is to describe a case of surgical site infection following laparotomy and caused by a multidrug resistant *Escherichia coli* in a 13-years-old horse successfully treated with local intradermal injections of amikacin and photobiomodulation (PMB) techniques.

1. Introduction

Colic is one of the most common and challenging condition that equine practitioners encounter. Although most horses with colic can be treated medically, up to 10% of them require surgical intervention (Hillyer et al, 2002). The healing and rehabilitation of horses following celiotomy are a critical part of postoperative care (Shearer et al, 2018).

SSI is a common problem in equine surgery and can cause considerable complications during recovery, raise morbidity and mortality

of the patients, lengthen duration of hospitalization, delay return to function and increase client cost (Kelmer et al, 2020). Furthermore, infections caused by multi-drug resistant (MDR) pathogens are an important and increasing problem in veterinary medicine and can make treatment quite challenging (Brown, 2012). Most of these bacteria are opportunistic pathogens that can be found in varying percentages of healthy animals (Weese, 2008).

Despite advancements in surgical technique, anaesthesia, and post-operative care, surgical site infection (SSI) occurs in 10-37% of horses undergoing emergency exploratory laparotomy (Torfs et al, 2010; Isgren et al, 2015); however, reports range from 3% (Tnibar et al, 2013) to >40% (Wilson et al, 1995; Durward-Akhurst et al, 2013; Costa-Farré et al, 2014) depending on the sample characteristics the definition of SSI adopted by the authors. Infection is the most important risk factor for incisional hernia formation and can even lead to fatal evisceration (French et al, 2002; Dukti et al, 2009; Shearer et al, 2018).

The purpose of this report is to describe a severe case of surgical site infection following laparotomy and caused by a multidrug resistant *Escherichia coli* in a 13-years-old horse successfully treated with local intradermal injections of amikacin and photobiomodulation (PMB) techniques.

1. Case study

1.1. Anamnesis

A 13-years-old Italian Warmblood gelding was presented at the University of Teramo with a history of abdominal pain of 10 hours duration. Prior the admission, the horse had only partially responded to medical treatment with flunixin meglumine (1.1 mg/kg IV) and neostigmine (0.01 mg/kg SQ).

1.2. Clinical findings

On admission (31st January), the horse was depressed and exhibited mild abdominal pain (occasionally pawing and looking at flank area). The body condition and the status of hydration were good. Heart and respiratory rates were within normal limits (32 bpm and 24 /min, respectively). The rectal temperature was 37.1°C. The oral mucous membranes were reddened and injected. Oral mucose capillary refill time

was 3 seconds. At microhematocrit test, PCV was 34% and total plasma protein concentration was 6.8 g/dL. The gut sounds auscultation revealed hypokinesia diffuse to the four abdominal quadrants. Rectal examination revealed a massive impaction of the colonic pelvic flexure, with a dorso-ventral right to left large colon displacement. On ultrasound, abdominal topography was maintained, with a hypomotile and distended colon.

1.3. Treatment

Considering that the patient had a good cardiovascular condition and mild symptoms, an over-the-needle 14-gauge, 16 cm polyurethane intravenous catheter was placed and a conservative treatment with fluid therapy (crystalloids 5 ml/kg/hour) and clinic observation were performed. At this point pain was unremarkable.

During observation, there was a progressive worsening of the clinical signs, an increasing in heart rate until 50 bpm and unresponsiveness to medical treatment with flunixin meglumine (1.1 mg/kg IV) and xylazine (0.5 mg/kg IV). With the consent of the owner, an exploratory laparotomy under general anaesthesia and dorsal recumbency was performed. The horse was premedicated with xylazine (0.6 mg/kg IV) and butorphanol (0.02 mg/kg IV) and general anaesthesia was induced with ketamine (2.2 mg/kg IV) and midazolam (0.06 mg/kg IV). A 26 mm endotracheal tube was placed, and anaesthesia was maintained with intravenous continuous infusion rate (CRI) of lidocaine (0.05 mg/kg/min) and inhalation of isoflurane. Intraoperative findings included right displacement of the colon, an adhesion between the pelvic flexure and the right ventral abdominal wall and a massive constipation of the colon. A colotomy of the pelvic flexure was performed to evacuate the lumen, and that sutured with a continuous suture and with a synthetic, monofilament, absorbable thread made of Glycomer™ 631 (Biosyn 2/0). Abdominal topography was restored.

The laparotomic wound measuring around 37 cm was sutured in three layers: *linea alba* was closed with a continuous suture and with a synthetic, braided, adsorbable thread made of polyglactin 910 coated with calcium stearate (Vicryl 6); subcutaneous tissue was closed with a continuous suture and with a synthetic, monofilament, absorbable thread made of Glycomer™ 631 (Biosyn 2/0); skin was closed with sur-

gical staples. A stent bandage was placed over the surgical wound and was left *in situ* for 5 days. The horse recovered uneventfully from anaesthesia. The surgical therapy was associated to a medical therapy with flunixin meglumine (1.1 mg/kg IV BID), ampicillin (15 mg/kg IV BID) and gentamicin (8 mg/kg IV SID) for 5 days.

1.4. Outcome

After surgery, progressive recovery of peristalsis and normalization of clinical parameters were noticed. Prebiotics and probiotics were provided, and food was gradually restored.

Eight days after surgery, moderate haemorrhagic exudation and oedema at the incisional site occurred, together with a progressive clinical worsening and dehiscence of the sutures. Considering the high risk of evisceration, a surgical revision of the incisional site under general anaesthesia was performed. Peritoneum was healed avoiding direct access to the celomatic cavity. Since a rupture of the muscles suture line was observed, a continuous suture of the *linea alba* was performed using a synthetic, braided, adsorbable thread made of polyglactin 910 coated with calcium stearate (Vicryl 6) and four tension sutures were added. The subcutaneous tissue was closed with a continuous suture and with a synthetic, monofilament, absorbable thread made of Glycomer™ 631 (Biosyn 2/0) and skin with an interrupted cruciate pattern and with a polyester, non-absorbable, braided thread made of polyethylene terephthalate (Ti-Cron 1). A stent bandage and an elastic adhesive bandage were placed over the wound. The horse recovered uneventfully from anaesthesia and, once standing, a belly bandage was placed. Antibiotics (ampicillin 15 mg/kg IV BID and gentamicine 8 mg/kg IV SID) and FANS (flunixin meglumine 1.1 mg/kg IV BID) were administered for 5 days after surgery.

Incisional drainage was persistent after surgery with a purulent-haemorrhagic macroscopic aspect. A deep swab of the surgical wound was performed 4 days after the surgical revision. Bacterial culture and antibiogram revealed the presence of an *Escherichia coli* sensitive to amikacin. Local perilesional intradermal injections of amikacin (600 mg) were performed every other day for 2 weeks, and a medicated bandage with amikacin aqueous solution (1 g) was applied and changed every day

for 2 weeks. To guarantee a systemic antibiotic coverage, enrofloxacin (7.5 mg/kg SID OS) was administered for 7 days. To stimulate healing of the abdominal wound, photobiomodulation techniques was exploited in combination with antibiotic therapy. The horse was treated every other day for 18 days with LED phototherapy (Phovia by Vetoquinol) for 15 minutes and then, when the granulation was satisfactory, with lasertherapy (Laser Activetpro by Multiradiance, class I) for 10 minutes (2 minutes at 50hz and 1J, 3 minutes at 3000hz and 10J, 5 minutes at 250hz and 6J) every day for 45 days. The wound progressively healed, with the formation of a scar, but an incisional abdominal hernia (30x20 cm) resulted. However, the risk of fatal evisceration was avoided. Four weeks after the first swab, a control bacterial culture was performed with a negative result. In agreement with the owner, the horse was discharged 3 months after the second surgery and is now scheduled for an abdominal herniorrhaphy.

2. Discussion

SSI is one of the most frequently reported complication of ventral midline laparotomies. Reported SSI rates following laparotomy vary from 10% to 37% of horses (Torfs et al, 2010; Isgren et al, 2015). This discrepancy may be a result of the combined effect of patient and management related risk factors predisposing horses to surgical wound complications, the variation of inclusion criteria in different studies, of definition of SSI and of the duration and quality of post-operative follow-up. In general, surgical site infection (SSI) was defined as the presence of serosanguinous or purulent discharge associated with swelling, heat, and pain around the skin incision (Mair et al, 2005). A persistent drainage for >24-36 hours (Freeman et al, 2011; Isgren et al, 2015) of serous or serosanguinous fluid from the incision that occurs between 7 and 14 days postoperatively (Shearer et al, 2018) is indicative of incisional infection, even when a bacterial culture of the fluid had not been performed. When performed, the high frequency of positive cultures reported in various studies supports this assumption (Honnas et al, 1997; Torfs et al, 2010). Incision SSIs localised to the subcutaneous tissue usually resolve without complication, whereas infection involving the *linea alba* can lead to hernia formation (Gibson et al, 1989; French et al, 2002; Mair et al, 2005). Taken together, the clinical features and the

laboratory findings observed in the present case agree with the reports available in the literature (Gibson et al, 1989; Honnas et al, 1997; French et al, 2002; Mair et al, 2005; Torfs et al, 2010; Freeman et al, 2011; Isgren et al, 2015; Shearer et al, 2018).

Several risk factors for incisional SSI have been identified and include pre-, intra-, and post-operative factors. Pre-operative factors include weight, age, duration of colic signs before the admission, severe pain or elevate heart rate on admission, PCV >50%, total plasma protein concentration >9.0 g/dL, clinical signs of endotoxemia and elevated pre-operative peritoneal fibrinogen concentration (Isgren et al, 2015; Shearer et al, 2018). Intra-operative risk factors for SSI include duration of surgery (>2h), hypoxaemia (PaO_2 <50 mmHg), lesion type, performing an enterotomy/enterectomy, surgeon performing incisional closure, high surgery room contamination and method of incisional closure (suture or staples) (Torfs et al, 2010; Isgren et al, 2015). In particular, the use of polyglactin 910 to close the *linea alba* (Honnas et al, 1997) and the use of staples for skin closure (Torfs et al, 2010) have been identified as risk factors for surgical wound infection. Even the length of the incision (>27 cm) is resulted to be a risk factor for the develop of SSI (Darnaud et al, 2016). During the post-operative period, the application of a stent bandage over the incision (Tnibar et al, 2013) and the placement of a compressive abdominal bandage reduce the risk of develop an SSI (Smith et al, 2007). Furthermore, the season was also found to play a role in the development of SSI; in particular, horses were more likely to develop SSI if celiotomy was performed during summer or winter (Isgren et al, 2015). In the present case, pre-operative and post-operative risk factors for incisional SSI were low because at the admission the clinical condition was acceptable and because after surgery the wound was covered with a stent bandage. However, several intraoperative risk factors may have contributed to the development of incisional SSI, including the length of surgery (2.45 h), the length of the incision (37 cm), the colotomy, the use of polyglactin 910 to close the *linea alba* and the use of surgical staples to close the skin. The current case was also in accord with the work by Isgren et al. (2015) in relation to the effect of the season on the likelihood of develop SSI. In fact, in this case the laparotomy was performed in winter, months in which the use of dirty coats could increase the bacterial contamination around the surgical site.

Diagnosis of SSIs depends upon clinical signs, including systemic fever and incisional pain, heat, swelling, and drainage. Incisional drainage usually occurs between 7 and 14 days postoperatively (Shearer et al, 2018). A definitive diagnosis of surgical site infection is based on positive bacterial culture of the incisional drainage. The most common bacterial isolates from laparotomy incisions include *Staphylococcus* spp., β -haemolytic *Streptococcus*, *Pseudomonas* spp. and *Escherichia coli* (Isgren et al, 2015; Shearer et al, 2018; Dziubinski et al, 2020). Even ultrasonography was an invaluable tool in the diagnosis and management of SSI as it allows to identify abscesses prior to the appearance of purulent drainage (Rubio-Martinez et al, 2012). Ultrasound has been reported to have a sensitivity of 100% and specificity of 88% in detecting incision infection (Protopapas et al, 2000). In this report, bacterial culture and antibiogram revealed the presence of a multidrug resistant *Escherichia coli* sensitive to amikacin. Drug-resistant opportunistic pathogens are a major challenge in human and veterinary medicine. The range of *E. coli* isolates in human and veterinary medicine includes nearly apathogenic commensals as well as opportunistic and obligate pathogens able to cause severe to life-threatening systemic infections (Walther et al, 2017). As some of these pathogens are transmissible between humans and animals (Wieler et al., 2014), they pose a genuine threat not only to hospitalized animal patients at risk but also to the workplace safety of veterinary personnel and animal owners (Walther et al., 2014a, Walther et al, 2016).

