

PER UN'EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELL'UNIVERSITÀ

LE ATTIVITÀ DELL'UNIVERSITÀ DI CASSINO
E DEL LAZIO MERIDIONALE

a cura di
Domenico de Vincenzo e Andrea Riggio



COLLANA SCIENTIFICA
E-BOOK -1

Questo volume del Comitato di Ateneo per lo Sviluppo Sostenibile (CAsE) presenta la prima esperienza di coordinamento e condivisione realizzata da tutte le componenti dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale impegnate in materia di didattica della sostenibilità, economica, sociale, istituzionale e ambientale. Si tratta di un volume dedicato allo stato e alle prospettive dell'offerta formativa universitaria in materia di sviluppo sostenibile e un contributo alle attività della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile (RUS) rientranti nella seconda missione universitaria: la didattica. I temi dell'educazione alla sostenibilità nell'Università sono declinati nelle diverse aree di appartenenza dei singoli ricercatori, ma quasi tutti i contributi hanno dovuto fare riferimento alla pandemia COVID-19, che ha condizionato e sta condizionando molteplici aspetti della ricerca e della didattica.

This book of the University Committee for Sustainable Development (CAsE) presents the first experience of coordination and sharing carried out by all the components of the University of Cassino and Southern Lazio involved in the education for economic, social, institutional and environmental sustainability. This book presents the state and perspectives of university training on sustainable development and a contribution to the activities of the Network of Universities for Sustainable Development (RUS), part of the second university mission: education. The topics related education for sustainability in the University are developed in the different areas belonging to the individual researchers, but almost all the contributions had to refer to the COVID-19 pandemic, which has affected and is affecting many aspects of research and teaching.



Copyright © EUC - EDIZIONI UNIVERSITÀ DI CASSINO

Centro Editoriale di Ateneo
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale
Campus universitario – Palazzo degli Studi – Località Folcara
03043 Cassino (FR), Italia

ISBN 978-88-8317-111-6

Il contenuto del presente volume può essere utilizzato purché se ne citi la fonte e non vengano modificati il senso e il significato dei testi in esso contenuti.

Il CEA, Centro Editoriale di Ateneo, e l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale non sono in alcun modo responsabili dell'uso che viene effettuato dei testi presenti nel volume, di eventuali modifiche ad essi apportate e delle conseguenze derivanti dal loro utilizzo.

Impaginazione a cura di EUC, Alfiero Klain

Progetto della copertina a cura di Edmondo Colella

L'immagine in copertina è di Domenico de Vincenzo



Gli e-book di EUC – Edizioni Università di Cassino sono pubblicati con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Volume edito in versione digitale nel mese di giugno 2021

COLLANA SCIENTIFICA
E-BOOK -1

PER UN'EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELL'UNIVERSITÀ

LE ATTIVITÀ DELL'UNIVERSITÀ DI CASSINO
E DEL LAZIO MERIDIONALE

a cura di
Domenico de Vincenzo e Andrea Riggio



EDIZIONI UNIVERSITÀ DI CASSINO

Centro Editoriale di Ateneo – Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale | 2021

Indice

Introduzione

Gli obiettivi dell'educazione alla sostenibilità nell'Università
Domenico de Vincenzo, Andrea Riggio 7

Strumenti traslazionali per educare allo sviluppo sostenibile 23
Alessandra Sannella

Il ruolo della geografia nell'educazione alla sostenibilità
Maria Cristina Cardillo 41

*Il contributo del diritto costituzionale alla sostenibilità
democratica come impegno alla riduzione del debito cognitivo*
Marco Plutino 47

*Educazione sostenibile: modalità alternative per l'accesso
al sapere*
Francesco Iacoviello 59

La bontà delle competenze trasversali
Fiorenza Taricone 69

*Un progetto per lo sviluppo sostenibile e l'integrazione sociale:
"Museo Facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità
culturale"*
Ivana Bruno 77

*Innovazione e modelli di agricoltura sostenibile nelle imprese a
conduzione femminile*
Noemi Lombardi, Luca Bartoli, Marcello De Rosa 87

Mobilità sostenibile: nuove sfide del futuro e nuovi strumenti
Mauro D'Apuzzo, Azzurra Evangelisti, Daniele Santilli 103

<i>Sport e sviluppo sostenibile</i> Simone Digennaro	111
<i>Giocare con gli stereotipi... per superarli</i> Ilaria Magnani	119
<i>Misura dello sviluppo delle competenze per la sostenibilità nei percorsi universitari</i> Alessandro Silvestri, Alessandra Sannella	127
<i>Educare alla sostenibilità sociale, ambientale e alla qualità della vita</i> Floriana Ciccodicola, Elisa Langiano, Daniela Anastasi, Maria Gabriella De Santis, Romina Tiseo et. al. (Componenti ASD, InformaMentis), Matteo Pagliarella, Laura Diamanti	141
<i>#io non cado nella rete. Costruire l'identità digitale per educare alla dignità umana</i> Floriana Ciccodicola, Maria Gabriella De Santis, Daniele Masala, Vincenzo De Rosa, Romina Tiseo et al. (componenti ASD InformaMentis), Beniamino Fanelli, Maria Grazia Giuseppa Morelli, Giuliana Notarnicola	149
<i>L'educazione allo sviluppo sostenibile nella scuola primaria: il progetto BEST (Better Earth achieving Sustainable Development) per raggiungere gli SDGs</i> Amelia Farina	161
<i>Il crowdfunding ai tempi del coronavirus</i> Ida Meglio	167
<i>Comitato Unico di Garanzia e sostenibilità: comunicare agili</i> Fiorenza Taricone, Maria Teresa Pirollo, Roberta Vinciguerra	179

Introduzione

Gli obiettivi dell'educazione alla sostenibilità nell'Università*

Domenico de Vincenzo, Andrea Riggio
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

1. Premessa

Questo volume del Comitato d'Ateneo per lo Sviluppo Sostenibile (CAsE)¹ presenta la prima esperienza di coordinamento e condivisione realizzata da tutte le componenti dell'Università di Cassino impegnate in materia di didattica della sostenibilità, economica, sociale, istituzionale e ambientale. Si tratta di una seconda proposta editoriale del CAsE che esprime prima di tutto un convinto posizionamento a favore dell'inserimento nelle Indicazioni Nazionali delle scuole e nell'offerta formativa universitaria di ore e CFU mirati ai temi della sostenibilità e dei cambiamenti climatici *a scala urbana, rurale, regionale, nazionale, internazionale*. Pertanto, questa iniziativa è pienamente rientrante nelle attività della Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile (RUS) la cui missione principale risiede, com'è noto, nella diffusione della cultura e delle buone pratiche della sostenibilità e nella promozione degli *SDGs – Sustainable Development Goals* – a diversa scala e che riunisce gli Atenei italiani che hanno assunto l'impegno ad orientare le proprie attività istituzionali verso gli obiettivi di sostenibilità integrata.

* La presente Introduzione è frutto di una riflessione comune tra gli autori. Tuttavia, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire ad Andrea Riggio, mentre il paragrafo 4 è di Domenico de Vincenzo. La bibliografia è attribuirsi a entrambi gli autori.

¹ Il primo volume del CASE, a cura di Alessandra Sannella e Riccardo Finocchi, *Connessioni per lo sviluppo sostenibile*, Cassino, EUC, 2019, dedicato alla ricognizione delle attività di ricerca presenti nell'Ateneo di Cassino si trova open access al link <https://www.unicas.it/media/4700046/Connessioni2019.pdf>.

Nel nostro caso, si tratta di un volume dedicato allo stato e alle prospettive dell'offerta formativa universitaria in materia di sviluppo sostenibile e un contributo alle attività della RUS rientranti nella seconda missione universitaria e cioè la didattica². Questo, nella piena convinzione che la transizione alla sostenibilità dipenda dai progressi della ricerca applicata supportati da un cambio di mentalità generalizzato e di stili di vita, ovviamente per libera scelta, e di alcuni tratti della nostra stessa identità culturale (locale e globale). Ma la libera scelta dipende dalla conoscenza, e la didattica universitaria e più in generale l'ambiente universitario possono offrire un supporto autorevole e credibile e occasioni di confronto multilivello per sviluppare una capacità critica e un'etica della responsabilità e della giustizia sociale (Sannella, p. 30). In seguito, servirà anche mettere a punto strategie di trasferimento delle conoscenze sulla sostenibilità al di fuori del mondo accademico, attraverso prassi di terza missione e di interazione con la società civile e il territorio e quindi la messa a punto di strategie di comunicazione³.

Il volume raccoglie contributi relativi a modelli ed esempi di progettazione didattica adatti ai diversi corsi di laurea presenti nel nostro Ateneo e propeudetici alla formazione di laureati consapevoli del loro ruolo strategico nella transizione alla sostenibilità, con la presenza di articoli rivolti anche ad approfondire le potenzialità insite all'uso dei laboratori universitari e degli strumenti didattici.

Una delle sfide più urgenti delle *policy* dell'Agenda 2030 nel processo di globalizzazione è certamente quella di rimuovere gli ostacoli e i vincoli che, alla scala globale e locale, si frappongono alla crescita economica e istituzionale, alla coesione sociale e al mantenimento di una buona qualità dei quadri ambientali attraverso strategie di *governance* partecipata e multilivello. Di conseguenza, uno dei compiti principali dell'università è quello di produrre, direttamente o indirettamente, delle conoscenze e delle competenze in sostenibilità diffuse tra i cittadini e tra i diversi attori dello sviluppo, nonché disseminare una maggiore consapevolezza della complessità dei diversi geo-sistemi che caratterizzano le società umane e che influiscono sulle situazioni di

² Riguardo alle attività della RUS per la didattica e la formazione v. <https://reterus.it/educazione/> e le considerazioni di Alessandra Sannella in questo stesso volume a pp. 21-37.

³ A questo riguardo il CASE ha già deliberato in tal senso prevedendo la realizzazione del terzo volume dedicato alle attività di *Public Engagement* affidato alla cura di Mauro D'Apuzzo.

contesto presenti sul territorio. In sostanza, è necessario poter contare su una vera e duratura intelligenza spaziale che può scaturire soltanto da investimenti economici e culturali nei campi dell'educazione e della formazione di una cittadinanza attiva in possesso di conoscenze e competenze autentiche in sostenibilità, scaturite dallo svolgimento di compiti autentici, appresi a scuola e all'università, applicabili nei diversi contesti di vita, di studio, di lavoro e del tempo libero. Formare dei laureati in grado di utilizzare le conoscenze e gli strumenti disciplinari per misurare anche le responsabilità e le ricadute dei comportamenti individuali e sociali.

2. Punti di forza e di debolezza dell'educazione alla sostenibilità nelle università

Uno degli aspetti più innovativi del modello di sviluppo sostenibile e delle politiche pubbliche della sostenibilità è certamente quello di aver introdotto in modo sistematico nei progetti di sviluppo strategie di benchmark a partire dall'individuazione della base di partenza (baseline) e degli obiettivi di risultato: si tratta di metriche appropriate e trasparenti, stabilite ex ante, utilizzate per revisione in itinere della progettazione (in genere biennale) e per il monitoraggio finale dei risultati⁴. Si sono cioè introdotte strategie per misurare il grado di efficacia dei progetti stessi, rispetto agli investimenti effettuati e ai target condivisi, attraverso il ricorso a una serie di indicatori ad hoc per consentire una revisione, anche pubblica, dei risultati.⁵

Anche sul piano della didattica della sostenibilità dovremmo procedere con la stessa metodologia partendo da un'analisi di contesto e dello stato dell'arte,

⁴ Per un approfondimento di questa tematica si può vedere l'analisi degli indicatori di risultato dell'Agenda 2000-2015 contenuti nel *The Millennium Development Goals Report*, 2010 in: http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_En.pdf.