Specific treatment protocols for management of SSI in horses do not exist, but it usually includes the establishment of drainage by removing sutures or staples, administration of antimicrobial drugs based on the antibiogram, and abdominal bandaging (Hardy et al, 2012). Infections involving multidrug resistant (MDR) pathogens can make treatment quite challenging. In these cases, a variety of aspects need to be considered, including optimal patient care, prudent antimicrobial use practices, risks to owners, risks to veterinary personnel and risk to the veterinary hospital (Weese, 2008). Animals that are positive for MDR organisms should be isolated to reduce the risk of nosocomial and zoonotic transmission. Furthermore, infected animals should be handled using contact precautions, such as dedicated protective outerwear, gloves and overboots. In addition, it is recommended that MDR

pathogens-infected wounds should be covered with clean, dry bandages whenever possible (Weese, 2008). Antimicrobial therapy is obviously an important component of treatment OF MDR infections; in particular, local administration of antimicrobials can sometimes provide drug levels high enough to overcome resistance and may be useful for administration of drugs that are not amenable to systemic therapy (Larson, 1988; Weese, 2008). In the described case, the horse was treated with local intradermal injections of amikacin and photobiomodulation (PMB) techniques. Local intradermal injections of amikacin were preferred to systemic administrations to reduce drug volumes, contain the nephrotoxic effect of the drug, and decrease the cost of treatments. However, systemic enrofloxacin was co-administered to ensure systemic antibiotic coverage, and avoid superinfections.

Photobiomodulation (PMB) therapy is a form of light therapy that utilizes non-ionizing forms of light sources, including lasers, LEDs, and broadband light, in the visible and infrared spectrum (Anders et al, 2015). Wound healing is one of the most widely used and studied application of PMB therapy. Light helps to restore the biologic function of injured cells via acceleration of cellular metabolism which generates additional ATP for reparative tasks as well as by locally increasing reactive oxygen species and NO (Chung et al, 2012). PMB therapy also stimulate angiogenesis and increase oxygenation to the wound, improves collagen deposition and organization, and helps to reduce inflammation and microbial load (Hochman, 2018). This accelerated re-epithelialization and wound closure. To the authors' knowledge, this is the first case described of SSI sustained by a MDR pathogen treated with PMB techniques, in combination with local and systemic antimicrobials.

3. Conclusion

As in humans', multidrug resistant infection will surely continue to be an important problem in veterinary medicine, particularly in surgical site infection. In the presence of clinical signs compatible with SSI following laparotomy, bacterial culture and antibiogram must be necessarily performed. If a multidrug resistant pathogen is isolated, local administration of antimicrobials, use of abdominal bandages and photobiomodulation therapy should be considered.

References

- ANDERS JJ, Lanza fame RJ, Arany PR (2015) Low-level light/laser therapy versus photobiomodulation therapy. *Photomed Laser Surg* 33:183–184.
- BROWN JA (2012) Ventral midline celiotomy incision infections in the horse. *Equine Vet Educ* 24:116–121.
- CHUNG H, DAI T, SHARMA SK, HUANG YY, CARROLL JD, HAMBLIN MR (2012) The nuts and bolt of Low-level laser (Light) therapy. *Annals of Biomedical Engineering* 40:516–533.
- COSTA-FARRÉ C, PRADES M, RIBERA T, VALERO O, TAURÀ P (2014) Does intraoperative low arterial partial pressure of oxygen increase the risk of surgical site infection following emergency exploratory laparotomy in horses? *Veterinary Journal* 200, 175–80.
- DARNAUD SJM, SOUTHWOOD LL, ACETO HW, STEFANOVSKI D, TOMASSONE L, ZARUCCO L (2016) Are horse age and incision length associated with surgical site infection following equine colic surgery? *The Veterinary Journal* 217:3–7.
- DUKTI S, WHITE N (2009) Surgical complications of colic surgery. *Vet Clin Equine* 24:515–534.
- DURWARD-AKHURST SA, MAIR TS, BOSTON R, DUNKEL B (2013) Comparison of two antimicrobial regimens on the prevalence of incisional infections after colic surgery. *Veterinary Record* 172(11):287.
- DZIUBINSKI N, MAHLMANN K, LUBKE-BECKER A, LISCHER C (2020) Retrospective identification of bacterial isolates from emergency laparotomy surgical site infections in horses. *Journal of Equine Veterinary Science* 87:102927.
- FREEMAN KD, SOUTHWOOD LL, LANE J, LINDBORG S, ACETO HW (2011) Post operative infection, pyrexia and perioperative antimicrobial drug use in surgical colic patients. *Equine Vet J* 44:476–481.
- FRENCH NP, SMITH J, EDWARDS GB, PROUDMAN J (2002) Equine surgical colic: risk factors for postoperative complications. *Equine Vet J* 34(5):444–449.
- GIBSON KT, CUTIS CR, TURNER AS, McILWRAITH CW, AANES WA, STASHAK TS (1989) Incisional hernias in the horse, Incidence and predisposing factors. *Veterinary Surgery* 18:360–366.

- HARDY J, RAKESTRAW PC (2012) Postoperative care, complications, and reoperation. In: Auer JA, Stick JA, eds. *Equine Surgery*. 4th ed. St. Louis, MO:Elsevier; 522-526.
- HILLYER MH, TAYLOR FGR, FRENCH NP (2002) A cross-sectional study of colic in horses in Thoroughbred training premises in the British Isles in 1997. *Equine Vet J* 33:380-5.
- HOCHMAN L (2018) Photobiomodulation therapy in veterinary medicine: a review. *Topics in Companion An Med* 33:83-88.
- HONNAS CM, COHEN ND (1997) Risk factors for wound infection following celiotomy in horses. *J Am vet med Ass* 210:78-81.
- ISGREN CM, SALEM SE, ARCHER DC, WORSMAN FCF, TOWNSEND NB (2015) Risk factors for surgical site infection following laparotomy: Effect of season and perioperative variables and reporting of bacterial isolates in 287 horses. *Equine Vet J* 49(1):39-44.
- KELMER G, PAZ I, TATZ JA, DAHAN R, BDOLAH-ABRAM T, OREFF LG (2020) Factors associated with surgical site infection in horses: a retrospective study. *Israel J of Vet Med* 75(2):3.13.
- LARSON E (1988) Guideline for use of topical antimicrobial agents. *Am J Infect Control* 16: 253-266.
- MAIR TS, SMITH LJ (2005) Survival and complication rates in 300 horses undergoing surgical treatment of colic. Part 2: short-term complications. *Equine Vet J* 37:303-309.
- PROTOPAPAS, A., MARR, C.M., ARCHER, F.J. AND MAY, S.A. (2000) Ultrasonographic assessment and factors associated with incisional infection and dehiscence following celiotomy in horses. *Veterinary Surgery* 29:289.
- RUBIO-MARTINEZ L, CRIBB N, KOENIG J (2012) Extraperitoneal incisional abscessation after colic surgery in 3 horses. *Equine vet. Educ.* 24:109-115.
- SHEARER TR, HOLCOMBE SJ, VALBERG SJ (2018) Incisional infections associated with ventral midline celiotomy in horses. *J Vet Emerg Crit Care* 1-13.
- SMITH LJ, MELLOR DJ, MARR CM, REID SWJ, MAIR TS (2007) Incisional complications following exploratory celiotomy: does an abdominal bandage reduce the risk? *Equine Vet J* 39(3):277-283.

- TNIBAR A, GRUBBE LIN K, THURØE NIELSEN K, CHRISTOPHERSEN MT, LINDEGAARD C, MARTINUSSEN T, EKSTRØM CT (2013) Effect of a stent bandage on the likelihood of incisional infection following exploratory coeliotomy for colic in horses: A comparative retrospective study. *Equine Vet J* 45:564-569.
- TORFS S, LEVET T, DELESALLE C, DEWULF J, VLAMINCK L, PILLE F, LEFERE L, MARTENS A (2010) Risk factors for incisional complications after exploratory celiotomy in horses: do skin staples increase the risk? *Veterinary Surgery* 39(5):616-620.
- VO A, VAN DUJIKEREN E, FLUIT A, GAASTRA W (2007) Characteristics of extended-spectrum cephalosporin-resistant *Escherichia coli* and *Klebsiella pneumoniae* isolates from horses. *Vet Microbiol* 124: 248–255.
- WALTHER B, JANSSEN T, GEHLEN H, VINCZE S, BORCHERS K, WIELER LH, BARTON AK, LUEBKE-BECKER A, (2014a) Infection control and hygiene management in equine hospitals. *Berl. Munch. Tierarztl. Wochenschr.* 127:486–497.
- WALTHER B, TEDIN K, LÜBKE-BECKER A (2017) Multidrug-resistant opportunistic pathogens challenging veterinary infection control. *Vet Microbiol* 200:71-78.
- WEESE JS (2008) A review of multidrug resistant surgical site infections. *Vet Comp Orthop Traumatol* 21(1):1-7.
- WIELER LH, WALTHER B, VINCZE S, GUENTHER S, LUEBKE-BECKER A (2014) Infections with multidrug-resistant bacteria: has the post-antibiotic era arrived in companion animals? In: Sing, A. (Ed.), *Zoonoses – Infections Affecting Humans and Animals: Focus on Public Health Aspects*. Springer, Oberschleißheim, pp. 433ff.
- WILSON DA, BAKER GJ, BOERO MJ (1995) Complications of celiotomy incisions in horses. *Veterinary Surgery* 24:506-514.

Antibiotico-resistenza in andrologia Veterinaria
Antibiotic-resistance in Veterinary andrology

Claudia Bracco

Abstract

Nel commercio globale di seme congelato di origine animale, gli standard di biosicurezza necessari per l'utilizzo delle dosi inseminanti diventano sempre più elevati, dal momento che queste devono avere un elevato livello qualitativo igienico-sanitario per l'inseminazione artificiale (AI) (Gloria et al., 2014). Nonostante ciò, però, il materiale seminale non rappresenta una matrice biologica sterile, dal momento che può contenere un numero variabile di batteri derivanti dal microbiota del tratto genito-urinario e dall'uso di materiali non sterili in tutti i passaggi di preparazione: è stimato che il 50% delle dosi inseminanti sia infetto, anche in ragione del fatto che la temperatura di stoccaggio delle dosi (-196°C) mantiene vitali i microorganismi.

Per controllare la crescita batterica vengono aggiunti diversi antibiotici agli extenders utilizzati per la criopreservazione del seme. Ad oggi la combinazione gentamicina-tilosina-lincomicina-spectinomicina (GLTS), raccomandata dai criteri contenuti nelle direttive emesse dall'Unione Europea e dal Consiglio Europeo (ex direttive EEC 88/407, 90/407 e 92/65, ora sostituite dal Reg. EU 2016/429), è quella utilizzata nel materiale seminale conservato. D'altro canto, però, sono descritti molti episodi di resistenza a questo tipo di antibiotici nelle diverse specie domestiche.

Nello studio proposto, viene testata l'efficacia della combinazione GTLS rispetto ad altre associazioni, come ceftiofur/tilosina oppure ofloxacin come singolo agente antimicrobico. I dati registrati hanno dimostrato che queste due combinazioni, pur avendo un effetto trascurabile sulla funzione delle cellule, risultano essere maggiormente efficaci rispetto alla combinazione GTLS nel controllo della crescita batterica.

Tuttavia, le combinazioni antimicrobiche maggiormente efficaci contengono principi attivi non considerati di primo impiego. Per questo motivo, sebbene al momento l'uso degli antibiotici resta inevitabile

per garantire un alto standard di qualità sulle dosi inseminanti, vengono proposte alternative al loro utilizzo, inclusi peptidi, metodi fisici, nonché l'impiego di diverse sostanze di origine vegetale, il cui effetto sulla crescita batterica appare essere promettente, ma dovrà essere studiato più in dettaglio circa efficacia ed effetto biologico anche sui gameti.