In riferimento invece alla strategia 2030, per un quadro di sintesi, molto utile risulta il sito governativo: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>.

⁵ la lista completa dei 168 indicatori della sostenibilità suddivisi per Goal si trova in formato Excel in ASviS, <http://www.comitatoscientifico.org/dati&metodologie/index.htm> (consultato 13/04/2021).

dei punti di forza e di debolezza, delle opportunità e dei vincoli e adottando un metodo per la valutazione dei risultati ottenuti dalle nostre progettazioni didattiche. A scala locale, cioè delle singole università, gli obiettivi della didattica della sostenibilità dovrebbero essere la creazione di percorsi di primo, secondo e terzo livello per la formazione e l'aggiornamento permanente degli attori territoriali, presenti e futuri, operanti nel settore pubblico e privato. In sostanza, una revisione del vecchio e irrisolto problema del rapporto università-territorio e del suo contributo allo sviluppo locale; un secondo punto dovrebbe riguardare la formazione di esperti e formatori in politiche pubbliche e strategie aziendali per lo sviluppo durevole; un terzo aspetto dovrebbe puntare alla formazione e ai corsi di aggiornamento dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado in accordo con il Ministero dell'istruzione. Inoltre, il ruolo degli atenei dovrebbe essere centrale nel formare nuove figure professionali per la sostenibilità ma anche prevedere offerte didattiche *lifelong learning* per la diffusione della cultura e l'etica della sostenibilità per gli studenti iscritti e per formare cittadini consapevoli in grado di esercitare un'influenza diretta e una partecipazione al raggiungimento degli SDGs con i propri comportamenti individuali a casa, a scuola, all'università, al lavoro, nel tempo libero e negli spostamenti e attraverso la partecipazione ai processi di *governance* e al controllo sociale delle politiche pubbliche. In questa cornice sono anche richieste attività di aggiornamento del personale docente e tecnico-amministrativo stesso delle università, previste anch'esse nella *mission* della RUS⁶.

A fronte di questa ampia gamma di offerte didattiche necessarie alla transizione alla sostenibilità e che le università potrebbero prevedere in base a alle necessità locali, si aprono molte prospettive anche in funzione del rilancio delle iscrizioni universitarie e di un rapporto virtuoso università-territorio.

Molte sono però le difficoltà che ostacolano il passaggio da una situazione di partenza in cui si riscontrano anche alcune situazioni d'eccellenza, alcune buone pratiche e alcune progettazioni didattiche che hanno ottenuto buoni risultati a un'altra condizione più avanzata e caratterizzata dalla diffusione a scala nazionale di queste pratiche didattiche innovative.

⁶ Il ruolo dell'Università riguardo all'obiettivo di sviluppo sostenibile si trova nel Goal 4.7 (spesso, in letteratura, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla cittadinanza globale sono individuati con gli acronimi ESD e GCE).

Come sempre, quando si dà inizio a un piano ambizioso e innovativo quale può essere definito un Piano nazionale di educazione alla sostenibilità⁷, mancano le situazioni di contesto favorevoli. Persistono cioè dei punti di debolezza interni all'università (risorse umane disponibili, spazi, strumenti, ordinamenti didattici, ecc.) e delle minacce se ci si riferisce alla terminologia della analisi S.W.O.T., cioè ostacoli esterni come la carenza di risorse e di una normativa di riferimento. In sostanza, creare un'offerta formativa avanzata e CFU mirati ai temi della sostenibilità e dei cambiamenti climatici necessita di molti tasselli, strategie di valutazione per la misurazione dei progressi dell'educazione alla sostenibilità nelle università e un approccio strategico che riduca la dispersione e la discontinuità delle iniziative negli atenei italiani. Nonostante queste situazioni di contesto sfavorevoli, il monitoraggio delle attività didattiche sulla sostenibilità mostra, in generale, dati in costante crescita e i seguenti per l'a.a. 2020/2021: 16 corsi di laurea triennali; 31 corsi di laurea magistrali (35 se si considerano quelli in corso di approvazione); 66 borse di dottorato; 34 master di primo livello e altrettanti di secondo livello⁸.

Un punto di forza della catena della didattica universitaria della sostenibilità è stato introdotto nel 2015 con la creazione di una *community*, la RUS, la Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile promossa dalla CRUI (la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) a cui hanno aderito ben 78 atenei su 96. Nel campo specifico della seconda missione, la RUS dovrebbe sovrintendere all'armonizzazione dell'educazione universitaria alla sostenibilità, agendo di concerto e non solo in linea di principio, certamente con la CRUI ma anche con il MUR, il CUN, l'ANVUR e in accordo con il Ministero dell'Istruzione, il MATTM⁹ e l'ASviS¹⁰.

Nel 2017, a due anni dalla firma dell'Agenda ONU 2030 delle Nazioni Unite sui SDGs e dalla legge n. 221/2015 sulla Strategia Nazionale per lo

⁷ Su questo, v. la presentazione del piano e la documentazione in <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>.

⁸ I dati sui corsi di laurea attivi in questo anno accademico sono di fonte MUR, University <https://www.university.it/index.php/cercacorsi/universita#null>, gli altri post laurea sono di fonte AlmaLaurea <https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/lau/postlaurea/default.aspx>. Al riguardo, v. anche A. Sannella in questo volume, pp. 21-36.

⁹ Peralto, rinominato Ministero della Transizione Ecologica dal neonato governo Draghi con il *Decreto Legge 1 marzo 2021, n. 22*.

¹⁰ La RUS fornisce, su richiesta, anche attività di supporto attraverso il GdL Educazione.

Sviluppo Sostenibile viene varato dal MIUR il primo Piano di Educazione alla Sostenibilità già citato (v. nota 7). Si tratta di un gruppo di lavoro, guidato da Enrico Giovannini, che si assume il compito di “proporre azioni per lo sviluppo e il sostegno della ricerca e della didattica universitaria orientate alla sostenibilità”¹¹. Il piano che prevede 20 azioni divise in quattro macroaree: Edilizia e ambienti/strutture e personale MIUR; Didattica e formazione docenti; Università e ricerca; Informazione e comunicazione.

Gli esigui finanziamenti previsti nel comparto della formazione alla sostenibilità sono evidenti: i fondi per la didattica prevedono inizialmente 5 milioni di euro per l'efficientamento della sostenibilità delle scuole; 10 bandi per 840 milioni per la programmazione PON¹²; borse di dottorato (65) per progetti di ricerca coerenti con l'Agenda 2030. Le risorse sono state investite in questi tre anni prevalentemente per la formazione dei nuovi docenti in entrata nelle scuole. Circa 33.000 docenti hanno frequentato il corso e-learning realizzato dall'ASviS (Lezione Zero) e partecipato al laboratorio formativo sullo sviluppo sostenibile in presenza di tre ore organizzato dagli uffici scolastici territoriali¹³.

Da questo quadro si evince che, complessivamente, per la didattica della sostenibilità nelle università non è stato fatto granché. La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile ha dato vita a diversi bandi per progetti di ricerca ma sono ancora allo studio bandi riguardanti la progettazione didattica in materia di sostenibilità nell'università (lezione zero, laboratori, seminari, per il personale docente e non docente, CFU deputati per gli studenti delle diverse facoltà, ecc.). Con il distacco reintrodotta dal governo Draghi del Ministero dell'Università (MUR) dal Ministero dell'Istruzione, è attesa una revisione

¹¹ A questo riguardo è utile consultare <https://www.slideshare.net/miursocial/piano-per-educazione-alla-sostenibilit-78344980>; v. anche BIRBES C., *Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica*, in ULIVIERI U.S. (2018) (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea*, Pensa MultiMedia, Lecce - Rovato (BS), pp. 321-327.

¹² Il Programma Operativo Nazionale 2014-2020 del Ministero dell'Istruzione per la scuola dotato di fondi strutturali europei.

¹³ Il dato si riferisce all'anno scolastico 2017-18. Successivamente altre attività formative sono state realizzate per la formazione dei docenti di Educazione civica materia che ha accolto le tematiche della sostenibilità delle Indicazioni Nazionali. Per un approfondimento si veda Pettenati, 2019, pp. 75-99.

del Piano di Educazione alla Sostenibilità deputato all'istruzione e alla formazione universitaria.

Nello specifico dell'Ateneo di Cassino sono allo studio progettazioni didattiche per gli studenti da inserire tra i crediti formativi rientranti nelle "altre attività", ma esse risentono di questa condizione d'incertezza del quadro generale. Nel frattempo, la RUS ha compiuto al suo interno un ulteriore passo avanti con la creazione del Gruppo di Lavoro Educazione coordinato dallo stesso Giovannini e da Gabriella Calvano che ha già lavorato al monitoraggio dell'esistente, alla messa a punto dei cosiddetti "Punti di partenza" e dei "Trauardi" e sta lavorando alla proposta e all'impostazione di un format unico modulare sulla sostenibilità per le università¹⁴.

3. L'educazione alla sostenibilità per una nuova visione dei diritti umani e del pianeta

A partire dai documenti di riferimento sui diritti umani riportati nella fig. 1, si può osservare che l'introduzione di un'educazione ai 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 come elemento strutturale della formazione universitaria è una scelta funzionale anche a rilanciare un ragionamento nell'università sui diritti umani (se ne sente il bisogno nell'età post-ideologica e postmoderna).

A questo riguardo, la transizione alla sostenibilità economica, sociale, istituzionale e ambientale può essere considerata un vero e proprio paradigma di una nuova visione dei diritti umani nel processo di globalizzazione e dei "diritti del pianeta" nel nuovo contesto ambientale rientrante nel concetto di *Global Change*. L'espressione *Global Change* definisce quei cambiamenti generali dell'Antropocene che stanno minando le basi fondamentali del geosistema Terra e cioè le alterazioni climatiche e della composizione dell'atmosfera, i problemi della biodiversità, degli oceani e delle acque continentali, la riduzione della copertura forestale e della produttività dei suoli, il degrado degli ecosistemi.

¹⁴ Al riguardo, v. GdL Educazione – Presentazione delle attività al Comitato di Coordinamento RUS – 18 dicembre 2020 (https://reterus.it/public/files/GdL/Educazione/2020_12_18_RUS-gdl-educazione.pdf) e Sannella, *infra*, pp. 21-36.

DAI DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UOMO (i documenti principali)

- **Bill of Rights (USA 1781)**
- **Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino (Francia 1789)**
 - **La Dichiarazione sui Diritti dei Bambini (1924);**
 - **La Carta delle Nazioni Unite(1945);**
 - **la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo(1948);**
 - **La Costituzione dell'UNESCO(1945)**
- **La Raccomandazione dell'Unesco sull'Educazione per la Comprensione, la Cooperazione e la Pace Internazionali (1974);**
 - **Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea(2000)**

AI DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UOMO E DEL PIANETA NELLA GLOBALIZZAZIONE

- **Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite: (2015; 2030)**

Figura 1 – Dai diritti umani ai diritti dell'uomo e del pianeta.

Nei 17 *SDGs* dell'Agenda 2030 i diritti umani sono al centro degli obiettivi 1-6, 8-12, 16-17 (Povertà, Fame, Salute e Benessere, Istruzione, Parità di Genere, Acqua e Servizi Igienici e Sanitari, Lavoro dignitoso, Imprese, Ridurre le Disuguaglianze, Città e Comunità sostenibili, Consumo e Produzione Responsabili, Giustizia e Istituzioni, Partnership). I diritti del pianeta ricorrono negli obiettivi 7, 13-15 (Energia Pulita, Lotta ai Cambiamenti Climatici, Oceani, Vita sulla Terra).