Abstract

The requirement for stringent standards to assure the biosecurity of insemination doses is increased by global commerce in frozen semen because the semen used in artificial insemination (AI) must be free of infectious organisms. Although the high standard of hygienic handling, collected bovine semen contains variable amounts of bacteria derived from non-sterile materials and the urinary tract microbiota. It was estimated that bacterial contaminations were estimated in 50% of the frozen insemination doses. Furthermore, the storage temperature of the insemination doses (-196°C) maintains viable bacteria. To control bacterial growth, different combinations of antimicrobials are added to extenders for semen cryopreservation. Nowadays, the use of a combination of gentamicin-tylosin-lincomycin-spectinomycin (GLTS) is largely recommended, as reported by the criteria included in the Directives of the European Union and European Council (EEC directives ex 88/407, 90/429 and 92/65, now in force the Reg. EU 2016/429). On the other hand, several episodes of antimicrobial resistance are increasingly described in domestic animals (Santos & Silva, 2020). In the present study, the effectiveness of the commercial extenders to control bacterial contamination in bovine semen was assessed and the protective effect of different antimicrobial combinations, containing ceftiofur/tylosin and ofloxacin have been tested. The results suggested that the new combinations of antimicrobials are more effective than conventional to control bacterial growth in bovine cryopreserved semen. Alternatives to antibiotics, including peptides, physical methods, and the use of various substances of plant origin are proposed, but studies are required to elucidate their effectiveness in bacterial control, thus actually antimicrobials in the bovine semen extenders are unavoidable to guarantee a high-quality standard of the insemination doses.

1. Introduction

Assisted reproduction presents crucial potential for biodiversity preservation. It is mostly used in conservation breeding projects where it can help improve population genetic control and increase the rate of genetic progress by using high-quality sperm of selected animals.¹ To do that, techniques like artificial insemination (AI) linked to semen biotechnologies, make it easier to enhance genetics, control disease and execute reproductive processes independent of their time or place.²

Although one of the advantages of AI is that it slows the spread of disease, this method might make it simple for infections to be spread by way of infected semen:³ in fact, semen is not a sterile matrix, since it could be contaminated during collection by the passage through the urethra by the microbiota that physiologically colonize this tract. Furthermore, if proper procedures are not followed, the semen may become contaminated, especially during the collection or cryopreservation processes.⁴ Additionally, infections may detrimentally impact

¹ P. BIASSETTI – T. B. HILDEBRANDT – F. GÖRITZ – R. HERMES – S. HOLTZE – C. GALLI – G. LAZZARI – S. COLLEONI – I. POLLASTRI – M. M. SPIRITI – J. STEJSKAL – S. SEET – J. ZWILLING – S. NGULU – S. MUTISYA – L. KARIUKI – I. LOKOLOOL – P. OMONDO – D. NDEEREH – B. DE MORI, *Ethical Analysis of the Application of Assisted Reproduction Technologies in Biodiversity Conservation and the Case of White Rhinoceros (Ceratotherium simum) Ovum Pick-Up Procedures*, «Frontiers in Veterinary Science», 9 (3/5/2022), pp. 831675; P. COMIZZOLI – W. V. HOLT, *Breakthroughs and new horizons in reproductive biology of rare and endangered animal species*, «Biology of Reproduction», 101/3 (1/9/2019), pp. 514–525; K. L. GOULARTE – F. L. S. VOLOSKI – J. F. M. REDÚ – C. E. R. FERREIRA – A. D. VIEIRA – E. H. DUVAL – R. G. MONDADORI – T. LUCIA, *Antibiotic resistance in microorganisms isolated in a bull semen stud*, «Reproduction in Domestic Animals», 55/3 (3/2020), pp. 318–324; J. M. MORRELL – I. MAYER, *Reproduction biotechnologies in germplasm banking of livestock species: a review*, «Zygote», 25/5 (10/2017), pp. 545–557.

² J. M. MORRELL – I. MAYER, *Reproduction biotechnologies in germplasm banking of livestock species*, cit.

³ R. H. FOOTE, *The history of artificial insemination: Selected notes and notables*¹, «Journal of Animal Science», 80/E-suppl_2 (1/1/2002), pp. 1–10.

⁴ D. ZAMPIERI – V. G. SANTOS – P. A. C. BRAGA – C. R. FERREIRA – D. BALLOTTIN – L. TASIC – A. C. BASSO – B. V. SANCHES – J. H. F. PONTES – B. P. DA SILVA – F. F. GARBOGGINI – M. N. EBERLIN – A. TATA, *Microorganisms in cryopreserved semen and culture media used in the in vitro production (IVP) of bovine embryos identified by matrix-assisted laser desorption ionization mass spectrometry (MALDI-MS)*, «Theriogenology», 80/4 (9/2013), pp. 337–345.

sperms, resulting in a negative quality of the cryopreserved semen.⁵

Due to these factors, a large number of different classes of antibacterial agents are typically added to the diluents throughout the cryopreservation processes in order to avoid bacterial multiplication. The requirements of high hygienic standards resulted in the recommendations for the use of specific antibiotics coded in the Directives of the European Union and European Council (EEC directives 88/407, 90/429 and 92/65, replaced by the Reg. UE 2016/429). Nevertheless, even when used sparingly, several episodes of antimicrobial resistance are increasingly described in domestic animals.⁶ Several studies detected that new combination of molecules are more effective compared with the classical GLTS. Unfortunately, these combinations never involved first-choice antibiotics. So, alternatives to antibiotics have been proposed, such as peptides, physical techniques, nanoparticles, and the use of various plant-derived substances, but there still is a lack of knowledge about determining their real efficacy in both bacterial control and semen-quality effect.

2. Transmission of bacterial diseases: contamination ways and effects

Given the presence of several types of bacteria in healthy males, the reproductive system is not in a sterile condition, so the aim of collecting sterile semen is virtually unfeasible.⁷ Bacterial contamination can occur at any time during the production of insemination doses, from collection to processing and semen storage.⁸ Bacteria may originate

⁵ G. ALTHOUSE, *Sanitary Procedures for the Production of Extended Semen*, «Reproduction in Domestic Animals», 43 (7/2008), pp. 374–378; E. MORETTI – S. CAPITANI – N. FIGURA – A. PAMMOLLI – M. G. FEDERICO – V. GIANNERINI – G. COLLODEL, *The presence of bacteria species in semen and sperm quality*, «Journal of Assisted Reproduction and Genetics», 26/1 (1/2009), pp. 47–56.

⁶ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, «Animal Reproduction», 17/1 (2020), pp. e20190111.

⁷ M. THIBIER – B. GUERIN, *Hygienic aspects of storage and use of semen for artificial insemination*, «Animal Reproduction Science», 62/1–3 (8/2000), pp. 233–251.

⁸ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit..

from preputial or urinary localization and bind to the semen during ejaculation and collecting.⁹ Contamination during the processing and storage of semen, can come from the environment, as well as from extenders (especially those with animal origins, like egg yolk), equipment, and materials like storage bottles that encounter the semen directly or indirectly.¹⁰ Pathogens can be effectively preserved in liquid nitrogen, which can potentially be an unforeseen source of contamination. This highlights the significance of exercising caution when storing sperm, which should be done using straws that are well-protected and sealed.¹¹ Moreover, some microorganisms could be found in the semen because they cross the bloodstream of the animals suffering from bacteremia.¹²

Among the other problems, contaminated semen can increase the risk of undesired pathogen infections, result in endometritis and/or early embryonic mortality, decrease the incidence of conception, and cause clinical illnesses in herds.¹³ Microbes are established to have an impact on and interfere with the quality of the semen, as it incites the macrophages and polymorphonuclear granulocytes production as the first type of defense,¹⁴ leading to morphological changes, acrosome exocytosis,¹⁵ sperm agglutination, decreased sperm motility and mem-

⁹ M. THIBIER – B. GUERIN, *Hygienic aspects of storage and use of semen for artificial insemination*, cit.

¹⁰ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ D. MAES – H. NAUWYNCK – T. RIJSSELAERE – B. MATEUSEN – P. VYT – A. DE KRUIF – A. VAN SOOM, *Diseases in swine transmitted by artificial insemination: An overview*, «Theriogenology», 70/8 (11/2008), pp. 1337–1345; O. B. PASCOTTINI – C. AURICH – G. ENGLAND – A. GRAHOFER, *General and comparative aspects of endometritis in domestic species: a review*, «Reproduction in Domestic Animals» (16/5/2023), pp. rda.14390.

¹⁴ A. GLORIA – A. CONTRI – L. WEGHER – G. VIGNOLA – D. DELLAMARIA – A. CARLUCCIO, *The effects of antibiotic additions to extenders on fresh and frozen-thawed bull semen*, «Animal Reproduction Science», 150/1–2 (11/2014), pp. 15–23.

¹⁵ N. PRIETO-MARTÍNEZ – E. BUSSALLEU – E. GARCIA-BONAVILA – S. BONET – M. YESTE, *Effects of Enterobacter cloacae on boar sperm quality during liquid storage at 17°C*, «Animal Repro-

brane integrity¹⁶ and causing decrease in sperm longevity within 48 hours of collection and processing (regardless of whether the diluent used is for short, medium, or long term), being also able to induce acidification of the medium.¹⁷

Finally, by lowering semen quality and possibly spreading diseases, microorganisms can result in significant economic losses.¹⁸

In this context, further precautions including routine animal and semen monitoring, biosafety procedures to prevent contamination during collection, processing, and storage, and the proper antimicrobial treatment of semen, are required.¹⁹

3. Global trade of semen

The global trade in frozen semen increases the need for strict criteria to ensure the biosecurity of the insemination doses, while the semen used in AI must be free of infectious agents.²⁰ In the late 1980s and early 1990s, regulations established by the European Union and the European Council (ECE) arisen. According to the Directives 88/407 and 90/429 of the European Council, Annex C2, which lays down the health policy requirements for intra-community trade and imports of bovine and porcine semen, respectively, it is stated that an effective combination of antimicrobials, particularly against leptospires and mycoplasmas, should be added to the semen after the final dilution (European

duction Science», 148/1-2 (7/2014), pp. 72-82.

¹⁶ A. GLORIA – A. CONTRI – L. WEGHER – G. VIGNOLA – D. DELLAMARIA – A. CARLUCCIO, *The effects of antibiotic additions to extenders on fresh and frozen-thawed bull semen*, cit.; L. SEPÚLVEDA – E. BUSSALLEU – M. YESTE – S. BONET, *Effects of different concentrations of Pseudomonas aeruginosa on boar sperm quality*, «Animal Reproduction Science», 150/3-4 (11/2014), pp. 96-106.

¹⁷ G. ALTHOUSE, *Sanitary Procedures for the Production of Extended Semen*, cit.

¹⁸ D. MAES – H. NAUWYNCK – T. RIJSSELAERE – B. MATEUSEN – P. VYT – A. DE KRUIF – A. VAN SOOM, *Diseases in swine transmitted by artificial insemination*, cit.

¹⁹ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

²⁰ A. GLORIA – A. CONTRI – L. WEGHER – G. VIGNOLA – D. DELLAMARIA – A. CARLUCCIO, *The effects of antibiotic additions to extenders on fresh and frozen-thawed bull semen*, cit.

Union, 1988, 1990). The EEC directive 92/65 (European Union, 1992), which applies to other animals such as Equidae, swine and small ruminants, reports another combination of antimicrobials consisting of gentamicin (250 µg/mL), tylosin (50 µg/mL) and lincomycin/spectinomycin (150/300 µg/mL), or amikacin (75 µg/mL) and divecacin (25 µg/mL), which can be used alone (EEC directive 92/65).²¹

The aim of mixing different molecules is to create a combination that can target bacteria in multiple ways, thereby amplifying the spectrum of action and increasing the effectiveness of treatment. By using different molecules with distinct mechanisms of action, the combination can target bacteria from various angles, increasing the chances of successfully inhibiting bacterial replication. The β-lactams (such as penicillins, cephalosporins) are among the antimicrobials often employed in mammalian semen diluents because they prevent bacteria from synthesizing their cell walls, leading to lysis and cell death.²² Inhibitors of bacterial protein synthesis include aminoglycosides (such as gentamicin, streptomycin, amikacin), macrolides (such as tylosin, spectinomycin) and lincosamides (lincomycin).²³ However, there are significant differences in the antimicrobial kinds and concentrations added to the extenders used for all the semen preservation technique among mammalian species.

4. Antimicrobial treatment and antibiotic-resistance

The need to determine appropriate concentrations of antibacterial substances in seminal material arises from the fact that refrigeration or freezing temperatures do not impede bacterial growth.²⁴ On the con-

²¹ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

²² R. F. EYLER – K. SHVETS, *Clinical Pharmacology of Antibiotics*, «Clinical Journal of the American Society of Nephrology», 14/7 (7/2019), pp. 1080–1090.

²³ *Ibidem*.