Questa nuova visione dei diritti dell'uomo e del pianeta, fondamentale per la formazione di una cittadinanza consapevole e attiva nei processi di *governance* (*goal* n. 16), dal punto di vista formativo, dovrebbe estendersi anche a un altro diritto, quello di acquisire, dalla scuola materna all'università, una nuova competenza chiave che i geografi definiscono "intelligenza spaziale". L'intelligenza spaziale è propedeutica al conseguimento degli obiettivi della sostenibilità perché fornisce conoscenze e competenze internazionali, regionali e locali sulle scelte localizzative, sull'uso del suolo e delle risorse naturali, su un ricorso alla mobilità spaziale sicura, ordinata e responsabile, sui temi e problemi dello sviluppo e del sottosviluppo, sul grado d'inclusione e di parità tra i generi nello sviluppo locale, sull'innovazione territoriale. L'intelligenza spaziale, se gradualmente acquisita, fornisce anche, ai soggetti sociali, alle istituzioni, alle aziende e ai cittadini, strumenti di resilienza regio-

nale e locale al cambiamento climatico, per una cooperazione in materia ambientale e a favore del cambiamento urbano. In definitiva, accresce le capacità di ognuno di sapere agire nello spazio vissuto e visitato in modo intelligente e di saper valutare i punti di forza e di debolezza dell'organizzazione del territorio e delle scelte in materia di sviluppo umano e pianificazione territoriale attraverso un'educazione alla corretta gestione del territorio.

4. Educazione alla sostenibilità, educazione sostenibile e pandemia COVID 19

L'idea di partenza di questo volume è l'educazione alla sostenibilità nell'Università, ma gli eventi che ci siamo trovati – nostro malgrado – a vivere nel 2020 e che continuiamo a vivere nel 2021 hanno pesantemente modificato il senso e la portata di questa raccolta di scritti. La pandemia COVID-19, infatti, è il necessario filtro di lettura della narrazione in parte dei contributi e il convalidato di pietra in altri, in quanto ha condizionato e sta condizionando molti aspetti della nostra vita quotidiana, come anche della ricerca e della didattica. Quando abbiamo progettato questo volume, mai avremmo pensato che di lì a poco saremmo stati travolti da evento epocale. La pandemia causata dal virus SARS-COV2 è stata davvero “formidabile”, proprio nel senso etimologico del termine: un fenomeno tanto imponente, potente da incutere paura e smarrimento. Decessi molto al di sopra della norma¹⁵, ospedali con le terapie intensive congestionate, crollo dei livelli di occupazione¹⁶, drammatico calo del Pil¹⁷. Ma al di là di tali oggettivi aspetti negativi, la pandemia ha portato con

¹⁵ A metà marzo 2021, sono 2,7 milioni i decessi attribuiti alla pandemia nel Mondo, oltre 100.000 in Italia. E le statistiche della popolazione lo confermano con esattezza: nel 2020, sono stati registrati oltre 100.000 decessi in più rispetto alla media degli anni 2015-2019 (Istat-Istituto Superiore di Sanità, 2021).

¹⁶ A dicembre 2020 si contavano 400.000 occupati in meno rispetto allo stesso mese dell'anno precedente (Istat, 2021a).

¹⁷ Nel secondo trimestre del 2020, il Pil è calato del 18% rispetto allo stesso trimestre del 2019 (superiore alla media dell'UE, che è stata del 14,7% nello stesso trimestre); nel quarto trimestre del 2020, il calo era del 6%, rispetto allo stesso trimestre dell'anno precedente (Istat, 2021b).

sé processi di trasformazione che metaforicamente e fattualmente sono riferibili direttamente a diversi aspetti propri del bagaglio di idee e concetti che attengono alla sostenibilità nelle sue tante declinazioni.

La pandemia ci ha dimostrato in maniera evidente che il raggiungimento della sostenibilità tout-court ha come premessa fondamentale e inderogabile un complessivo cambiamento degli stili di vita. E ci ha ricordato ancora una volta che l'educazione alla sostenibilità è fondamentale in un contesto di drammatiche e inattese trasformazioni.

L'educazione alla sostenibilità, nella circostanza che stiamo vivendo, risponde all'esigenza di ritrovare l'equilibrio tra sistema socio-economico e sistema naturale e, dunque, di «formare alla complessità delle relazioni e dei fenomeni e delle relazioni tra la sfera ambientale e le attività umane», come sottolinea Cristina Cardillo nel suo saggio su educazione alla sostenibilità e geografia.

E di sostenibilità nella formazione e nell'educazione ci dà un esempio Alessandra Sannella la quale si sofferma sul ruolo delle Università e, in particolare, sul ruolo dell'Università di Cassino e del Lazio meridionale, nonché del CASE, in tale ambito. L'Università e i suoi compiti educativi tornano anche nel contributo di Ivana Bruno, che affronta il tema dell'integrazione sociale attraverso l'esperienza "Museo Facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità culturale", un'occasione di apprendimento attivo, per le persone diversamente abili o per gli stranieri che vivono in Italia, ma che ancora non posseggono una adeguata conoscenza della lingua. In una visione organica della sostenibilità, che è poi quella dei *Sustainable Development Goals* delle Nazioni Unite, un ruolo fondamentale ha anche l'educazione allo sport, che, come afferma Simone Digennaro, contribuisce «al benessere fisico e mentale e all'interazione sociale, esso rappresenta uno straordinario strumento di intervento sociale oltre che un elemento centrale per lo sviluppo individuale e collettivo» oltre a essere fondamentale per il mantenimento di una buona qualità della vita.

Marco Plutino affronta, partendo dalle trasformazioni indotte dalla pandemia, il problema della sostenibilità democratica come un processo che non può essere disgiunto dal debito cognitivo, generato spesso dalla tecnologia informatica e dal *web*, spesso incentrati sulla necessità di "essere presenti", piuttosto che di "essere". *Web e social network* che non devono essere confusi con l'infosfera, che «dona un senso profondamente nuovo, o reca una nuova

necessità di operare uno sforzo di intelligenza anche per temi consolidati». I social network sono presenti in diversi lavori contenuti nel volume. Li ritroviamo nel lavoro di Fiorenza Taricone, che ci descrive il fenomeno della *manosphere*, «un agglomerato di blog, siti *web*, forum, pagine, con elementi ideologici e di discussione in cui è centrale il ruolo dell'uomo». Fondamentale, invece è la trasversalità nell'educazione, sia per il raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità, che nel superamento degli stereotipi e delle chiusure mentali, ampiamente diffusi quando si affrontano le questioni relative alla parità di genere. Ritroviamo la rete e i social network in uno dei due contributi coordinati da Floriana Ciccodicola. Anche qui i social network diventano strumenti che possono produrre conoscenze parziali o distorte o condurre al cyber bullismo. Anche se, utilizzandoli in maniera corretta, possono portare a indubbi vantaggi nella diffusione della conoscenza e nel superamento del debito cognitivo (come viene evidenziato nel secondo dei due saggi coordinati dalla stessa Ciccodicola). E sempre la rete e la creazione di legami virtuali permettono il superamento delle distanze e la creazione di processi virtuosi e di opportunità, come quelle offerte dal *crowdfunding*, come ci spiega Ida Meglio nel suo lavoro.

Le questioni di genere sono al centro anche del contributo di Noemi Lombardi, Luca Bartoli e Marcello De Rosa, relativamente all'ambito agricolo, e sono parte di questo bisogno di sostenibilità nell'ambito di un'economia che probabilmente ha cominciato a intuire la necessità di un rallentamento e di un cambio di passo, anche sociale e culturale.

Di stereotipi, in questo caso prodotti dalla distanza culturale, si occupa anche Ilaria Magnani nel suo contributo. Il tema degli stereotipi è affrontato attraverso la lettura delle opere di due scrittori latinoamericani, entrambi residenti in paesi diversi da quello di origine.

L'educazione allo sviluppo sostenibile, comunque, sottolinea Amelia Farina, deve essere continuativa e permanente e deve svilupparsi in ambiente scolastico sin dalla formazione primaria. Non di minore importanza è la valutazione delle competenze, come si sottolinea nel contributo di Alessandro Silvestri e Alessandra Sannella.

Se da una parte la pandemia ci ha spinti a porgere ancora maggiore attenzione alla formazione e all'educazione alla sostenibilità, dall'altra ci ha proiettati, in maniera del tutto inattesa, verso un'educazione sostenibile basata sulla didattica a distanza. Ce ne parla Francesco Iacoviello nel suo contributo,

sottolineandone gli aspetti positivi, ma mettendo in guarda sulla possibile fagocitazione delle università più piccole da parte di grandi università dotate di prestigio internazionale, in grado di erogare corsi online a una enorme platea di studenti.

Con il confinamento imposto dalle misure di sicurezza per la salute pubblica, la didattica a distanza è diventata immediatamente una realtà. È uno dei cambiamenti fattuali derivanti dalla pandemia. E la stessa cosa è accaduta nel mondo del lavoro con telelavoro e *smartworking* (come viene messo in evidenza nel contributo di Fiorenza Taricone, Maria Teresa Pirollo e Roberta Vinciguerra): il lavoro viene di fatto svincolato dalla presenza fisica sul posto di lavoro. Una possibilità questa che, prima della pandemia, era concessa con riluttanza e vista con un certo sospetto, ma ora diventata addirittura un vantaggio per talune imprese e certi settori della pubblica amministrazione.

Ciò ha rappresentato un fattore di sostenibilità ambientale, perché si sono ridotti i movimenti di studenti, docenti, lavoratori verso università, scuole e aziende.

Durante il periodo di confinamento (il cosiddetto *lockdown*), infatti, la mobilità è divenuta improvvisamente sostenibile grazie alla ridotta circolazione delle persone. Mauro D'Apuzzo nel suo contributo si occupa proprio di mobilità urbana sostenibile, ma certamente non poteva aspettarsi che un evento del tutto impreveduto potesse svuotare le strade, riducendo drasticamente i movimenti di persone e merci.

Per poi scoprire che in realtà pochi sono i cambiamenti strutturali e tante sono le modificazioni contingenti. Il trasporto diventa nuovamente insostenibile, alla riapertura delle attività, a causa della insufficienza e inefficienza dei mezzi pubblici e di un accresciuto ricorso alla mobilità privata (limitato solo, ancora una volta, da telelavoro e DAD, laddove previsti). Ma vi è anche una insostenibilità relativamente all'utilizzo dei mezzi alternativi di trasporto (bici elettriche, monopattini e simili), che sono stati opportunamente incentivati da una recente legislazione, ma non adeguatamente sorretti da una altrettanto attenta gestione delle problematiche che necessariamente ne sarebbero scaturite.

Infatti, la micromobilità, elettrica o meno, da una parte riduce la mobilità "fossile" in ambito urbano, dall'altra pone nuovi problemi di sicurezza alle persone, vista la carenza di adeguate infrastrutture (piste ciclabili, ciclovie, ecc.) e, nondimeno, di cultura del rispetto delle regole.

La pandemia ha ridotto la mobilità e, insieme, il livello di produzione industriale, determinando una generale riduzione della domanda di energia, che si è riversata soprattutto sul sistema dei combustibili fossili e del petrolio, in particolare (de Vincenzo, 2020): il prezzo del petrolio, per la prima volta nella storia, ad aprile 2020, è addirittura sceso in territorio negativo (il petrolio statunitense ha toccato i -37 USD al barile). Ne hanno risentito meno, invece, le energie rinnovabili: nel 2020, la domanda è addirittura cresciuta, seppur debolmente, rispetto al 2019 (IEA, 2020a) e gli investimenti sono rimasti sostanzialmente stabili (IEA, 2020b). Ciò ha fatto sperare – seppur nel dramma che si è andato consumando tra il 2020 e il 2021 – perlomeno, in un cambio di passo nella transizione energetica e nella mitigazione dell’effetto serra, visto che la riduzione dei consumi di combustibili fossili ha abbassato i livelli di emissioni di gas serra (ESA, 2020; Giani et al., 2020).