²⁴ D. ZAMPIERI – V. G. SANTOS – P. A. C. BRAGA – C. R. FERREIRA – D. BALLOTTIN – L. TASIC – A. C. BASSO – B. V. SANCHES – J. H. F. PONTES – B. P. DA SILVA – F. F. GARBOGGINI – M. N. EBERLIN – A. TATA, *Microorganisms in cryopreserved semen and culture media used in the in vitro production (IVP) of bovine embryos identified by matrix-assisted laser desorption ionization mass spectrometry (MALDI-MS)*, cit.

trary, the complex composition of extenders, which is designed to minimize damage caused by temperature reduction to spermatozoa, also promotes the protection and survival of any microorganisms that may be present.²⁵

As previously described, to suppress bacterial growth, a variety of antibiotics have been introduced to seminal extenders. However, over time, the occurrence of antimicrobial resistance in domestic animals is being observed increase, despite the cautious and limited use these compounds.²⁶

4.1. Bulls

Research on the control of bacteria dates back to the 1940s and 1950s. These studies underscore the significance of bacterial control in the development of artificial insemination (AI) in cattle. Initially, the primary antimicrobials used in bovine semen technology were penicillin and streptomycin, as reported by Almquist et al. in 1949,²⁷ who tested their use at concentrations of 1000 IU/mL and 1000 µg/mL, respectively, in a diluent containing egg yolk and citrate.²⁸ Interestingly, combining these two antimicrobials yielded better fertility results in herds compared to using them individually. Later, Alford demonstrated the occurrence of bacterial resistant to penicillin, streptomycin, and sulfanilamide, even when high concentration were added.²⁹ Similarly, in contemporary practices, even if it is widely recommended to use a combination of gentamicin, tylosin, lincomycin, and spectinomycin

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ C. KELLERMAN – P. MALALUANG – I. HANSSON – L. ELIASSON SELLING – J. M. MORRELL, *Antibiotic Resistance Patterns in Cervical Microbes of Gilts and Sows*, «Animals», 12/1 (4/1/2022), pp. 117.

²⁷ J. O. ALMQUIST – P. J. GLANTZ – H. E. SHAFFERS, *The Effect of a Combination of Penicillin and Streptomycin upon the Livability and Bacterial Content of Bovine Semen*, «Journal of Dairy Science», 32/2 (2/1949), pp. 183–190.

²⁸ J. O. ALMQUIST, *A Comparison of Penicillin, Streptomycin and Sulfanilamide for Improving the Fertility of Semen from Bulls of Low Fertility*, «Journal of Dairy Science», 34/8 (8/1951), pp. 819–822.

²⁹ J. A. ALFORD, *The Occurrence of Bacteria Resistant to Penicillin, Streptomycin, and Sulfanilamide in Diluted Bull Semen*, «Journal of Dairy Science», 36/10 (10/1953), pp. 1097–1103.

(at concentrations of 500 µg/mL, 100 µg/mL, 300 µg/mL, and 600 µg/mL, respectively) for diluting semen, alternative antimicrobial combinations such as ceftiofur/tylosin (200 µg/mL-100 µg/mL) and ofloxacin (100 µg/mL) have been highlighted for their effectiveness in controlling bacterial growth in bovine semen.³⁰ In this research, 21 Swiss Brown bulls aged 2 to 8 years from the Alpanseme AI Center of the Provincial Breeders Federation of Trento (Ton, Trento, Italy), were involved. After semen collection -performed in a sterile way-, they evaluated samples for volume, concentration, sperm morphology and kinetics to assess various motility parameters. The integrity of sperm membranes and acrosomes was simultaneously evaluated. Subsequently, was investigated the impact of antibiotics on bull sperm and their role in the semen cryopreservation process. First type of evaluations was performed about how antibiotics affected bull sperm: the 15 bulls semen samples were exposed to various antibiotic treatments, ranging from no antibiotics (used as a control) to different doses of ceftiofur, tylosin, and ofloxacin and the sperm characteristics were analyzed at multiple time points following dilution. The data reported confirmed the safety of ofloxacin against spermatozoa, with a 400 µg/ml tested dose showing a negligible effect on sperm kinetics, membrane integrity and acrosome integrity.

The second type of evaluations were focused on the effects of antibiotics throughout the entire semen cryopreservation process, by introduction of different antibiotic combinations during semen collection, cooling, equilibration, freezing, and thawing. Bacterial concentrations were estimated, and bacteriological cultures were performed, assessing in addition sperm quality at various stages, including after cooling and equilibration, as well as following freezing and thawing. As results shown, *Corynebacterium* spp. was the most common bacteria found in bull semen, followed by *Citrobacter freundii*, *Enterococcus* spp., and *Micrococcus* spp. Bacterial concentrations did not seem to correlate with sperm kinetic parameters or membrane integrity, except for a low but significant correlation with acrosome integrity (PI-/PSA+ and PI+/PSA+; $r^2 = 0.586$, $p < 0.05$). During cryopreservation without antibi-

³⁰ A. GLORIA – A. CONTRI – L. WEGHER – G. VIGNOLA – D. DELLAMARIA – A. CARLUCCIO, *The effects of antibiotic additions to extenders on fresh and frozen-thawed bull semen*, cit.

otics, there was a significant increase in bacterial concentrations, but with no affecting sperm characteristics in terms of kinetics and membrane integrity. The introduction of ofloxacin and ceftiofur/tylosin combinations led to a significant reduction in bacterial concentrations during cooling and freezing. These antibiotics resulted in successful sterilization in 90% of samples and a significant reduction in bacterial load in the remaining sample. Nevertheless, all cooled samples with antibiotics exhibited a decrease in progressive motility due to reduced sperm velocity. In frozen samples, there was a significant decrease in total and progressive motility regardless of antibiotic use. The cryopreservation process impacted sperm membrane integrity but had a minor effect on acrosome integrity in the presence of antibiotics. However, samples cryopreserved without antibiotics exhibited greater acrosome reactions and lower membrane integrity.

4.2. Other species

In the field of ruminants, the use of ciprofloxacin (600 µg/mL) added to the Tris-citric acid diluent has been evaluated and recommended for preserving buffalo semen.³¹ And, for ram semen chilled at 5 °C for up to 96 hours, cephalosporins like cefdinir (1 mg/mL) and cefoperazone sodium (1 mg/mL) have proven effective in controlling bacteria.³² In the same species, the combination of streptomycin and penicillin was found to be more effective in bacterial control than lincomycin and sulfadiazine, without adverse effects on sperm.³³

As early as 1968, studies indicated that bacteria present in porcine

³¹ S. AKHTER – M. S. ANSARI – B. A. RAKHA – S. M. H. ANDRABI – S. QADEER – R. IQBAL – N. ULLAH, *Efficiency of ciprofloxacin for bacterial control, post-thaw quality, and in vivo fertility of buffalo spermatozoa*, «Theriogenology», 80/4 (9/2013), pp. 378–383.

³² O. AZAWI – M. ISMAEEL, *Influence of addition of different antibiotics in semen diluent on viable bacterial count and spermatozoal viability of Awassi ram semen*, «Veterinary World» (2012), pp. 75.

³³ V. S. MOUSTACAS – M. N. XAVIER – C. A. CARVALHO-JÚNIOR – E. A. COSTA – M. HENRY – R. L. SANTOS, *Effect of extender supplementation with various antimicrobial agents on viability of Brucella ovis and Actinobacillus seminis in cryopreserved ovine semen*, «Theriogenology», 74/8 (11/2010), pp. 1476–1481. Effect of extender supplementation with various antimicrobial agents on viability of Brucella ovis and Actinobacillus seminis in cryopreserved ovine semen, «Theriogenology», 74/8 (11/2010)

semen exhibited resistance to specific antibiotics, including penicillin-streptomycin.³⁴ In the 1990s, a groundbreaking study observed a reduction in bacterial contamination in boar semen when it was diluted in a solution treated with gentamicin and incubated at 18°C for up to 72 hours.³⁵ This study was pioneering in its comparison of gentamicin with several other antimicrobials such as ampicillin, apramycin, and cefoxitin. Gentamicin has now become one of the most commonly used antimicrobials in boar semen extenders.³⁶

However, exist demonstrations that even inhibitory activity of gentamicin could be limited during long-term preservation, such as storing semen at 16°C for five days in a specific diluent,³⁷ needing the addition of other substances as florfenicol.³⁸ In this species, studies are justified by the fact that the storage temperature conditions, ranging from 15 to 18°C, promote the proliferation of microorganisms. It's worth noting that also the duration of storage is a crucial factor influencing the required concentration of antimicrobials in the boar semen extender. Consequently, there are short-term extenders (1 to 3 days) and long-term extenders (more than 4 days), with antibacterial concentrations generally being higher in the latter category.³⁹

³⁴ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

³⁵ J. MAZUROVÁ – P. VINTER, [*The effect of selected antibiotics on microorganisms contaminating boar ejaculate*], «Veterinarni Medicina», 36/4 (4/1991), pp. 213–223.

³⁶ M. SCHULZE – M. GROBBEL – A. RIESENBECK – S. BRÜNING – J. SCHAEFER – M. JUNG – R. GROSSFELD, *Dose rates of antimicrobial substances in boar semen preservation-time to establish new protocols*, «Reproduction in Domestic Animals», 52/3 (6/2017), pp. 397–402.

³⁷ D. GĄCZARZEWICZ – J. UDAŁA – M. PIASECKA – B. BŁASZCZYK – T. STANKIEWICZ, *Bacterial Contamination of Boar Semen and its Relationship to Sperm Quality Preserved in Commercial Extender Containing Gentamicin Sulfate*, «Polish Journal of Veterinary Sciences», 19/3 (1/9/2016), pp. 451–459.

³⁸ M. BRYŁA – M. TRZCIŃSKA, *Quality and fertilizing capacity of boar spermatozoa during liquid storage in extender supplemented with different antibiotics*, «Animal Reproduction Science», 163 (12/2015), pp. 157–163.

³⁹ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

Studies on the preservation of stallion semen generally focus on a wide range of antimicrobials, since reports dating back from the early 1980s indicated that bacterial strains present in equine ejaculate were resistant to common antimicrobials, such as penicillin and streptomycin.⁴⁰ Furthermore, it has been demonstrated that both polymyxin B⁴¹ and gentamicin⁴² can have detrimental effects on motility parameters in cooled stallion sperm, despite their effectiveness as antimicrobials in semen extenders.⁴³ This information, however, was recently contradicted by Price et al. (2008), who reported that the addition of small quantities of gentamicin (250 µg/mL) reduced bacterial growth and improved sperm motility, velocity, and viability in stallion semen stored at 15°C for up to 96 hours, compared to a control sample without any antibacterial substance.⁴⁴ Nonetheless, cefquinome (0.99 mg/mL), a fourth-generation cephalosporin, has been demonstrated as a suitable alternative to gentamicin for preserving equine semen at 5°C for up to 48 hours; it provides effective bacterial control while maintaining sperm quality.⁴⁵ Recently, Ramires Neto et al. (2015) reported that the combination of penicillin and gentamicin (1,000 IU-1,000 mg/mL) in BotuSemen® (a skim milk-based diluent) resulted in lower bacterial contamination in

⁴⁰ J. ARRIOLA – R. H. FOOTE, *Effects of amikacin sulfate on the motility of stallion and bull spermatozoa at different temperatures and intervals of storage*, «Journal of Animal Science», 54/6 (6/1982), pp. 1105–1110.

⁴¹ D. J. JASKO – S. J. BEDFORD – N. L. COOK – E. L. MUMFORD – E. L. SQUIRES – B. W. PICKETT, *Effect of antibiotics on motion characteristics of cooled stallion spermatozoa*, «Theriogenology», 40/5 (11/1993), pp. 885–893.

⁴² C. AURICH – J. SPERGSE, *Influence of bacteria and gentamicin on cooled-stored stallion spermatozoa*, «Theriogenology», 67/5 (15/3/2007), pp. 912–918.

⁴³ D. VAILLANCOURT – P. GUAY – R. HIGGINS, *The effectiveness of gentamicin or polymyxin B for the control of bacterial growth in equine semen stored at 20 degrees C or 5 degrees C for up to forty-eight hours*, «Canadian Journal of Veterinary Research = Revue Canadienne De Recherche Veterinaire», 57/4 (10/1993), pp. 277–280.

⁴⁴ S. PRICE – J. AURICH – M. DAVIES-MOREL – C. AURICH, *Effects of oxygen exposure and gentamicin on stallion semen stored at 5 and 15 degrees C*, «Reproduction in Domestic Animals = Zuchthygiene», 43/3 (6/2008), pp. 261–266.