Ma una visione sistemica deve metterci in guardia dallo scorgere solo una parte degli effetti possibili. L’educazione alla sostenibilità deve insegnare a prestare attenzione a tutti i segnali che la pandemia ci ha inviato, segnali spesso contrastanti, ma potenti (Helm, 2020). La pandemia stessa è il primo segnale della pressione esercitata dall’uomo sul sistema naturale, essendo stata causata dalla invasività e dalla pervasività devastante del sistema socio-economico all’interno del sistema naturale.

Abbiamo sperimentato un possibile cambiamento degli stili di vita, un rallentamento dei ritmi, una riduzione delle necessità, ma non dobbiamo neanche dimenticare le conseguenze della pandemia relativamente al peggioramento delle condizioni di vita. All’interno di un sistema economico che, per sua costituzione, deve crescere continuamente, la sosta forzata del ciclo “virtuoso” produzione-consumo può produrre una ulteriore marginalizzazione delle fasce più deboli. Le regioni economicamente e socialmente marginali del Mondo, in tali situazioni, diventando ancora più lontane, escono fuori dall’attenzione e vengono esposte ulteriormente a rischi legati all’illegalità: dall’accaparramento delle terre allo sfruttamento incontrollato delle risorse minerarie, dal commercio di specie protette alla deforestazione (Troëng, Barbier, Rodríguez Echandi, 2020). Anche il crollo del turismo può essere un elemento di pressione, in quanto riduce le entrate, necessarie alla conservazione delle aree naturali minacciate da rischi naturali o dall’incontrollata azione dell’uomo.

Se vi è stato l'allentamento della pressione ambientale in talune regioni, soprattutto urbane, vi è stato un aumento della pressione sociale e economica in altre, soprattutto rurali e economicamente depresse.

Insomma, come si è detto, il contenuto di questo volume è ciò che si è delineato in questo periodo: un mondo decisamente in trasformazione, spesso in forzata trasformazione, in cui l'educazione alla sostenibilità diventa fondamentale per comprenderne la portata e gestirne gli sviluppi futuri.

Non abbiamo bisogno della pandemia, certo, ma forse ci sta aiutando a comprendere.

Bibliografia

1. ASVIS (2020), *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020* (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile), visto il 15/04/2021 da https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf.
2. BAGLIANI M., PIETTA A., BONATI S. (2019), *Il cambiamento climatico in prospettiva geografica. Aspetti fisici, impatti, politiche*, Il Mulino, Bologna.
3. BLUME L., BRENNER T., BUENSTORF G. (2017), *Universities and sustainable regional development: introduction to the special issue*, Review of Regional Research, 37, pp. 103-109.
4. DE VECCHIS G., GIORDA C. (a cura di) (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
5. DE VINCENZO D., *Pandemia COVID-19 e crisi petrolifera*, Documenti geografici., n. 1 nuova serie, 2020b, pp. 185-198.
6. EMANUEL C. (2019), *Gli atenei come 'luoghi terzi' della valorizzazione generativa e dei processi di sviluppo locale*, Geotema, 59, pp. 11-24.
7. ESA, *Coronavirus lockdown leading to drop in pollution across Europe*, European Spatial Agency, esa.int, 27 marzo 2020.
8. GIANI P., CASTRUCCIO S., ANAV A., HOWARD D., HU W., CRIPPA P., *Short-term and long-term health impacts of air pollution reductions from COVID-19 lockdowns in China and Europe: a modelling study*, The Lancet, n. 4, ottobre 2020, pp. 474-482.
9. GIORDA C. (2016), *Approccio sistemico e competenze geografiche. Potenzialità e limiti della dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica allo sviluppo sostenibile*, in BERGAGLIO M., *La sostenibilità. Declinazioni scientifiche e didattiche*, Mimesis, Milano, pp. 83-94.
10. GIORDA C. (a cura di) (2020), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione*, Carocci, Roma.
11. HELM D. (2020), *The Environmental Impact of the Coronavirus*, Environmental and Resource Economics, n. 76, pp. 21-38.
12. IEA, *World Energy Outlook*, International Energy Agency, Parigi, 2020a.

13. IEA, *Investment estimates for 2020 continue to point to a record slump in spending*, EIA, iea.org, 23 ottobre 2020b.
14. INDIRE (2018), *Report di monitoraggio relativi all'anno 2017/18*, sezione Dati della formazione. Visto il 15/04/2021 da <https://neoassunti.indire.it/2020/date/>.
15. Istat, *Occupati e disoccupati*, Rapporto, 1° febbraio 2021a.
16. Istat, *Conti economici trimestrali. IV Trimestre 2020*, 3 marzo 2021b.
17. Istat-Istituto Superiore di Sanità, *Impatto dell'epidemia COVID-19 sulla mortalità della popolazione residente. Anno 2020*, Rapporto, 5 marzo 2021.
18. LAZZERONI M. (2020), *Geografie dell'università. Esplorazioni teoriche e pratiche generative*, Mimesis, Milano.
19. LAURIE R., NONOYAMA-TARUMI, Y., MCKEOWN R., HOPKINS C. (2016), *Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research*, *Journal of Education for Sustainable Development*, 10, 2, pp. 226-242.
20. LEWIS S., MASLIN M. (2020), *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene*, Einaudi, Torino.
21. MATTM (2017), *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*, visto il 15/04/2021 da https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf.
22. MIUR - MATTM (2009), *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma.
23. PETTENATI M.C., DE MAURISSENS I. (2019), *Il bicchiere mezzo pieno. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3, pp. 75-89.
24. MORRI R. (2020), *Pratiche di Public Geography*, Pàtron, Bologna.
25. ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, visto il 15/04/2021, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
26. SANNELLA A., FINOCCHI R. (a cura di) (2019), *Connessioni per lo sviluppo sostenibile*, EUC, Cassino.
27. VAN DER SCHEE J. (2017), *Geografia: sostenibilità ed educazione*, in DE FILPO M., DE VECCHIS G., LEONARDI S. (a cura di) (2017), *Geografie disuguali*, Carocci, Roma, pp. 52-74.

Strumenti traslazionali per educare allo sviluppo sostenibile

Alessandra Sannella

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: I molteplici fenomeni che coinvolgono la sfera delle nostre attività quotidiane, dal punto di vista ambientale, economico, sociale e, non ultimo, sanitario, ci riportano alla necessità di avviare un urgente cambiamento. L'idea è quella di poter trasferire nelle aule universitarie la conoscenza dei numerosi studi scientifici in materia di sviluppo sostenibile per perseguire gli obiettivi dell'Agenda ONU da raggiungere entro il 2030. In un attuale *frame* disarticolato di discipline che si affacciano alla sfida del futuro, diviene sempre più emergente una sinergica innovazione, sociale e tecnologica, ma anche didattico-educativa a partire dalle università. Riuscire a tradurre gli SDGs in attività didattiche, con paradigmi euristici trasversali e traslazionali, è una opportunità che deve tradursi in un paradigma integrato di applicazione tra le diverse discipline. Nel presente lavoro si procederà alla ricognizione di alcune attività applicate nelle università per perseguire degli SDGs. Come noto, *nella formazione le università giocano un ruolo decisivo* (Giovannini: 2019) *essendo il luogo in cui la ricerca genera soluzioni innovative.*

Parole Chiave: Educazione, Sostenibilità, Sociologia, Università, Disuguaglianze.

1. Introduzione

Interrogarsi sulla crisi pandemica da SARS-COV-2 che ci ha travolti, ha fatto emergere la necessità di trovare risposte tempestive alle cause di un evento drammatico, e ha evidenziato quanto sia complesso trasferire – rapidamente – i risultati della ricerca e individuare soluzioni. La richiesta fatta alla comunità scientifica, di tracciare vie di uscita per tornare a una cosiddetta 'normalità', ha reso miope le necessità della *doxa*, rispetto alla consapevolezza dell'*episteme*, sulle difficoltà di dipanare matasse così articolate, per cui, per risolvere un problema complesso sono necessarie risposte complesse, trasla-

zionali e trans-disciplinari. Sopraffatti dalla virulenza della diffusione del virus, l'opinione pubblica è stata sottoposta ad un altro fenomeno, quello dell'infodemia, cioè una quantità eccessiva di informazioni, non sempre accurate, che ha reso difficile il districarsi nel rintracciare fonti affidabili per la comprensione del fenomeno COVID-19.

Come ci ricorda Enzo Campelli il verso di Orazio *Nullius in verba*, che è anche individuato come motto nel 1660 dalla prima società scientifica la Royal Society, fa leva sull'idea che non bisogna fare affidamento sulle parole in quanto la conoscenza scientifica, nostro unico e solido faro per lo sviluppo delle società è *basata su fatti osservabili e sull'esplorazione diretta della natura* (Cfr. Campelli, 2016). Anche in questo caso il richiamo è inevitabilmente alla necessità dell'affidarsi al metodo scientifico, controllabile, misurabile e ripetibile. A questi si aggiunge che, nella società dell'informazione, le tante notizie che ci siamo trovati a ricevere dai tanti canali *mass mediali*, hanno posto l'attenzione sulla difficoltà di trasformare l'informazione in conoscenza, come ci ricorda ne *l'Utopia della sostenibilità* Enrico Giovannini (2018), creando delle distopiche derive rispetto alla via da seguire.

Il COVID-19, alla luce dell'interpretazione sociologica, rappresenta un *fatto sociale totale*¹ che, nostro malgrado, ha avuto dimensioni globali. Seppure ci farebbe piacere catalogare nella *damnatio memoriae* di questo secolo il virus SARS-COV-2, dobbiamo constatare che questo evento avverso ha fissato un punto di non ritorno: la necessità di creare nuovi assetti socio-economici su cui costruire le società, nuovi paradigmi su cui orientare le scelte del futuro.

I molteplici eventi che coinvolgono la sfera delle nostre attività quotidiane, dal punto di vista ambientale, economico, sociale e, non ultimo, sanitario, ci riportano alla necessità di avviare un urgente cambiamento (Sannella, 2020). Seppure in termini 'astratti' questo può apparire possibile, sul piano della fattibilità è molto complesso, anche perché, come giustamente fa notare Chiara Valerio rifacendosi al pensiero euclideo, l'osservazione dei punti di vista su cui costruire la nostra rappresentazione del mondo, deve tenere conto delle diverse prospettive da cui si osserva un *punto*. Per esempio, la rappresentazione dell'atlante nella proiezione di Mercatore, prosegue la Valerio, pone

¹ Con l'accezione *fatto sociale totale*, Marcel Mauss intende un evento in grado di influenzare e determinare un insieme di fenomeni compromettendo i meccanismi di funzionamento della comunità di riferimento. Cfr. MAUSS M. (1927).

l'Europa al centro, e il nostro paese ancora più al centro; mentre, nella rappresentazione di un atlante giapponese, con la stessa proiezione di Mercatore, il Giappone è al centro e l'Italia in posizione decentrata (Valerio, 2020: 12). Interessante pertanto valutare bene qual è la posizione da cui si osserva un fenomeno sociale. I dilemmi che dominano la ricerca sociologica (e oserei dire non solo), sia nell'approccio teorico che empirico, fanno riferimento all'organizzazione e al cambiamento, nonché al metodo che possiamo utilizzare per giungere all'obiettivo proposto dalle ipotesi del ricercatore, congetture audaci nella *Logica della scoperta scientifica* di matrice popperiana (Popper, 1934).

Le sfide che si pongono in questo preciso periodo storico, segnato dall'avvento della pandemia da COVID-19, che ha segnato una inevitabile modifica agli stili di vita delle società su scala planetaria, sono molto complesse. Tra queste individuiamo:

- 1) La ricerca di azioni, non solo sanitarie, ma soprattutto sociali, per avviare nuove dimensioni di *socialità*, e per evitare il replicarsi di fenomeni dirompenti come la pandemia da SARS-COV-2;
- 2) L'urgenza di perseguire gli Obiettivi dell'Agenda dell'ONU 2030, cambiando il vecchio paradigma, verso quello dello sviluppo sostenibile;
- 3) Applicare i fondamenti derivanti dall'analisi dell'*explanandum*, ovvero, la possibilità di creare modelli di riferimento frutto dell'esito della conoscenza scientifica.

Questo terzo punto è di notevole interesse in questa sede, ed è quello che verrà trattato, in virtù della necessità del principio di *disseminabilità* della ricerca e del ruolo fondamentale dell'Accademia, sia sul piano teorico che sul quello empirico.

2. Il *soft power* delle azioni di sviluppo sostenibile

I numerosi studi scientifici in materia di sviluppo sostenibile – frutto della ricerca – che potremmo trasferire alle generazioni future, ravvedono la necessità, tra le cose, di poter creare solide basi di 'educazione' alla conoscenza scientifica e ampliare lo spettro delle risposte a problemi complessi. Se è vero quanto afferma Joseph Nye che oggi le guerre non si vincono con le armi, ma

con le storie (Nye, 2004), le tante esperienze maturate in questi cinque anni dall'impegno internazionale verso gli SDGs, potrebbe essere letto come un *soft power*. L'interessante concetto rimanda alla possibilità di utilizzare le 'energie positive' – da leggersi come le buone pratiche – generate dalla società civile; queste possono rappresentare non solo, o non più, solo la diffusione dei frutti della ricerca scientifica, ma anche la sua genesi in una logica *win-win*. In questa dimensione viene affrontato lo studio di alcuni aspetti utili a comprendere le implicazioni che lo sviluppo sostenibile potrà avere nell'avviare un nuovo modello di analisi, e come questo influenzerà anche modelli di ricerca e didattica nelle università.

Il punto di partenza possiamo individuarlo già nel 1987, con il Rapporto prodotto dalla Commissione Brundtland che, con auspicio di continuità, identificava in *Our common future* la necessità di invertire la strada intrapresa dalle società industrializzate per intraprendere la via dell'ecosostenibilità: la tutela delle risorse a disposizione e l'equilibrio dell'ambiente naturale. La storia dei diversi movimenti ambientalisti ed ecologisti che hanno caratterizzato gli ultimi anni del Novecento, e le scelte politiche attivate sulla scena internazionale, non hanno tuttavia dato adeguate risposte al monito della *Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo* (WCED), e dell'allora Presidentessa Gro Harlem Brundtland, che aveva commissionato il rapporto. Si è così giunti, con significativi *flop* sul piano dei cambiamenti reali per la riduzione dello sfruttamento delle risorse e la tutela delle società e dell'ambiente, fino al nuovo secolo. Nel 2015, finalmente, con l'avvio dell'Agenda ONU per il 2030 e la necessità di raggiungere i 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs), con i suoi 169 target, si è avviato un mutamento sul piano della consapevolezza e dell'urgenza, una virata nella direzione dello sviluppo e della sostenibilità. L'esuberante *ars combinatoria* delle molteplici discipline che storicamente compongono il panorama dell'Accademia, si mostra preposta allo scopo di imbandire un'offerta di temi facilmente articolata, così come si prospetta l'idea di un futuro sostenibile.

3. La trasferibilità della conoscenza

In un attuale *frame* disarticolato di ‘saperi’ che si affacciano alla sfida del futuro, diviene sempre più emergente il ruolo di un nuovo compasso atto ad individuare indicatori per l’innovazione, sociale e tecnologica, elementi per la trasferibilità di differenti modelli didattico-educativi per la docenza nelle università. La necessità è dunque quella di riuscire a ‘tradurre’ gli indicatori presenti per il raggiungimento degli SDGs in attività formative, con paradigmi euristici trasversali. Ciò rappresenta una opportunità che deve essere corredata da un’analisi integrata transdisciplinare e traslazionale e da una prospettiva di ricerca *mixed-methods*; con il primo termine, trans-disciplinare si vuole porre l’attenzione sulla necessità di superare il confine statico delle discipline riconoscendone il prezioso apporto per una visione comune; il concetto traslazionale, mutuato dalle scienze mediche, viene utilizzato nel 1830 dal medico inglese William Hait e indica, in contesto clinico, la fase intermedia tra la ricerca di base e l’applicazione (diagnosi-trattamento o prevenzione delle malattie).

Le diverse discipline sono quindi chiamate a intervenire congiuntamente per spostare il progresso scientifico *from the bench to the bedside and in conveying stimulation information from the bedside back to the bench* (Guldin, 2018: 105). In questo senso appare interessante ai fini della nostra analisi proporre una *ricerca sociologica sistemica traslazionale e transdisciplinare* (Sannella, 2020) per raggiungere un cambiamento efficace e consapevole nel breve periodo.

Gli obiettivi di una tale proposta risiedono in un lavoro connesso a una politica scientifica che sappia perseguire gli SDGs attraverso una solida conoscenza su basi quali-quantificabili in tutti i settori disciplinari (Rockstrom et al., 2009; Steffen et al., 2015; Nativi et al., 2019) con l’intento di attuare tangibili e costruttive ricadute sociali (OECD, 2019) e con adeguati investimenti economici per consentire la transizione verso una società realmente *green*. L’Accademia in questo senso rappresenta, pertanto, il luogo privilegiato entro cui avviare azioni volte alla ricerca transdisciplinare e traslazionale.

4. Il panorama per l'educazione sostenibile

Nel mondo il panorama dell'accesso all'istruzione non è ancora garantito in tutti i paesi in modo eguale e si registrano ancora ampi *gap* a seconda del paese di nascita. Ciò rende complicato perseguire il *goal* n. 4, *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, ovvero, *Istruzione di qualità per tutti e educazione continua per tutti*. Nello specifico, l'educazione allo sviluppo sostenibile viene esplicitato come un preciso target, tra i 17 SDGs, all'interno dell'obiettivo 4.7 dell'Agenda ONU 2030, ovvero «*Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile*»².

È importante sottolineare queste premesse perché sappiamo bene quanto i 'determinanti sociali' rappresentino un condizionamento e un impedimento allo sviluppo completo della persona. Non è un caso che nelle analisi macroeconomiche dell'UNDP, lo *Human Development Index* viene calcolato in base a tre indici: reddito, speranza di vita e istruzione. Questi elementi indicano una forte disuguaglianza tra i paesi e tra le persone.

Come possiamo notare, anche dal *Report of Inequalities in human development in the 21st century* dell'UNDP (2019), le prospettive di vita, a seconda del paese di nascita, sono fortemente diseguali (grafico 1).

² <https://asvis.it/educazione-allo-sviluppo-sostenibile/>.

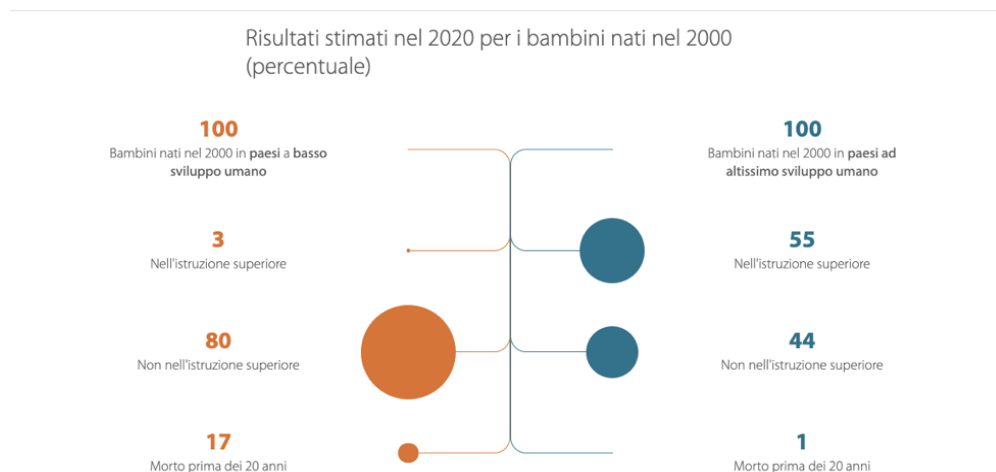


Grafico 1 – Risultati stima HDI bambini nati nel 2000.

Fonte: UNDP³.

I dati sono più interessanti se osserviamo l'indice relativo agli anni di studi del nostro paese, dove l'aspettativa di istruzione, secondo l'HDI è di 16,2 anni (16,6 per le donne) oppure il 18,8 in Svezia, il 15,2 in Giappone; questa speranza cambia notevolmente se vediamo il caso dei paesi a economia meno avanzata, in cui si riscontrano casi come quelli del Niger, dove si stimano i 6,5 anni di istruzione o il 9,7 anni per il Mozambico (e i 60 anni come speranza di vita)⁴. Questi dati vanno però interpretati all'interno di un sistema più complesso e, come sottolinea Amantya Sen (1979), gli indici devono essere adattati al periodo storico e all'evoluzione della condizione socio-economica di un paese. Nel 1947 in India, per esempio, per ridurre le disuguaglianze bisognava concentrarsi sull'educazione primaria e sulla salute come basi per lo sviluppo della società. Oggi queste solide politiche hanno consentito un innalzamento dello stato di istruzione e di salute della popolazione indiana, ma le esigenze su scala planetaria necessitano anche di un adeguamento sul piano della transizione digitale.

L'OCSE afferma, inoltre, che il 65% dei bambini che frequenta la scuola oggi, non svolgerà il lavoro per cui ha studiato, e i fattori che influiranno su queste generazioni saranno: tecnologia e internet, riscaldamento globale e

³ <http://report.hdr.undp.org/#collapseOne>.

⁴ <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/ITA>.

invecchiamento della popolazione (Giovannini, Speroni, 2019)⁵. La riorganizzazione su tali tendenze sottolinea l'intreccio che si articola sul piano della cultura, delle istituzioni e dei sistemi socio-economici nella sfida della sostenibilità. A questo si aggiunge l'effetto della tecnologia all'interno delle diverse società. Con l'avvento dell'era digitale, la possibilità di accedere alla rete internet, e la conseguente libertà di comunicazione, rappresentano un indice del diritto di libertà di espressione e di opinione (UNDP, 2019: 32), e quindi alla possibilità di innalzare l'HDI di molti paesi sul piano dell'istruzione, per esempio. Le componenti del *sistema* educativo, composto da molteplici variabili, pongono l'attenzione sulla necessità di perseguire l'uguaglianza delle *opportunità educative* per la riduzione delle disuguaglianze.

Analizzando il focus più approfondito dell'andamento del *goal* n. 4 in Italia, i dati presentati nel *Report ASVIS 2019* sono confortanti. Ci sono, infatti, netti miglioramenti per l'istruzione di una parte del paese, con una quota di laureati tra i 30 e 34 anni concentrata nel Nord e Centro Italia per il 26,9% e troviamo, invece, un 21,6% nel Sud del Belpaese. Più preoccupante risulta l'uscita precoce dal sistema scolastico educativo, con un 14% per le regioni settentrionali e un 18,5% per quelle meridionali⁶.

L'avvio di una transizione verso l'educazione alla sostenibilità è stato attuato l'11 dicembre del 2019 con un **Protocollo d'Intesa tra il MIUR e l'ASviS** per «Favorire la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile in vista della attuazione degli Obiettivi della Agenda» 2030. All'art. 1 dell'accordo si legge che le parti «[...] si impegnano a perseguire la collaborazione per la promozione e divulgazione di iniziative di informazione e formazione e a sostenere il progressivo inserimento dell'educazione allo sviluppo sostenibile nei curricula di ogni ordine e grado di istruzione e di formazione, a partire dall'insegnamento dell'educazione civica e valorizzando i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)»⁷.