⁴⁵ J. M. PARLEVLIET – J. W. LYNN – D. L. PACCAMONTI, *The Use of Cefquinome in Equine Semen Extender*, «Journal of Equine Veterinary Science», 31/3 (3/2011), pp. 139–142.

stallion semen after cooling compared to INRA 96®, a commercial diluent that already contains penicillin (105 µg), streptomycin (38 µg), and amphotericin B (0.315 µg) in its composition.⁴⁶ In fact, about that, it was found that the addition of clavulanic acid-associated ticarcillin (Timentin®) was more effective for bacterial control during the preservation of equine semen compared to using INRA 96® diluent alone.⁴⁷

Additionally, the combination of potassium penicillin and amikacin has also been shown to provide efficient antibacterial action and maintain sperm parameters during the storage of equine semen.⁴⁸

Reports determining the effective antimicrobial concentrations are uncommon, and guidelines for the use of antimicrobials in semen technology for companion animals are typically extrapolated from other domestic animals. For instance, a study observed that using penicillin isolates at 500, 1000, and 1500 IU/mL concentrations during the cryopreservation of canine semen could not suppress bacterial growth after thawing.⁴⁹ Concerned about the spread of *Mycoplasma* spp. and *Ureaplasma* spp. through canine semen exchange, Becher et coworkers compared the effects of two antibiotic combinations, including benzylpenicillin (0.6 g/L) plus streptomycin (1.0 g/L) and the gentamicin-tylosin-lincomycin-spectinomycin (GTLS) combination at increasing concentrations (GTLS-1: 250, 50, 150 and 300 µg/ml; GTLS-2: 500, 100, 300 and 600 µg/ml; GTLS-3: 1000, 200, 600 and 1200 µg/ml), which was demonstrated for being more effective regarding the microbial control.⁵⁰

⁴⁶ C. RAMIRES NETO – Y. F. R. SANCLER DA SILVA – H. L. RESENDE – P. N. GUASTI – G. A. MONTEIRO – P. M. PAPA – J. A. DELL'AQUA JÚNIOR – J. N. P. PUOLI FILHO – M. A. ALVARENGA – F. O. PAPA, *Control Methods and Evaluation of Bacterial Growth on Fresh and Cooled Stallion Semen*, «Journal of Equine Veterinary Science», 35/4 (4/2015), pp. 277–282.

⁴⁷ B. T. OLIVIERI – B. C. LOVE – G. B. REZABEK – C. G. LAMM – D. D. VARNER – M. E. PAYTON – G. R. HOLYOAK, *Effect of Antibiotic-containing Extenders on Taylorella equigenitalis Contaminated Semen*, «Journal of Equine Veterinary Science», 31/11 (11/2011), pp. 655–660.

⁴⁸ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

⁴⁹ R. D. C. S. CARDOSO – A. R. SILVA – D. C. UCHOA – L. D. M. DA SILVA, *Cryopreservation of canine semen using a coconut water extender with egg yolk and three different glycerol concentrations*, «Theriogenology», 59/3–4 (2/2003), pp. 743–751.

⁵⁰ A. BECHER – J. SPERGSE – C. AURICH – E. ZOTTLER – J. AURICH – S. SCHÄFER-SOMI, *Cooled Stor-*

Even the use of antimicrobial in preservation of semen from wild animals isn't rarely documented.⁵¹ As it stopped bacterial growth without impairing sperm motility, the combination of penicillin (1000 IU/mL) and gentamicin (100.g/mL) was successful in preserving koala semen (*Phascolarctos cinereus*) at 16 °C for 24 hours.⁵² Additionally, the addition of gentamicin (70 g/mL) and a combination of penicillin (2000 IU/mL and 1000 IU/mL)-streptomycin (2 mg/mL and 1 mg/mL) to the semen of collared peccaries (*Pecari tajacu*) allowed for the control of bacterial growth in the samples and had no toxic effects on the quality of the chilled semen maintained for up to 36 hours.⁵³

Thus, across various animal species, the preservation of semen involves a complex interplay of antimicrobials to ensure sperm quality and prevent bacterial contamination.

Numerous investigations have been carried out to establish suitable antibiotic concentrations in the diluent due to the varied actions of antibacterial compounds in different species. The experimental design deviates from a predetermined pattern and takes into account several factors, including the type and concentration of antimicrobials, preservation period, storage temperature, prior pathogenic bacterial inoculation, and fertility tests. In this context, temperature is a significant factor that can affect the spread of bacteria during semen storage. This is especially true for stallion and boar cooled-semen technology, where the protocols emphasize the use of a relatively high temperature (15 to 17 °C) in a nutrient-rich extender that can favor bacterial growth.

age of Canine Semen: in vitro Effects of Different Concentrations of an Antibiotic Combination on Growth of Mollicutes, «Reproduction in Domestic Animals», 48/6 (12/2013), pp. 961–966.

⁵¹ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

⁵² S. JOHNSTON – D. OBOYLE – A. FROST – M. MCGOWAN – A. TRIBE – D. HIGGINS, *Antibiotics for the preservation of koala (*Phascolarctos cinereus*) semen*, «Australian Veterinary Journal», 76/5 (5/1998), pp. 335–338.

⁵³ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

5. Alternatives to antibiotics in semen technology

The emergence of multi-resistant bacteria poses a significant worry when combinations of antibiotics are employed in semen extenders. Effective strategies such as minimal contamination prevention methods and monitoring key hygiene control points have been successful in decreasing bacterial levels and averting the development of antibiotic resistance.⁵⁴ Nonetheless, there is a pressing need for innovative antimicrobial approaches to ensure effective bacterial management in extended animal semen while minimizing the risk of antibiotic resistance emergence. So, enhanced efforts have been made in recent years in the design and use of alternatives to conventional antibiotics. For semen preservation, antimicrobial additives ideally have to satisfy the following requisites: broad spectrum of action, absence of sperm toxicity, no interference with fertility, high stability, high activity at common semen storage temperatures, low potential to evoke resistance, ease of application and economic feasibility.⁵⁵ To date, in the field of veterinary andrology efforts to reduce reliance on antibiotics have concentrated on exploring a diverse array of alternatives. These approaches encompass the utilization of antimicrobial peptides, various physical techniques, nanoparticles, and the incorporation of products derived from plants, animals, or chemical compounds. The aim is to diversify the arsenal of tools available for managing bacterial concerns in reproductive contexts, fostering sustainable and effective methods beyond traditional antibiotic usage.

5.1. Antimicrobial peptides

Antimicrobial peptides (AMPs) are short chains of amino acids with the ability to combat various microorganisms, including bacteria, viruses, and fungi. Peptides are a component of the body's natural defense mechanisms, and in recent years, research has focused primarily on them due to the rapid rise in bacterial resistance to traditional an-

⁵⁴ M. SCHULZE – M. DATHE – D. WABERSKI – K. MÜLLER, *Liquid storage of boar semen: Current and future perspectives on the use of cationic antimicrobial peptides to replace antibiotics in semen extenders*, «Theriogenology», 85/1 (1/2016), pp. 39–46.

⁵⁵ *Ibidem*.

tibiotics.⁵⁶ Potential therapeutic uses are also being investigated, and they have attracted attention as novel antimicrobial agents that are effective against resistant microbial strains. An investigation was carried out to assess how two cyclic hexapeptides, namely c-WWW and c-WFW, as well as a helical magainin II amide analog called MK5E, impact the quality of boar sperm during a 4-day storage period at 16°C.⁵⁷ The study included MK5E because this synthetic magainin derivative is effective against prokaryotes while being non-toxic to normal eukaryotic cells.⁵⁸ Findings demonstrated that the effects on sperm membrane integrity and motility were dependent on the type of peptide and its concentration. However, it was observed that MK5E had more pronounced negative effects on boar sperm quality compared to samples supplemented with hexapeptides.⁵⁹ When low concentrations of cyclic hexapeptides were used, sperm quality remained comparable to that of the standard extender containing conventional antibiotics throughout the storage duration.⁶⁰ Bussalleu and colleagues (2017) conducted a study examining the potential use of the antimicrobial peptide PR-39, which is rich in proline and arginine and belongs to the porcine myeloid antimicrobial peptides 36 (PMAP-36) and 37 (PMAP-37) group, as an additive in porcine semen extenders. The research revealed that PMAP-37, at concentrations of 0.5, 1, and 3 µM, effectively reduced bacterial contamination for up to 10 days and also enhanced sperm viability. On the other hand, PR-39 (at 20 µM) demonstrated antibacterial properties but was found to be harmful to porcine sperm. Interestingly, PMAP-36 did not exhibit any antimicrobial effects.⁶¹ Beta-defensin-1 (PBD-1)

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ M. SCHULZE – C. JUNKES – P. MUELLER – S. SPECK – K. RUEDIGER – M. DATHE – K. MUELLER, *Effects of Cationic Antimicrobial Peptides on Liquid-Preserved Boar Spermatozoa*, «PLOS ONE», 9/6 (18/6/2014), pp. e100490.

⁵⁸ M. SCHULZE – M. DATHE – D. WABERSKI – K. MÜLLER, *Liquid storage of boar semen*, cit.

⁵⁹ M. SCHULZE – C. JUNKES – P. MUELLER – S. SPECK – K. RUEDIGER – M. DATHE – K. MUELLER, *Effects of Cationic Antimicrobial Peptides on Liquid-Preserved Boar Spermatozoa*, cit.

⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ E. BUSSALLEU – S. SANCHO – M. D. BRIZ – M. YESTE – S. BONET, *Do antimicrobial peptides PR-39, PMAP-36 and PMAP-37 have any effect on bacterial growth and quality of liquid-stored*

and beta-defensin-2 (PBD-2) are two further peptides of swine origin that may be employed as antimicrobials.⁶² According to the study, both peptides were capable of controlling microbial growth to some extent at a concentration of 3 μ M while without impairing the viability and motility of spermatozoa.

Additional studies were performed finalized to find synergistic action using AMPs in combination with a small amount of conventional antibiotics or chelation products acting against bacterial growth,⁶³ concluding that about their possible enhancing effects, as well as analysis of the decrease of sperm toxicity, there is a need of further study. For example, it has been demonstrated that ϵ -Polylysine (40 to 128 mg/mL) can replace 50% of the gentamicin used in the extender while still efficiently inhibiting bacterial growth, enhancing sperm quality, and facilitating *in vitro* fertilization,⁶⁴ but with limited information regarding its application *in vivo* fertilization.

5.2. Physical methods

Various physical techniques, such as centrifugation and filtration, have been highlighted as potential methods to reduce or replace the use of antimicrobials in semen processing.⁶⁵ One alternative method, as reported by Morrell and Wallgren in 2011, involves single-layer centrifugation using Androcoll™-P, a colloid based on glycidoxypopyltri-

boar semen?, «Theriogenology», 89 (2/2017), pp. 235–243.

⁶² A. PUIG-TIMONET – M. CASTILLO-MARTÍN – B. A. PEREIRA – E. PINART – S. BONET – M. YESTE, *Evaluation of porcine beta defensins-1 and -2 as antimicrobial peptides for liquid-stored boar semen: Effects on bacterial growth and sperm quality*, «Theriogenology», 111 (4/2018), pp. 9–18.

⁶³ M. SCHULZE – M. DATHE – D. WABERSKI – K. MÜLLER, *Liquid storage of boar semen*, cit.; M. SCHULZE – E. NITSCHKE-MELKUS – B. HENSEL – M. JUNG – U. JAKOP, *Antibiotics and their alternatives in Artificial Breeding in livestock*, «Animal Reproduction Science», 220 (9/2020), pp. 106284.

⁶⁴ W. SHAOYONG – Q. LI – Z. REN – C. WEI – G. CHU – W. DONG – G. YANG – W. PANG, *Evaluation of ϵ -polylysine as antimicrobial alternative for liquid-stored boar semen*, «Theriogenology», 130 (5/2019), pp. 146–156.

⁶⁵ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

methoxysilane-coated silica. This method effectively removed bacteria from 60% of swine semen samples and reduced bacterial contamination in 40% of cases.⁶⁶ Moreover, researchers investigated the possibility of separating sperm from seminal plasma without affecting semen quality in swine.⁶⁷ They diluted ejaculates in antimicrobial-free Beltsville Thawing Solution and subjected them to single-layer centrifugation in a low-density colloid. This process increased sperm velocity and linearity while removing or reducing bacterial contamination in boar ejaculates. In equine semen, Morrell et al. (2014) also examined the removal of bacteria through single-layer centrifugation using Androcoll™-E after adding various bacteria strains to semen samples.⁶⁸ This method reduced bacterial counts by 68% to 97% for different bacteria species. Another experiment involving equine semen demonstrated that colloidal centrifugation using Androcoll™-E before freezing reduced the total bacterial load after thawing and had a positive impact on post-thaw motility.⁶⁹

In addition to these described methods, seminal plasma (SP) micro-filtration is a more recent physical technique for microbial reduction. This entails centrifuging to separate SP from sperm, followed by filtering with a 1.2 m syringe prefilter and a 0.22 m syringe filter (both from Nalgene™). The swine fertilization medium, with or without antibiotics, is then supplemented with the filtered SP. This process not only reduces bacterial contamination in boar semen but also improves

⁶⁶ J. M. MORRELL – I. MAYER, *Reproduction biotechnologies in germplasm banking of livestock species*, cit.