Una prospettiva privilegiata per poter diffondere e promuovere gli Obiettivi dell'Agenda 2030 è costituita dalle Università, dove si possono generare innovativi paradigmi, metodi sperimentali, possibilità di nutrire i diversi modi per sviluppare l'educazione alla sostenibilità.

⁵ SANNELLA A. (2020), *La rete delle università per gli obiettivi di sviluppo sostenibile: impegni e vision per il 2030* in *Culture e Studi del Sociale-CuSSoc.* 2(2), pp. 131-143.

⁶ <https://asvis.it/rapporto-asvis/>.

⁷ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-di-intesa-miur-asv-1>.

5. Il caso delle Università

Dalla fondazione delle prime università nel Medioevo le cose sono cambiate, ma permane un centro fondamentale per l'attività di *educazione*: la necessità di attivare il **processo** che facilita l'apprendimento o l'acquisizione di conoscenze, abilità, valori, credenze e abitudini. Non ci si limita, quindi, solo all'insegnamento, ma si vorrebbe / ci si volge verso / si guarda ad una forma più complessa dell'apprendere che prevede anche la discussione, il cambiamento, la narrazione, le emozioni suscitate dal processo stesso.

Con questa premessa, è opportuno ricordare che le funzioni dell'Università rappresentano il vivaio di attività scientifiche in continuo divenire. Allo stesso tempo, di conseguenza, l'educazione non può avere una fissità, perché necessita di adattarsi alle modifiche storico-sociali e all'evoluzione scientifica che deve essere trasmessa con strumenti sempre più innovativi. Si pensi al recente impatto che hanno avuto l'uso di piattaforme digitali per svolgere lezione o per partecipare a un *webinar* oppure alla possibilità di usare storytelling per spiegare concetti più complessi. La società digitale ci ha dimostrato la forte potenzialità di trasmissione di informazioni che può possedere uno strumento come un motore di ricerca, il fascino prezioso della diffusione tramite i social (ivi comprese le *fake news*), che non sono però da confondersi con la conoscenza competente, lontano da alcuni show mediatici. Le attività della diffusione del *Sapere* che svolgono le università gravitano, come noto, intorno a tre assi fondamentali: la ricerca, la didattica e la terza missione, vale a dire la trasferibilità dei risultati della ricerca verso la società civile e il territorio di riferimento, attraverso le azioni di *public engagement*.

Le studentesse, e gli studenti, possono attingere alle informazioni in contesti formali e informali, e al docente è consegnata l'opportunità di offrire la virata per spostare l'attenzione dell'allievo dalla ricerca autonoma a quella competente, organizzando le informazioni, incoraggiando le nuove idee e l'innovazione. Su questa scia il suggerimento che ci giunge va ad intersecarsi con la necessità di trasferire alle nuove generazioni la proposta insita nello sviluppo sostenibile, il principio di etica della responsabilità e di giustizia sociale. Non è difficile progettare un futuro laddove forniamo all'impegno che

dedichiamo al nostro lavoro, la capacità di riconoscere la strada dell'etica e l'assunzione di responsabilità.

Sulla scia di un impegno condiviso, nel 2015 si è costituita la Rete delle Università Sostenibili (RUS), promossa dalla Conferenza dei Rettori Italiani (CRUI), che oggi vede connessi quasi tutti gli Atenei sul territorio nazionale, al maggio 2020 si contano 77 aderenti. La RUS ha come obiettivo il coordinamento tra le Università per orientare le attività verso il raggiungimento degli SDGs proposti dall'Agenda ONU⁸. In particolare, le finalità della RUS ruotano intorno a tre assi fondamentali:

- *diffondere la cultura e le buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli Atenei, mettendo in comune competenze ed esperienze, in modo da incrementare gli impatti positivi delle azioni messe in atto dalle singole Università;*
- *promuovere gli SDGs – Sustainable Development Goals e contribuire al loro raggiungimento;*
- *rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale*⁹.

In questo contesto si inseriscono, per ora, sette diversi gruppi di lavoro (GdL) volti a creare azioni specifiche su aree tematiche ritenute trasversali e prioritarie tra gli obiettivi della RUS. Tra questi abbiamo: *Cambiamenti climatici, Cibo, Educazione, Energia, Mobilità, Risorse e rifiuti*, e il più recente GdL sull'*Inclusione e giustizia sociale* che ha avviato i propri lavori nel 2019. L'importanza di ogni GdL meriterebbe un ampio approfondimento che non è possibile sviluppare in questa sede. Al fine del nostro argomento, invece, vale la pena sottolineare le attività del GdL Educazione, coordinato dal noto economista prof. Enrico Giovannini, volto a individuare le «diverse modalità di educazione allo sviluppo sostenibile, evidenziando buone pratiche e proponendo nuovi approcci per assicurare che tutti gli studenti universitari conoscano l'Agenda 2030 e i principi dello sviluppo sostenibile, anche in relazione al proprio campo di studio»¹⁰. Il lavoro svolto dal gruppo è da considerarsi di

⁸ Per ulteriori informazioni al seguente link è possibile visionare l'Accordo della RUS <https://drive.google.com/file/d/1ARtrt99uv4TST4-NHUY5t2NaVIHPiMVW/view>.

⁹ <https://sites.google.com/unive.it/rus/home>.

¹⁰ <https://sites.google.com/unive.it/rus/gruppi-di-lavoro/educazione?authuser=0>.

rilievo proprio *in nuce* di alcune **categorie di pratiche**, indicate di seguito, presenti negli Atenei aderenti alla RUS sul tema degli SDGs, così come riportato:

- a) Lezione Zero o modulo formativo trasversale finalizzato all'alfabetizzazione di base;*
- b) Corsi di Laurea (Triennali, Magistrali);*
- c) Corsi di Alta Formazione (Dottorati, Summer School, Business School, Master);*
- d) Moduli / attività curriculari sul tema dello sviluppo sostenibile, in corsi formativi non specifici;*
- e) Formazione per personale docente e tecnico amministrativo;*
- f) Attività extra-curricolari, attività non formali e informali per studenti, di tipo esperienziale.*

Molte di queste *pratiche* sono state avviate già dal 2018, come quella del *Siena Summer School on Sustainable Development* organizzata dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS) in collaborazione con Santa Chiara Lab, Enel Foundation, Leonardo Company, RUS – Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile, SDSN Italia, SDSN Mediterranean¹¹. Questa esperienza, di cui facciamo menzione, ha rilievo non solo per il carattere interdisciplinare, ma anche perché nasce proprio dall'attività dell'ASVIS; l'Alleanza si occupa di far crescere la consapevolezza nei soggetti economici e nelle istituzioni, l'importanza degli SDGs in Italia e la diffusione dell'educazione alla sostenibilità. Per quanto riguarda, invece, il versante accademico, ad oggi si contano 35 corsi di Laurea magistrale in tutta Italia e 56 diverse esperienze di 'Alta Formazione' tra Master di I e II Livello, Corsi di Alta Specializzazione, Summer School e 6 Dottorati. Un importante traguardo questo per implementare le azioni di sostenibilità e il dialogo con le nuove generazioni¹².

¹¹ Per ulteriori approfondimenti si veda:

<https://santachiaryl.unisi.it/scope/sostenibilita/activity/siena-advanced-school-on-sustainable-development>.

¹² Tutti i dati qui citati sono estraibili dal sito della RUS on line.

Nella recente pubblicazione *Una rete in continua evoluzione. Report delle attività RUS 2019-2020* (RUS 2020), il Presidente della CRUI Ferruccio Resta afferma che per riuscire a effettuare l'importante transizione verso la sostenibilità ambientale, c'è bisogno di un «un cambiamento profondo che si traduce in **nuovo modo di pensare e quindi anche di insegnare e di fare ricerca**. L'università, impegnata [...] a studiare nuove soluzioni, è luogo di formazione, di cultura e di scambio ed ha pertanto un ruolo determinante nel disegnare il mondo in cui vogliamo vivere e quello che vogliamo lasciare dopo di noi»¹³. La sfida è ambiziosa e anche molto ben strutturata.

Il 29-30 maggio 2019, nella meravigliosa cornice della città di Udine, la CRUI ha indetto i 'Magnifici Giorni della CRUI'¹⁴ in cui si è elaborato il Manifesto 'Da *Le Università per la Sostenibilità* a *La Sostenibilità è nelle Università*', un impegno concreto per il cambiamento all'interno degli Atenei con l'obiettivo di rafforzare la funzione didattica delle Università nel perseguire gli SDGs¹⁵.



Foto 1 – La Comunità accademica ai 'Magnifici Incontri di Udine'.

Fonte: CRUI.

¹³ <https://asvis.it/goal4/home/231-7634/una-rete-in-evoluzione-gli-atenei-italiani-al-servizio-della-sostenibilita>.

¹⁴ <https://www.cruir.it/archivio-notizie/le-universita-per-la-sostenibilita>.

¹⁵ La sintesi dei lavori dei Magnifici Giorni è stata pubblicata in un interessante testo in cui è presente un approfondimento sul *Welfare sociale* cfr. ESPOSITO M., SANNELLA A. (a cura di) (2019), *I risultati del Tavolo*. In BERNARDI G. (a cura di), *I Magnifici Incontri CRUI 2019 – Le Università per la Sostenibilità*, Forum, Udine, pp. 107-115.

6. Il caso dell'Università di Cassino

Il futuro è un grande interrogativo che pone le basi su un presente che deve indirizzarsi per garantire società in cui sia possibile lo sviluppo e la sostenibilità delle generazioni future. Il primo orizzonte per noi è il richiamo alla ricerca che può costituire un punto di partenza per l'educazione ambientale, seminando storia e valori dell'impianto su cui iniziò a riflettere già il Club di Roma nel 1972 in *The limits to growth* (Sannella, Finocchi, 2019). Sulla scia di questo linguaggio, l'attività dell'Ateneo di Cassino risulta essere particolarmente attenta: fa infatti parte della RUS già dal 2015 e dal 2018 è stato creato un Comitato di Ateneo per lo Sviluppo Sostenibile (CASE) che ha nella sua missione, la promozione di attività transdisciplinari di ricerca, didattica e terza missione. In queste attività sono coinvolti diversi dei docenti dell'Università di Cassino, che a *cascade*, coinvolgono i discenti in attività per lo sviluppo sostenibile. Una parte del lavoro svolto è visibile anche sul sito di Ateneo (Cfr. <https://www.unicas.it/siti/comitati/comitato-di-ateneo-per-lo-sviluppo-sostenibile-case.aspx>).

Alle diverse attività corrispondono anche numerose pubblicazioni, frutto del lavoro nelle diverse discipline come si può notare dal grafico 2.

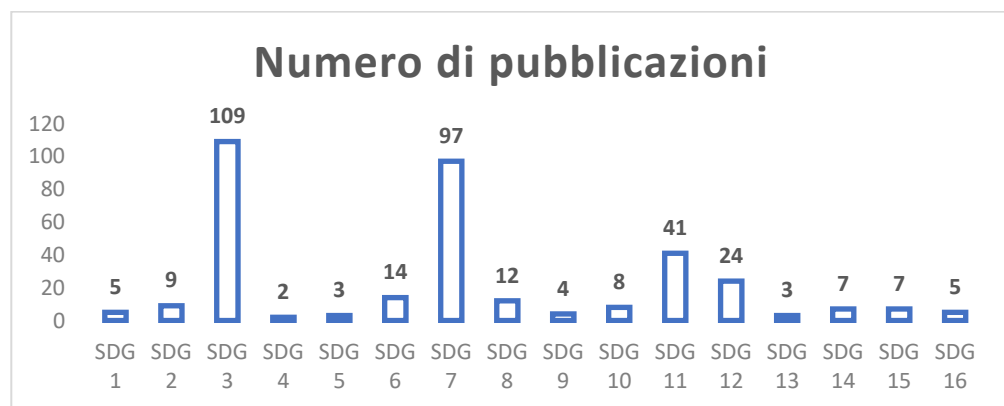


Grafico 2 – Numero di pubblicazioni, Università di Cassino.