⁶⁷ J. M. MORRELL – A. NÚÑEZ-GONZÁLEZ – I. CRESPO-FÉLEZ – S. MARTÍNEZ-MARTÍNEZ – M.-J. MARTÍNEZ ALBORCIA – E. FERNÁNDEZ-ALEGRE – J. C. DOMÍNGUEZ – C. B. GUTIÉRREZ-MARTÍN – F. MARTÍNEZ-PASTOR, *Removal of bacteria from boar semen using a low-density colloid*, «Theriogenology», 126 (3/2019), pp. 272–278.

⁶⁸ J. M. MORRELL – C. KLEIN – N. LUNDEHEIM – E. EROL – M. H. T. TROEDSSON, *Removal of bacteria from stallion semen by colloid centrifugation*, «Animal Reproduction Science», 145/1–2 (2/2014), pp. 47–53.

⁶⁹ T. GUIMARÃES – G. LOPES – M. PINTO – E. SILVA – C. MIRANDA – M. J. CORREIA – L. DAMÁSIO – G. THOMPSON – A. ROCHA, *Colloid centrifugation of fresh stallion semen before cryopreservation decreased microorganism load of frozen-thawed semen without affecting seminal kinetics*, «Theriogenology», 83/2 (1/2015), pp. 186–191.

parameters such as motility, plasma membrane and acrosome integrity, and mitochondrial activity.⁷⁰

5.3. Nanoparticles

The application of iron oxide (Fe_3O_4) nanoparticles in the processing of boar semen has yielded a mild antibiotic impact without any detrimental effect of sperm characteristics.⁷¹ Their use in other species, has never been reported.⁷²

5.4. Other alternative substances

The use of natural bioactive products, such as phytotherapies and compounds obtained from plants or animals, as alternatives to antibiotics in semen technology is another interesting area of research and development. Honey has known antimicrobial properties and has been explored as a potential semen extender or preservative. A recent study discovered that adding 0.4% royal jelly to bovine semen during cryopreservation enhanced the spermatozoa's viability and reproductive traits,⁷³ and the 10-hydroxy-2-decenoic acid, a recognized antibacterial component of the jelly,⁷⁴ appears to be the mechanism of action.

⁷⁰ F. BARONE – D. VENTRELLA – A. ZANNONI – M. FORNI – M. BACCI, *Can Microfiltered Seminal Plasma Preserve the Morphofunctional Characteristics of Porcine Spermatozoa in the Absence of Antibiotics? A Preliminary Study*, «Reproduction in Domestic Animals», 51/4 (8/2016), pp. 604–610.

⁷¹ I. A. TSAKMAKIDIS – T. SAMARAS – S. ANASTASIADOU – A. BASIOURA – A. NTEMKA – I. MICHOS – K. SIMEONIDIS – I. KARAGIANNIS – G. TSOUSIS – M. ANGELAKERIS – C. M. BOSCO, *Iron Oxide Nanoparticles as an Alternative to Antibiotics Additive on Extended Boar Semen*, «Nanomaterials», 10/8 (10/8/2020), pp. 1568.

⁷² P. MALALUANG – E. WILÉN – J. LINDAHL – I. HANSSON – J. M. MORRELL, *Antimicrobial Resistance in Equine Reproduction*, «Animals», 11/11 (22/10/2021), pp. 3035.

⁷³ S. M. ABD-ALLAH, *Effect of royal jelly on bovine sperm characteristics during post-thaw incubation in vitro*, «Revista Veterinaria», 21/2 (12/7/2010), pp. 81.

⁷⁴ S. A. BARKER – A. B. FOSTER – D. C. LAMB – N. HODGSON, *Identification of 10-Hydroxy- Δ^2 -decenoic Acid in Royal Jelly*, «Nature», 183/4666 (4/1959), pp. 996–997; M. S. BLUM – A. F. NOVAK – S. TABER, *10-Hydroxy- Δ^2 -Decenoic Acid, an Antibiotic Found in Royal Jelly*, «Science», 130/3373 (21/8/1959), pp. 452–453.

Another option is to employ Aloe vera, which has a non-volatile fraction with bactericidal action among its ingredients.⁷⁵ Recent reports have performed on its use as an effective cryoprotectant for ovine,⁷⁶ collared peccary,⁷⁷ and bovine ⁷⁸ semen, but no research on its antibacterial properties during semen preservation has achieved.

In addition to Aloe vera, the essential oils of *Malaleuca alternifolia* and *Rosmarinus officinalis*, both at 0.4 mg/mL concentration,⁷⁹ as well as *Ocimum gratissimum* leaf extract at 0.5%,⁸⁰ have demonstrated satisfactory antimicrobial potential in the preservation of wild boar semen.

The Kojic acid (5-hydroxy-2-hydroxymethyl-1,4-pyrone), a weakly acidic secondary metabolite produced by aerobic fermentation of *Aspergillus* and *Acetobacter fungus*,⁸¹ is another example of chemical that

⁷⁵ M. H. RADHA – N. P. LAXMIPRIYA, *Evaluation of biological properties and clinical effectiveness of Aloe vera: A systematic review*, «Journal of Traditional and Complementary Medicine», 5/1 (1/2015), pp. 21–26.

⁷⁶ B. F. BRITO – L. P. ANTUNES – F. R. N. RODRIGUES – C. C. M. SALGUEIRO C. C. M. – J. M. M. CAVALCANTE – J. F. NUNES, *Effect of Aloe vera added in different concentrations to Powdered Coconut Water (ACP-102®) in ram semen diluted and incubated for two hours.*, «Acta Veterinaria Brasilica», 8/supl.2 (2014), pp. 242–243.

⁷⁷ C. S. SANTOS – L. B. CAMPOS – É. C. G. PRAXEDES – S. S. J. MOREIRA – J. B. F. SOUZA-JÚNIOR – P. COMIZZOLI – F. M. C. FEIJÓ – A. R. SILVA, *Influence of antibiotics on bacterial load and sperm parameters during short-term preservation of collared peccary semen*, «Animal Reproduction», 18/3 (2021), pp. e20210021; A. L. P. SOUZA – G. L. LIMA – G. C. X. PEIXOTO – A. M. SILVA – M. F. OLIVEIRA – A. R. SILVA, *Use of Aloe vera-based extender for chilling and freezing collared peccary (Pecari tajacu) semen*, «Theriogenology», 85/8 (5/2016), pp. 1432–1438.

⁷⁸ C. S. SANTOS – A. R. SILVA, *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, cit.

⁷⁹ A. ELMI – A. PROSPERI – A. ZANNONI – M. BERTOCCHI – D. G. SCORPIO – M. FORNI – E. FONI – M. L. BACCI – D. VENTRELLA, *Antimicrobial capabilities of non-spermicidal concentrations of tea tree (Melaleuca alternifolia) and rosemary (Rosmarinus officinalis) essential oils on the liquid phase of refrigerated swine seminal doses*, «Research in Veterinary Science», 127 (12/2019), pp. 76–81.

⁸⁰ O. ALABA – O. A. SOKUNBI, *Antibacterial effects of scent leaf extract (Ocimum gratissimum L) on quality of extended porcine semen*, «Animal Reproduction Science», 194 (7/2018), pp. e16.

⁸¹ L. SONG – W. XIE – Y. ZHAO – X. LV – H. YANG – Q. ZENG – Z. ZHENG – X. YANG, *Synthesis, Antimicrobial, Moisture Absorption and Retention Activities of Kojic Acid-Grafted Konjac Glu-*

can be used as an alternative to antimicrobial medications. It was shown to improve sperm quality, sperm capacitation, quantity of sperm attached to oocyte, and embryonic development (at concentrations of 40 mg/mL) in diluted swine semen as well as inhibit bacterial growth, at concentrations of 20 to 100 mg/mL.⁸²

Even bacteriophages, viruses that specifically target and kill bacteria, have been investigated as a potential alternative to antibiotics for controlling bacterial contamination in rabbit semen,⁸³ showing a bacteriostatic effect over time, effectively inhibiting the growth of *Enterobacteriaceae*.

Also probiotics, beneficial bacteria that can compete with harmful bacteria for resources and space, were recently introduced into semen extenders with the aim to potentially help prevent bacterial overgrowth.⁸⁴ The ability against bacteria was observed, but it decreased with more extended incubation periods.⁸⁵

Furthermore, iodine methionine, a novel chelate amino acid, has been shown to effectively inhibit the growth of Proteobacteria at the phylum level, as well as *Staphylococcus* genus and *Pseudomonas* bacteria. Additionally, it has been demonstrated to enhance sperm motility, maintain plasma membrane integrity, and preserve acrosome integrity in swine semen even after storage for a period of 6 days.⁸⁶

comannan Oligosaccharides, «Polymers», 11/12 (1/12/2019), pp. 1979.

⁸² W. SHAOYONG – Q. LI – Z. REN – J. XIAO – Z. DIAO – G. YANG – W. PANG, *Effects of kojic acid on boar sperm quality and anti-bacterial activity during liquid preservation at 17 C*, «Theriogenology», 140 (12/2019), pp. 124–135.

⁸³ M. P. VIUDES-DE-CASTRO – F. MARCO-JIMENEZ – J. S. VICENTE – C. MARIN, *Antibacterial Activity of Some Molecules Added to Rabbit Semen Extender as Alternative to Antibiotics*, «Animals», 11/4 (20/4/2021), pp. 1178.

⁸⁴ K. KEERATIKUNAKORN – T. KAEWCHOMPHUNUCH – K. KAEOKET – N. NGAMWONGSATIT, *Antimicrobial activity of cell free supernatants from probiotics inhibits against pathogenic bacteria isolated from fresh boar semen*, «Scientific Reports», 13/1 (12/4/2023), pp. 5995.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Q. FANG – J. WANG – Y. HAO – H. LI – J. HU – G. YANG – J. HU, *Effects of iodine methionine on boar sperm quality during liquid storage at 17°C*, «Reproduction in Domestic Animals», 52/6 (12/2017), pp. 1061–1066.

During recent development, IMV laboratories have introduced the utilization of the BactiBag®, a specialized semen bag containing bacteriostatic compounds. This innovation has demonstrated promising potential in effectively controlling bacterial growth when storing porcine semen for a period of 3 days.⁸⁷

Recently, the IMV laboratories reported the use of the BactiBag®, a semen bag with bacteriostatic molecules, which shown potential for control bacterial growth during porcine semen storage for 3 days.⁸⁸

Lastly, the incorporation of sodium alginate into the egg-yolk diluent has been found to enhance the extender's metal-chelating capability and its antibacterial attributes. This modification has also been shown to improve the antioxidant and cryoprotective qualities during the cryopreservation of buffalo semen.⁸⁹

6. Conclusions

The issue of antibiotic resistance has been a concern since the mid-20th century. This has led to two main approaches: first, evaluating the effectiveness of currently used antibiotic molecules and identifying more suitable alternatives; second, developing alternative protocols, as discussed earlier, in an attempt to partially replace antibiotics with different substances and reduce their overall usage. While the use of natural bioactive products in semen technology shows promise as alternatives to antibiotics, it's important to note that their effectiveness is variable depending on the species involved, specific pathogens, semen storage condition and environmental conditions. Researchers and practitioners are continuing to explore and evaluate these natural alternatives to ensure they efficacy in maintaining semen quality and preventing microbial contamination in domestic animal breeding pro-

⁸⁷ S. CAMUGLI – M. ETERPI – L. GAVIN-PLAGNE – A. GONZALEZ – J.-C. GORGES – A. DE VANSSAY – É. SCHMITT, *Bactibag®: an opportunity to reduce the use of antibiotics in boar semen processing*, «Theriogenology», 137 (10/2019), pp. 128.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ P. KUMAR – S. PAWARIA – J. DALAL – S. RAVESH – S. BHARADWAJ – A. JEROME – D. KUMAR – M. H. JAN – P. S. YADAV, *Sodium alginate potentiates antioxidants, cryoprotection and antibacterial activities of egg yolk extender during semen cryopreservation in buffalo*, «Animal Reproduction Science», 209 (10/2019), pp. 106166.

grams, but, to date, it's important to acknowledge that our knowledge in this area is still quite limited. The use of these alternatives has not been fully validated in terms of the specific elements used and dosages. Additionally, their effects on seminal material both in vivo before and after treatment and storage have not been fully clarified. This leaves room for further research and exploration in this field.

In essence, addressing antibiotic resistance in veterinary andrology requires ongoing scientific investigation to better understand the potential alternatives and their impact on semen quality and safety, ultimately aiming for more sustainable and effective approaches in the management of animal reproductive health.

Bibliography

- ABD-ALLAH, S. M., *Effect of royal jelly on bovine sperm characteristics during post-thaw incubation in vitro*, «Revista Veterinaria» 21/2 (12/7/2010), pp. 81.
- AKHTER, S. – ANSARI, M. S. – RAKHA, B. A. – ANDRABI, S. M. H. – QADEER, S. – IQBAL, R. – ULLAH, N., *Efficiency of ciprofloxacin for bacterial control, post-thaw quality, and in vivo fertility of buffalo spermatozoa*, «Theriogenology» 80/4 (9/2013), pp. 378–383.
- ALABA, O. – SOKUNBI, O. A., *Antibacterial effects of scent leaf extract (*Ocimum gratissimum* L) on quality of extended porcine semen*, «Animal Reproduction Science» 194 (7/2018), pp. e16.
- ALFORD, J. A., *The Occurrence of Bacteria Resistant to Penicillin, Streptomycin, and Sulfanilamide in Diluted Bull Semen*, «Journal of Dairy Science» 36/10 (10/1953), pp. 1097–1103.
- ALMQUIST, J. O., *A Comparison of Penicillin, Streptomycin and Sulfanilamide for Improving the Fertility of Semen from Bulls of Low Fertility*, «Journal of Dairy Science» 34/8 (8/1951), pp. 819–822.
- ALMQUIST, J. O. – GLANTZ, P. J. – SHAFFERS, H. E., *The Effect of a Combination of Penicillin and Streptomycin upon the Livability and Bacterial Content of Bovine Semen*, «Journal of Dairy Science» 32/2 (2/1949), pp. 183–190.
- ALTHOUSE, G., *Sanitary Procedures for the Production of Extended Semen*, «Reproduction in Domestic Animals» 43 (7/2008), pp. 374–378.
- ARRIOLA, J. – FOOTE, R. H., *Effects of amikacin sulfate on the motility of stallion and bull spermatozoa at different temperatures and intervals of storage*, «Journal of Animal Science» 54/6 (6/1982), pp. 1105–1110.
- AURICH, C. – SPERGSE, J., *Influence of bacteria and gentamicin on cooled-stored stallion spermatozoa*, «Theriogenology» 67/5 (15/3/2007), pp. 912–918.
- AZAWI, O. – ISMAEEL, M., *Influence of addition of different antibiotics in semen diluent on viable bacterial count and spermatozoal viability of Awassi ram semen*, «Veterinary World» (2012), pp. 75.
- BARKER, S. A. – FOSTER, A. B. – LAMB, D. C. – HODGSON, N., *Identification*

- of 10-Hydroxy- Δ^2 -decenoic Acid in Royal Jelly, «Nature» 183/4666 (4/1959), pp. 996–997.
- BARONE, F. – VENTRELLA, D. – ZANNONI, A. – FORNI, M. – BACCI, M., *Can Microfiltered Seminal Plasma Preserve the Morphofunctional Characteristics of Porcine Spermatozoa in the Absence of Antibiotics? A Preliminary Study*, «Reproduction in Domestic Animals» 51/4 (8/2016), pp. 604–610.
 - BECHER, A. – SPERGSE, J. – AURICH, C. – ZOTTLER, E. – AURICH, J. – SCHÄFER-SOMI, S., *Cooled Storage of Canine Semen: in vitro Effects of Different Concentrations of an Antibiotic Combination on Growth of Mollicutes*, «Reproduction in Domestic Animals» 48/6 (12/2013), pp. 961–966.
 - BIASSETTI, P. – HILDEBRANDT, T. B. – GÖRITZ, F. – HERMES, R. – HOLTZE, S. – GALLI, C. – LAZZARI, G. – COLLEONI, S. – POLLASTRI, I. – SPIRITI, M. M. – STEJSKAL, J. – SEET, S. – ZWILLING, J. – NGULU, S. – MUTISYA, S. – KARIUKI, L. – LOKOLOOL, I. – OMONDO, P. – NDEEREH, D. – DE MORI, B., *Ethical Analysis of the Application of Assisted Reproduction Technologies in Biodiversity Conservation and the Case of White Rhinoceros (Ceratotherium simum) Ovum Pick-Up Procedures*, «Frontiers in Veterinary Science» 9 (3/5/2022), pp. 831675.
 - BLUM, M. S. – NOVAK, A. F. – TABER, S., *10-Hydroxy- Δ^2 -Decenoic Acid, an Antibiotic Found in Royal Jelly*, «Science» 130/3373 (21/8/1959), pp. 452–453.
 - BRITO, B. F. – ANTUNES, L. P. – RODRIGUES, F. R. N. – SALGUEIRO C. C. M., C. C. M. – CAVALCANTE, J. M. M. – NUNES, J. F., *Effect of Aloe vera added in different concentrations to Powdered Coconut Water (ACP-102®) in ram semen diluted and incubated for two hours.*, «Acta Veterinaria Brasilica» 8/supl.2 (2014), pp. 242–243.
 - BRYŁA, M. – TRZCIŃSKA, M., *Quality and fertilizing capacity of boar spermatozoa during liquid storage in extender supplemented with different antibiotics*, «Animal Reproduction Science» 163 (12/2015), pp. 157–163.
 - BUSSALLEU, E. – SANCHÓ, S. – BRIZ, M. D. – YESTE, M. – BONET, S., *Do antimicrobial peptides PR-39, PMAP-36 and PMAP-37 have any effect on bacterial growth and quality of liquid-stored boar semen?*, «Theriog-

enology» 89 (2/2017), pp. 235–243.

- CAMUGLI, S. – ETERPI, M. – GAVIN-PLAGNE, L. – GONZALEZ, A. – GORGES, J.-C. – DE VANSSAY, A. – SCHMITT, É., *Bactibag®: an opportunity to reduce the use of antibiotics in boar semen processing*, «Theriogenology» 137 (10/2019), pp. 128.
- CARDOSO, R. D. C. S. – SILVA, A. R. – UCHOA, D. C. – DA SILVA, L. D. M., *Cryopreservation of canine semen using a coconut water extender with egg yolk and three different glycerol concentrations*, «Theriogenology» 59/3–4 (2/2003), pp. 743–751.
- COMIZZOLI, P. – HOLT, W. V., *Breakthroughs and new horizons in reproductive biology of rare and endangered animal species*, «Biology of Reproduction» 101/3 (1/9/2019), pp. 514–525.
- ELMI, A. – PROSPERI, A. – ZANNONI, A. – BERTOCCHI, M. – SCORPIO, D. G. – FORNI, M. – FONI, E. – BACCI, M. L. – VENTRELLA, D., *Antimicrobial capabilities of non-spermicidal concentrations of tea tree (*Melaleuca alternifolia*) and rosemary (*Rosmarinus officinalis*) essential oils on the liquid phase of refrigerated swine seminal doses*, «Research in Veterinary Science» 127 (12/2019), pp. 76–81.
- EYLER, R. F. – SHVETS, K., *Clinical Pharmacology of Antibiotics*, «Clinical Journal of the American Society of Nephrology» 14/7 (7/2019), pp. 1080–1090.
- FANG, Q. – WANG, J. – HAO, Y. – LI, H. – HU, J. – YANG, G. – HU, J., *Effects of iodine methionine on boar sperm quality during liquid storage at 17°C*, «Reproduction in Domestic Animals» 52/6 (12/2017), pp. 1061–1066.
- FOOTE, R. H., *The history of artificial insemination: Selected notes and notables*¹, «Journal of Animal Science» 80/E-suppl_2 (1/1/2002), pp. 1–10.
- GŁĘCZARZEWICZ, D. – UDAŁA, J. – PIASECKA, M. – BŁASZCZYK, B. – STANKIEWICZ, T., *Bacterial Contamination of Boar Semen and its Relationship to Sperm Quality Preserved in Commercial Extender Containing Gentamicin Sulfate*, «Polish Journal of Veterinary Sciences» 19/3 (1/9/2016), pp. 451–459.
- GLORIA, A. – CONTRI, A. – WEGHER, L. – VIGNOLA, G. – DELLAMARIA, D. – CARLUCCIO, A., *The effects of antibiotic additions to extenders on fresh*

and frozen-thawed bull semen, «Animal Reproduction Science» 150/1–2 (11/2014), pp. 15–23.

- GOULARTE, K. L. – VOLOSKI, F. L. S. – REDÚ, J. F. M. – FERREIRA, C. E. R. – VIEIRA, A. D. – DUVAL, E. H. – MONDADORI, R. G. – LUCIA, T., *Antibiotic resistance in microorganisms isolated in a bull semen stud*, «Reproduction in Domestic Animals» 55/3 (3/2020), pp. 318–324.
- GUIMARÃES, T. – LOPES, G. – PINTO, M. – SILVA, E. – MIRANDA, C. – CORREIA, M. J. – DAMÁSIO, L. – THOMPSON, G. – ROCHA, A., *Colloid centrifugation of fresh stallion semen before cryopreservation decreased microorganism load of frozen-thawed semen without affecting seminal kinetics*, «Theriogenology» 83/2 (1/2015), pp. 186–191.
- JASKO, D. J. – BEDFORD, S. J. – COOK, N. L. – MUMFORD, E. L. – SQUIRES, E. L. – PICKETT, B. W., *Effect of antibiotics on motion characteristics of cooled stallion spermatozoa*, «Theriogenology» 40/5 (11/1993), pp. 885–893.
- JOHNSTON, S. – OBOYLE, D. – FROST, A. – MCGOWAN, M. – TRIBE, A. – HIGGINS, D., *Antibiotics for the preservation of koala (Phascolarctos cinereus) semen*, «Australian Veterinary Journal» 76/5 (5/1998), pp. 335–338.
- KEERATIKUNAKORN, K. – KAEWCHOMPHUNUCH, T. – KAEOKET, K. – NGAMWONGSATIT, N., *Antimicrobial activity of cell free supernatants from probiotics inhibits against pathogenic bacteria isolated from fresh boar semen*, «Scientific Reports» 13/1 (12/4/2023), pp. 5995.
- KELLERMAN, C. – MALALUANG, P. – HANSSON, I. – ELIASSON SELLING, L. – MORRELL, J. M., *Antibiotic Resistance Patterns in Cervical Microbes of Gilts and Sows*, «Animals» 12/1 (4/1/2022), pp. 117.
- KUMAR, P. – PAWARIA, S. – DALAL, J. – RAVESH, S. – BHARADWAJ, S. – JEROME, A. – KUMAR, D. – JAN, M. H. – YADAV, P. S., *Sodium alginate potentiates antioxidants, cryoprotection and antibacterial activities of egg yolk extender during semen cryopreservation in buffalo*, «Animal Reproduction Science» 209 (10/2019), pp. 106166.
- MAES, D. – NAUWYNCK, H. – RIJSSELAERE, T. – MATEUSEN, B. – VYT, P. – DE KRUIF, A. – VAN SOOM, A., *Diseases in swine transmitted by artificial insemination: An overview*, «Theriogenology» 70/8 (11/2008), pp. 1337–1345.
- MALALUANG, P. – WILÉN, E. – LINDAHL, J. – HANSSON, I. – MORRELL, J. M.,

Antimicrobial Resistance in Equine Reproduction, «Animals» 11/11 (22/10/2021), pp. 3035.