Fonte: Elaborazione su fonte Scival di Scopus.

Il grafico illustra solo le pubblicazioni presenti su piattaforma Scopus, a cui vanno aggiunte anche tutte le pubblicazioni relative a discipline non indiciz-

zate. Come abbiamo potuto osservare fin qui, il tema dell'educazione alla sostenibilità necessita di una *Weltanschauung* replicabile e disseminabile; necessita del superamento di obsolete modalità interpretative del mondo, e di poter preparare le nuove generazioni ad avviarsi verso l'era del Novacene, l'era dell'iper-intelligenza, con strumenti adeguati.

A questo punto è facile prevedere che perseguire un'educazione alla sostenibilità è assolutamente possibile, ma sarà necessario investire risorse e imbandire un'offerta formativa polifonica.

7. Conclusioni

Il concetto di sviluppo sostenibile sottolinea con forza i limiti imposti dalla organizzazione tecnologica e sociale nell'uso delle risorse ambientali e dell'impatto dell'antropocene sul pianeta.

Nuove prospettive della conoscenza conducono verso la necessità di un nuovo coinvolgimento individuale e collettivo per poter sviluppare nuovi assetti per l'educazione alla sostenibilità. *Ripensare l'educazione*, come nel monito dell'Unesco (2019), all'interno di ampi fenomeni che coinvolgono tutti sul pianeta terra, come accaduto nel caso COVID-19, richiede l'uscita dal ruolo funzionalista della crescita economica. «L'educazione non è solo una mera acquisizione di abilità ma è anche apprendimento di valori quali il rispetto della vita e della dignità umana necessari per garantire armonia sociale in un mondo caratterizzato dalla diversità. Avere consapevolezza dell'importanza delle questioni etiche per il processo di sviluppo» (UNESCO, 2019: 39). La richiesta è a un'educazione inclusiva che sappia rispondere alle esigenze di una società alle prese con la IV Rivoluzione Industriale (sinergia tra mondo fisico, digitale e biologico), che vede sviluppare i progressi tecnologici senza lasciare nessuno indietro.

La formazione universitaria può generare artigiani e specialisti, professionisti e tecnici, e sicuramente uomini e donne in grado di ridisegnare il futuro. A noi corre l'obbligo di arare bene i terreni della conoscenza e proporre germogli vivaci di conflitti costruttivi, capaci di assicurare uno sviluppo per *il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri* (Brundtland, 1987).

L'unica strada che ci si pone davanti è quella di una accelerazione sui modelli dell'educazione più 'tradizionale', capace di mettersi in gioco attraverso nuovi costrutti per lo sviluppo sostenibile.

Bibliografia

1. BERGSTRÖM Y. (2018), *Sustainability, Higher Education of Civil Engineers and the Art of Social Engineering in Sweden – ISA World Congress of Sociology. XIX*, <https://isaconf.confex.com/isaconf/wc2018/webprogram/Paper103643.html>.
2. BOUDON R. (1997), *Metodologia della sociologia e delle scienze sociali*, JakaBook, Milano.
3. BRUNDTLAND G. (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, New York.
4. CAMPELLI E. (2016), *Nullius in verba. Il metodo nella rivoluzione scientifica*, Franco Angeli, Milano.
5. ESPOSITO M., SANNELLA A. (a cura di) (2019), *I risultati del Tavolo*. In BERNARDI G. (a cura di), *I Magnifici Incontri CRUI 2019 – Le Università per la Sostenibilità*, Forum, Udine.
6. Global University Network for Innovation (2018), *Approaches to SDG 17 Partnerships for the Sustainable Development*, Métod, Barcelona, http://www.guninetwork.org/files/approaches_to_sdg17-partnerships_for_the_sdgs.pdf.
7. GIOVANNINI E. (2018), *L'Utopia Sostenibile*, Laterza, Roma-Bari (IT).
8. GIOVANNINI E., SPERONI D. (2019), *Un mondo sostenibile in 100 foto*, Laterza, Roma-Bari.
9. GULDIN R. (2018), *Translation as Metaphor*, Routledge.
10. MAGATTI M. (2017), *Cambio di paradigma. Uscire dalla crisi pensando il futuro*, Feltrinelli, Milano.
11. MEADOWS D., MEADOWS D., RANDERS J., BEHRENS III W.W. (1972), *The Limits to growth*, Potomac Associates - Universe Books, New York.
12. NATIVI S., SANTORO M., GIULIANI G., MAZZETTI P. (2019), *Towards a knowledge base to support global change policy goals*, International Journal of Digital Earth.
13. NECKEL S. (2017), *The Sustainability Society: A Sociological Perspective in Culture, Practice & Europeanization*, Vol. 2, no. 2, pp. 46-52.
14. NYE J. (2004), *Soft power the means to success in world politics*, PublicAffairs, New York.
15. POPPER K. (1998), *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino (ed. Or. 1934. The logic of scientific Discovery).
16. NOCENZI M., SANNELLA A. (2020), (ed) *New perspectives for a social theory and research of the sustainability*, Springer, Cham.
17. RUS (2020), *Una rete in continua evoluzione. Report delle attività RUS 2019-2020* <https://drive.google.com/file/d/1IKcLJUJX20IjBv0sYdNQ82YTILR3ImgT/view>.

18. SACHS, J. (2015), *The Age of Sustainable Development*, Columbia University Press, New York.
19. SANNELLA A. (2020), *The Sociology and the Sustainable Development. The Paradigm is going to Change*; in NOCENZI M., SANNELLA A., (ed) *New perspectives for a social theory and research of the sustainability*, Springer Nature, Cham, pp. 115-123.
20. SANNELLA A. (2020), *La rete delle università per gli obiettivi di sviluppo sostenibile: impegni e vision per il 2030* in MEMOLI R., CONTI U. (a cura di), *Culture e Studi del Sociale-CuSSoc*. 2(2).
21. SANNELLA A., FINOCCHI R. (2019), *Perseguire i 17 Goals* in Sannella A., Finocchi R. (a cura di), *Connessioni per lo sviluppo sostenibile. Le attività dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale*, EUC, Cassino.
22. SEN A. (1979), *Equality of What?*, in MCMURRIN S., ed., *Tanner Lectures on Human Val*. https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf.
23. SHAKER R. (2015), *The spatial distribution of development in Europe and its underlying sustainability correlations*, *Applied Geography*, 63, p. 35. DOI: 10.1016/j.apgeog.2015.07.009.
24. VALERIO C. (2020), *La matematica è politica*, Einaudi, Torino.
25. WHO <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water>.
26. OECD (2019), https://read.oecd-ilibrary.org/governance/governance-as-an-sdg-accelerator_0666b085-en#page19.
27. UNDP (2019), *Report of Inequalities in human development in the 21st century*. New York (USA), UNDP. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>.
28. UNESCO (2019), *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* <https://www.sustainabledevelopment.school.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-educazione-unesco.pdf>.
29. MAUSS M. (1917), *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF, Paris.
30. ROCKSTRÖM, J. ET AL. (2009), *A safe operating space for humanity*, *Nature* 461, pp. 472–475.
31. STEFFEN W, ET AL. (2015), *Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet*, in *Science*, Feb 13.

Sitografia

1. <https://asvis.it/rapporto-asvis/>
2. <https://asvis.it/goal4/home/231-7634/una-rete-in-evoluzione-gli-atenei-italiani-al-servizio-della-sostenibilita>
3. <https://asvis.it/educazione-allo-sviluppo-sostenibile/>
4. <https://www.crui.it/archivio-notizie/le-universita%C3%A0-per-la-sostenibilit%C3%A0-2.html>
5. <http://report.hdr.undp.org/#collapseOne>
6. <https://drive.google.com/file/d/1ARtrt99uv4TST4-NHUY5t2NaVIHPiMVW/view>
7. <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/ITA>

8. <https://sites.google.com/unive.it/rus/home>
9. <https://sites.google.com/unive.it/rus/gruppi-di-lavoro/educazione?authuser=0>
10. <https://santachiaralab.unisi.it/scope/sostenibilita/activity/siena-advanced-school-on-sustainable-development>
11. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-di-intesa-miur-asv-1>

Il ruolo della geografia nell'educazione alla sostenibilità

Maria Cristina Cardillo

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

La geografia ci rende cittadini del mondo
Immanuel Kant

1. Lo sviluppo sostenibile nei principali documenti internazionali

La conoscenza approfondita del delicato e non sempre equilibrato rapporto tra l'uomo e l'ambiente naturale e dei diversi sistemi che contraddistinguono sia l'uno che l'altro costituisce un requisito fondamentale per creare una società più sostenibile.

La geografia è la disciplina che da sempre sviscera le interconnessioni tra i fenomeni naturali e le attività umane e per questo può e deve rivestire un ruolo di primo piano nell'educazione alla sostenibilità e ad una cittadinanza attiva e consapevole della necessità di preservare l'integrità e le risorse della Terra.

Il concetto di sviluppo sostenibile si affaccia sulla scena internazionale nel 1987 quando Gro Harlem Brundtland, presidente della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, presenta il rapporto *Our Common Future* nel quale le criticità ambientali vengono attribuite ai modelli di produzione e consumo non sostenibili che soddisfano le esigenze di pochi Paesi a scapito di buona parte del Sud del mondo. Di qui la necessità di mettere in atto una strategia in grado di soddisfare le esigenze dello sviluppo e al tempo stesso di preservare l'integrità dell'ambiente. Questa strategia viene sintetizzata nella definizione di sviluppo sostenibile, definito come quello sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei propri bisogni alla generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri.

Il principio dello sviluppo sostenibile è stato successivamente rinsaldato in diversi simposi internazionali: nella Dichiarazione di Rio e nel documento

dell'Agenda 21, a conclusione della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo del 1992, con il programma condiviso di conciliare lo sviluppo economico con la salvaguardia dell'ambiente e la riduzione del consumo delle risorse non rinnovabili; nella Conferenza di Johannesburg del 2002, durante la quale vengono ribaditi i tre fattori interdipendenti su cui si basa lo sviluppo sostenibile, ovvero la tutela dell'ambiente, la crescita economica e lo sviluppo sociale; nella Conferenza di Rio+20, esattamente vent'anni dopo il primo vertice di Rio, al termine della quale è stato rinnovato l'impegno politico per lo sviluppo sostenibile ed avviato il processo di definizione di nuovi obiettivi globali.

Ultima in ordine di tempo l'Agenda 2030, sottoscritta nel 2015 a New York dai 193 Paesi membri dell'ONU. È un programma d'azione connotato da 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile e 169 traguardi ad essi associati che tutti i Paesi si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. Questi obiettivi concernono una serie di questioni fondamentali per conseguire uno sviluppo più sostenibile – nei contesti ambientale, sociale ed economico – che interessano tutti i Paesi e tutti gli esseri umani senza eccezioni, prime tra tutte quelle di sconfiggere la povertà e la fame, ridurre le disuguaglianze, contrastare il cambiamento climatico, limitare il consumo eccessivo di risorse non rinnovabili, garantire la sicurezza alimentare e sanitaria, assicurare un'istruzione di qualità.