- MAZUROVÁ, J. – VINTER, P., [*The effect of selected antibiotics on micro-organisms contaminating boar ejaculate*], «Veterinari Medicina» 36/4 (4/1991), pp. 213–223.
- MORETTI, E. – CAPITANI, S. – FIGURA, N. – PAMMOLLI, A. – FEDERICO, M. G. – GIANNERINI, V. – COLLODEL, G., *The presence of bacteria species in semen and sperm quality*, «Journal of Assisted Reproduction and Genetics» 26/1 (1/2009), pp. 47–56.
- MORRELL, J. M. – KLEIN, C. – LUNDEHEIM, N. – EROL, E. – TROEDSSON, M. H. T., *Removal of bacteria from stallion semen by colloid centrifugation*, «Animal Reproduction Science» 145/1–2 (2/2014), pp. 47–53.
- MORRELL, J. M. – MAYER, I., *Reproduction biotechnologies in germplasm banking of livestock species: a review*, «Zygote» 25/5 (10/2017), pp. 545–557.
- MORRELL, J. M. – NÚÑEZ-GONZÁLEZ, A. – CRESPO-FÉLEZ, I. – MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. – MARTÍNEZ ALBORCIA, M.-J. – FERNÁNDEZ-ALEGRE, E. – DOMINGUEZ, J. C. – GUTIÉRREZ-MARTÍN, C. B. – MARTÍNEZ-PASTOR, F., *Removal of bacteria from boar semen using a low-density colloid*, «Theriogenology» 126 (3/2019), pp. 272–278.
- MOUSTACAS, V. S. – XAVIER, M. N. – CARVALHO-JÚNIOR, C. A. – COSTA, E. A. – HENRY, M. – SANTOS, R. L., *Effect of extender supplementation with various antimicrobial agents on viability of Brucella ovis and Actinobacillus seminis in cryopreserved ovine semen*, «Theriogenology» 74/8 (11/2010), pp. 1476–1481.
- OLIVIERI, B. T. – LOVE, B. C. – REZABEK, G. B. – LAMM, C. G. – VARNER, D. D. – PAYTON, M. E. – HOLYOAK, G. R., *Effect of Antibiotic-containing Extenders on Taylorella equigenitalis Contaminated Semen*, «Journal of Equine Veterinary Science» 31/11 (11/2011), pp. 655–660.
- PARLEVLIET, J. M. – LYNN, J. W. – PACCAMONTI, D. L., *The Use of Cefquinome in Equine Semen Extender*, «Journal of Equine Veterinary Science» 31/3 (3/2011), pp. 139–142.
- PASCOTTINI, O. B. – AURICH, C. – ENGLAND, G. – GRAHOFER, A., *General and comparative aspects of endometritis in domestic species: a review*, «Reproduction in Domestic Animals» (16/5/2023), pp. rda.14390.

- PRICE, S. – AURICH, J. – DAVIES-MOREL, M. – AURICH, C., *Effects of oxygen exposure and gentamicin on stallion semen stored at 5 and 15 degrees C*, «Reproduction in Domestic Animals = Zuchthygiene» 43/3 (6/2008), pp. 261–266.
- PRIETO-MARTÍNEZ, N. – BUSSALLEU, E. – GARCIA-BONAVILA, E. – BONET, S. – YESTE, M., *Effects of Enterobacter cloacae on boar sperm quality during liquid storage at 17°C*, «Animal Reproduction Science» 148/1–2 (7/2014), pp. 72–82.
- PUIG-TIMONET, A. – CASTILLO-MARTÍN, M. – PEREIRA, B. A. – PINART, E. – BONET, S. – YESTE, M., *Evaluation of porcine beta defensins-1 and -2 as antimicrobial peptides for liquid-stored boar semen: Effects on bacterial growth and sperm quality*, «Theriogenology» 111 (4/2018), pp. 9–18.
- RADHA, M. H. – LAXMIPRIYA, N. P., *Evaluation of biological properties and clinical effectiveness of Aloe vera: A systematic review*, «Journal of Traditional and Complementary Medicine» 5/1 (1/2015), pp. 21–26.
- RAMIRES NETO, C. – SANCLER DA SILVA, Y. F. R. – RESENDE, H. L. – GUASTI, P. N. – MONTEIRO, G. A. – PAPA, P. M. – DELL'AQUA JÚNIOR, J. A. – PUOLI FILHO, J. N. P. – ALVARENGA, M. A. – PAPA, F. O., *Control Methods and Evaluation of Bacterial Growth on Fresh and Cooled Stallion Semen*, «Journal of Equine Veterinary Science» 35/4 (4/2015), pp. 277–282.
- SANTOS, C. S. – CAMPOS, L. B. – PRAXEDES, É. C. G. – MOREIRA, S. S. J. – SOUZA-JÚNIOR, J. B. F. – COMIZZOLI, P. – FEIJÓ, F. M. C. – SILVA, A. R., *Influence of antibiotics on bacterial load and sperm parameters during short-term preservation of collared peccary semen*, «Animal Reproduction» 18/3 (2021), pp. e20210021.
- SANTOS, C. S. – SILVA, A. R., *Current and alternative trends in antibacterial agents used in mammalian semen technology*, «Animal Reproduction» 17/1 (2020), pp. e20190111.
- SCHULZE, M. – DATHE, M. – WABERSKI, D. – MÜLLER, K., *Liquid storage of boar semen: Current and future perspectives on the use of cationic antimicrobial peptides to replace antibiotics in semen extenders*, «Theriogenology» 85/1 (1/2016), pp. 39–46.
- SCHULZE, M. – GROBBEL, M. – RIESENBECK, A. – BRÜNING, S. – SCHAEFER, J. –

JUNG, M. – GROSSFELD, R., *Dose rates of antimicrobial substances in boar semen preservation-time to establish new protocols*, «Reproduction in Domestic Animals» 52/3 (6/2017), pp. 397–402.

- SCHULZE, M. – JUNKES, C. – MUELLER, P. – SPECK, S. – RUEDIGER, K. – DATHE, M. – MUELLER, K., *Effects of Cationic Antimicrobial Peptides on Liquid-Preserved Boar Spermatozoa*, «PLOS ONE» 9/6 (18/6/2014), pp. e100490.
- SCHULZE, M. – NITSCHKE-MELKUS, E. – HENSEL, B. – JUNG, M. – JAKOP, U., *Antibiotics and their alternatives in Artificial Breeding in livestock*, «Animal Reproduction Science» 220 (9/2020), pp. 106284.
- SEPÚLVEDA, L. – BUSSALLEU, E. – YESTE, M. – BONET, S., *Effects of different concentrations of Pseudomonas aeruginosa on boar sperm quality*, «Animal Reproduction Science» 150/3–4 (11/2014), pp. 96–106.
- SHAOYONG, W. – LI, Q. – REN, Z. – WEI, C. – CHU, G. – DONG, W. – YANG, G. – PANG, W., *Evaluation of ϵ -polylysine as antimicrobial alternative for liquid-stored boar semen*, «Theriogenology» 130 (5/2019), pp. 146–156.
- SHAOYONG, W. – LI, Q. – REN, Z. – XIAO, J. – DIAO, Z. – YANG, G. – PANG, W., *Effects of kojic acid on boar sperm quality and anti-bacterial activity during liquid preservation at 17 C*, «Theriogenology» 140 (12/2019), pp. 124–135.
- SONG, L. – XIE, W. – ZHAO, Y. – LV, X. – YANG, H. – ZENG, Q. – ZHENG, Z. – YANG, X., *Synthesis, Antimicrobial, Moisture Absorption and Retention Activities of Kojic Acid-Grafted Konjac Glucomannan Oligosaccharides*, «Polymers» 11/12 (1/12/2019), pp. 1979.
- SOUZA, A. L. P. – LIMA, G. L. – PEIXOTO, G. C. X. – SILVA, A. M. – OLIVEIRA, M. F. – SILVA, A. R., *Use of Aloe vera-based extender for chilling and freezing collared peccary (Pecari tajacu) semen*, «Theriogenology» 85/8 (5/2016), pp. 1432–1438.
- THIBIER, M. – GUERIN, B., *Hygienic aspects of storage and use of semen for artificial insemination*, «Animal Reproduction Science» 62/1–3 (8/2000), pp. 233–251.
- TSAKMAKIDIS, I. A. – SAMARAS, T. – ANASTASIADOU, S. – BASIOURA, A. – NTEMKA, A. – MICHOS, I. – SIMEONIDIS, K. – KARAGIANNIS, I. – TSOUSIS, G. – ANGELAKERIS, M. – BOSCO, C. M., *Iron Oxide Nanoparticles as an Alter-*

native to Antibiotics Additive on Extended Boar Semen, «Nanomaterials» 10/8 (10/8/2020), pp. 1568.

- VAILLANCOURT, D. – GUAY, P. – HIGGINS, R., *The effectiveness of gentamicin or polymyxin B for the control of bacterial growth in equine semen stored at 20 degrees C or 5 degrees C for up to forty-eight hours*, «Canadian Journal of Veterinary Research = Revue Canadienne De Recherche Veterinaire» 57/4 (10/1993), pp. 277–280.
- VIUDES-DE-CASTRO, M. P. – MARCO-JIMENEZ, F. – VICENTE, J. S. – MARIN, C., *Antibacterial Activity of Some Molecules Added to Rabbit Semen Extender as Alternative to Antibiotics*, «Animals» 11/4 (20/4/2021), pp. 1178.
- ZAMPIERI, D. – SANTOS, V. G. – BRAGA, P. A. C. – FERREIRA, C. R. – BALLOTIN, D. – TASIC, L. – BASSO, A. C. – SANCHES, B. V. – PONTES, J. H. F. – DA SILVA, B. P. – GARBOGGINI, F. F. – EBERLIN, M. N. – TATA, A., *Microorganisms in cryopreserved semen and culture media used in the in vitro production (IVP) of bovine embryos identified by matrix-assisted laser desorption ionization mass spectrometry (MALDI-MS)*, «Theriogenology» 80/4 (9/2013), pp. 337–345.

Don Emilio Bettini. *Sacerdote della Diocesi di Roma attualmente operante nella Diocesi di Teramo-Atri, ad normam can. 271 come segretario particolare del Vescovo e Vicario Episcopale per gli Affari Generali. Laureato in Economia e Commercio, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nel 1994, con una tesi dal titolo "L'impatto dell'IT sulle ricerche di marketing". Nel maggio 2002 consegue il grado di Licenza in Teologia Dogmatica presso la Pontificia Università della Santa Croce a Roma e l'idoneità nel corso sulle censure ecclesiastiche organizzata dalla Segnatura Apostolica. Nel Giugno del 2004 consegue il dottorato di ricerca in Teologia Dogmatica presso la Pontificia Università della Santa Croce a Roma con una tesi dal titolo "Il Christus simul viator et comprehensor nel pensiero teologico di lingua tedesca del postconcilio". Dal 1 settembre 2002 al 30 luglio 2004 è Docente di Teologia Dogmatica Speciale presso il Seminario Vescovile della Diocesi di Ventimiglia-San Remo. Dal 7 ottobre 2004 al 9 ottobre 2010 è collaboratore d'ufficio della Pastorale Universitaria del Vicariato di Roma. Dal 10 ottobre 2010 al 20 gennaio 2018 è addetto all'Ufficio Pastorale Universitaria del Vicariato di Roma. Dal 1 ottobre 2009 al 1 ottobre 2015 è docente di Teologia Dogmatica presso la Facoltà di Psicologia, Economia e Storia della Università Europea di Roma. Dal 1 ottobre 2010 è Docente di Storia d'impresa e Pensiero Cristiano presso la Facoltà di Economia della Università Europea di Roma. Dal 1 ottobre 2010 al 1 ottobre 2017 è docente di Teologia Fondamentale e di Teologia Dogmatica presso la Facoltà di Economia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma. Dal 2015 insegna La conoscenza e l'azione nel pensiero cristiano presso la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università Europea di Roma e dal 2019 insegna Lawyer's ethics presso la stessa università. Docente stabile di Teologia Dogmatica presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Fides et Ratio" de L'Aquila collegato alla Facoltà di Teologia della Pontificia Università Lateranense*

Daniela Tondini. *Laureata in Matematica presso l'Università degli Studi dell'Aquila con una tesi dal titolo "Disegni e loro caratterizzazioni", ha conseguito il Dottorato di Ricerca in "Epistemologia e Didattica della Matematica" presso l'Università degli Studi di Teramo con una tesi dal titolo "Sulle geometrie non-euclidee ed alcune varianti discrete". Nel 2000 è risultata vincitrice del concorso a cattedre in Matematica e Fisica per le Scuole Secondarie Superiori. Nel 2003 ha conseguito il diploma del Corso di Specializzazione Polivalente per insegnanti di sostegno presso l'Università degli Studi di Teramo con una tesi dal titolo "Matematica, informatica ed handicap visivo". Dal 2004 è ricercatrice confermata in Matematiche Complementari presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università degli Studi di Teramo. Dal 2010 al 2022 è stata delegata all'orientamento e al placement per il Dipartimento di Scienze Politiche e dal 2014 referente di Dipartimento per la disabilità. Dal 2018 è delegata del Rettore ai Rapporti con le Confessioni Religiose. È autrice di circa 50 pubblicazioni tra volumi didattici ed articoli su riviste nazionali ed internazionali. È docente di Fondamenti di matematica (CdS Economia) presso l'Università degli Studi di Teramo.*

ISBN 979-12-81233-03-4



9 791281 233034

€ 50,00