2. La Dichiarazione di Lucerna e la Carta Internazionale sull'educazione geografica

In ambito geografico a partire dalla fine del ventesimo secolo sono stati redatti numerosi documenti inerenti l'educazione allo sviluppo sostenibile, ma qui ci soffermeremo solo su due tra i più importanti e recenti: la Dichiarazione di Lucerna e la Carta Internazionale sull'educazione Geografica.

La Dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica allo sviluppo sostenibile è stata approvata durante il convegno dell'Unione Geografica Internazionale¹ svoltosi a Lucerna nel 2007 ed è ispirata dai principi del Decennio

¹ L'Unione Geografica Internazionale (*International Geographical Union-IGU*) è un'associazione mondiale di studi e ricerche geografiche fondata nel 1922 ed articolata in 41 Commissioni ognuna delle quali opera in uno specifico ambito disciplinare geografico.

delle Nazioni Unite per l'educazione allo sviluppo sostenibile 2005-2014 e dai summenzionati dibattiti internazionali sullo sviluppo sostenibile, oltreché dalla Carta Internazionale sull'educazione Geografica del 1992. La Dichiarazione si sofferma sull'importanza dell'educazione e dell'impegno sociale nell'ottica del raggiungimento di una matura consapevolezza delle interrelazioni esistenti tra la natura e gli esseri umani, prerequisito indispensabile per gettare le basi di un'educazione allo sviluppo sostenibile. Partendo proprio dall'assunto che lo sviluppo sostenibile dell'ecosistema Uomo-Terra deve essere il modello di riferimento fondamentale cui puntare, la Dichiarazione indica la via per redigere *curricula* in geografia volti ad un'educazione allo sviluppo sostenibile e mette in risalto il ruolo importante che le moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione rivestono ai fini educativi.

La Carta Internazionale sull'educazione Geografica è stata redatta nel 1992 dalla Commissione sull'Educazione Geografica² dell'Unione Geografica Internazionale. Nel 2016, durante il Congresso dell'IGU a Pechino, è stato approvato un suo aggiornamento, reso necessario dai rapidi cambiamenti avvenuti a livello globale che hanno obbligato la geografia a scendere apertamente in campo. Infatti, come si evince dalla Carta, il fulcro dell'educazione geografica consiste nel far comprendere lo stretto legame esistente tra i fenomeni naturali e le attività umane – a scala locale e globale – che costituisce parte integrante e fondante del vivere e dell'agire contemporaneo.

Geography helps people to think critically about sustainable living locally and globally and how to act accordingly. Geography is much more than learning many facts and concepts. Its focus is on the patterns and processes that help us to understand an ever-changing planet (International Charter on Geographical Education, 2016, pp. 10-11).

Al contempo, l'educazione geografica funge da tramite per conseguire una valida educazione ambientale, strumento indispensabile per guidare ad un corretto utilizzo e sfruttamento degli spazi e delle risorse da parte degli esseri umani. Di qui la necessità di proporre un piano d'azione internazionale, rivolto ai decisori politici e agli educatori geografici, per accrescere la qualità

² La Commissione sull'Educazione Geografica (*Geographical Education*) è una delle 41 Commissioni dell'IGU ed ha l'obiettivo di sostenere la diffusione dell'educazione geografica e ambientale.

dell'educazione geografica. E, soprattutto, dedicarsi ad obiettivi internazionali, quali quelli proposti dall'Agenda 2030, risulta fondamentale per far comprendere ai decisori politici, spesso ancora legati ad un'idea di geografia prettamente enciclopedica e nozionistica, il ruolo fondamentale che le competenze geografiche possono rivestire in ambito educativo e formativo.

Uno spiraglio positivo in ambito nazionale si è aperto con la dichiarazione dell'ex Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Lorenzo Fioramonti il quale, durante un'intervista rilasciata al New York Times il 5 novembre 2019, ha dichiarato che l'Italia deve assumere un ruolo primario nell'educazione scolastica alla sostenibilità ambientale e ha ribadito la centralità della disciplina geografica nello studio dell'impatto delle attività antropiche sulle diverse aree del pianeta.

3. L'educazione geografica alla sostenibilità

La formazione riveste un ruolo primario nella promozione dei concetti chiave della sostenibilità. L'educazione allo sviluppo sostenibile si basa su un approccio di tipo sistemico nel quale le dinamiche ambientali, sociali ed economiche sono intrinsecamente connesse tra loro.

Educare allo sviluppo sostenibile significa orientare lo sviluppo delle società umane verso un più equilibrato rapporto tra ambiente, società ed economia. Vuol dire, quindi, formare alla complessità dei fenomeni e delle relazioni tra la sfera ambientale e le attività umane, ai diversi livelli di scala, e aiutare a sviluppare in modo critico le competenze determinanti per contribuire operosamente, consciamente e responsabilmente alla creazione del futuro.

Per realizzare uno sviluppo più sostenibile è necessario intervenire sulle questioni inerenti il cambiamento climatico, la deforestazione, la gestione delle risorse idriche, lo smaltimento dei rifiuti, la povertà, la distribuzione più equa di cibo e lavoro, l'esclusione sociale, i diritti umani. Questi interventi sono determinanti per attenuare le disparità esistenti tra le diverse regioni del pianeta, connesse agli squilibrati livelli di sviluppo economico generati in molti casi da situazioni di dipendenza e depauperamento delle risorse, e per adeguare, di conseguenza, gli assiomi della sostenibilità ai diversi contesti locali, ambientali e umani.

La geografia può offrire un solido apporto nell'educare alla sostenibilità grazie alla sua capacità di mettere in grado di assimilare e rielaborare in modo sistemico le interazioni tra i diversi ecosistemi alle diverse scale.

Il ruolo della geografia nell'educazione allo sviluppo sostenibile deve essere quello di garantire la costruzione di un bagaglio di conoscenze e competenze che porterà alla formazione di cittadini attivi e responsabili, capaci di comprendere il mondo e di cooperare in merito a questioni ambientali, sociali, culturali, economiche e politiche. La formazione geografica deve quindi fornire gli strumenti per

indagare le questioni che riguardano gli esseri umani e gli spazi dalla scala locale a quella globale. Facendo questo, l'educazione allo sviluppo sostenibile sfocia direttamente nell'educazione alla cittadinanza, e mostra il suo valore strategico anche in chiave politica: orientare la gestione dei territori in una direzione sostenibile è infatti prima di tutto l'espressione di un tentativo di governo del territorio, che attraverso l'educazione può realizzarsi in forme democratiche, partecipative e dal basso (Giorda, 2016, p. 88).

La geografia aiuta pertanto a comprendere il mondo nelle sue diversità ma aiuta anche ad essere consapevoli dei propri diritti e delle proprie responsabilità verso il pianeta. Di conseguenza, dal punto di vista formativo la geografia riveste un ruolo di primo piano per creare le conoscenze che saranno alla base delle future azioni, per individuare le possibilità di intervento sul territorio secondo i principi dello sviluppo sostenibile e per orientare la capacità ad agire secondo tali principi.

Bibliografia

1. BRUNDTLAND G. (1987), *Our Common Future: the World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, Oxford.
2. DANSERO E., BAGLIANI M. (2011), *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Utet, Torino.
3. DEMATTEIS G., GIORDA C. (2011), *Territorial Values and Geographical Education*, in J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography, 1, 2, pp. 17-23.
4. DE VECCHIS G. (1994), *Riflessioni per una didattica della geografia*, Kappa, Roma.
5. DE VECCHIS G. (2002), *L'educazione geografico-ambientale*, in Ambiente Società Territorio, pp. 127-135.

6. DE VECCHIS G. (2003), *Ricerca e didattica per la formazione*, in *Geotema*, 17, pp. 3-11.
7. DE VECCHIS G., GIORDA C. (a cura di) (2018), *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica. L'eredità di Andrea Bissanti*, Carocci, Roma.
8. DE VECCHIS G., PASQUINELLI D'ALLEGRA D., PESARESI P. (2020), *Didattica della geografia*, UTET, Torino.
9. GIORDA C. (2016), *Approccio sistemico e competenze geografiche. Potenzialità e limiti della dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica allo sviluppo sostenibile*, in BERGAGLIO M., *La sostenibilità. Declinazioni scientifiche e didattiche*, Mimesis, Milano, pp. 83-94.
10. GIORDA C., PUTTILLI M. (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci, Roma.
11. IGU (1992), *International Declaration on Geographical Education*, <http://www.igu-cge.org/>.
12. IGU (2007), *Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*, in REINFRIED S., SCHLEICHER Y., REPFLER A. (a cura di), *Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings*, in *Geographiedidaktische forschungen*, 42, pp. 243-250.
13. IGU - CGE (2016), *International Charter on Geographical Education*, <http://www.igu-cge.org/>.
14. MIUR - MATTM (2009), *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, Roma.
15. PASQUINELLI D'ALLEGRA D. (2010), *L'educazione ambientale, dalle direttive internazionali ai programmi scolastici*, in ANCILLI S., LO RE A., *Educare per l'ambiente. Percorsi didattici nelle aree naturali protette*, Carocci, Roma, pp. 29-40.
16. VAN DER SCHEE J. (2016), *Sustainability and Geography Education*, in *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 5, pp. 11-18.
17. VAN DER SCHEE J. (2017), *Geografia: sostenibilità ed educazione*, in DE FILPO M., DE VECCHIS G., LEONARDI S. (a cura di), *Geografie disuguali*, Carocci, Roma, pp. 52-74.

Il contributo del diritto costituzionale alla sostenibilità democratica come impegno alla riduzione del debito cognitivo

Marco Plutino

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Prendendo spunto da un'affermazione dello scienziato Cingolani secondo cui "la tecnologia ha piegato l'ecosistema ai nostri bisogni generando tre debiti: economico, ambientale e cognitivo" la riflessione esplora il tema del debito cognitivo come questione di sostenibilità democratica. Dall'angolo visuale del diritto costituzionale si analizzano i principali fattori di declino del rendimento delle democrazie, in particolare alla luce della centralità acquisita delle scienze cognitive, viste ad un tempo come fattore di crisi e possibile aiuto alla risoluzione dei problemi delle democrazie.

Parole chiave: Sostenibilità democratica; scienze cognitive; democrazia; nuove tecnologie; diritto costituzionale; verità; Terza missione.

Il virus COVID-19 ci ha presi con forza e scaraventati in un mondo nuovo che, tuttavia, si stava preparando da tempo e i cui prodromi e le cui anticipazioni erano per la verità già tra noi. Alle due affermazioni radicali e drammaticizzanti, quella distopica e variamente minacciosa (almeno in termini identitari) del "nulla sarà come prima" e quella, vagamente disillusa, del "tutto tornerà come prima", lo sforzo dello scienziato sociale che accompagna il cambiamento secondo le regole metodologiche del suo settore contrappone che nulla resta mai uguale a se stesso ma tutto si trasforma, e ribadisce che il ritmo della trasformazione può subire momentanee accelerazioni e cesure che rendono tanto più necessaria l'intelligenza delle cose e la gestione e la guida dei processi.

La sensazione è che nonostante l'offensività del virus risulti tutto sommato contenuta (se correttamente fronteggiato), di enorme impatto sono invece i processi che ha innescato o che, più realisticamente, hanno trovato nel virus

l'occasione propizia per manifestarsi nella vita collettiva e oggetto di discussione nel dibattito pubblico. La nostra vita, in molti suoi aspetti, ne uscirà, come già sta avvenendo, trasformata. Il distanziamento fisico, chiamato enfaticamente “distanziamento sociale” perché investe i rapporti sociali è andato infatti ad incontrare una tendenza dell'evoluzione tecnologica. Non si tratta certo di prefigurare un solipsismo distopico da pellicola hollywoodiana, ma comunque siamo alla vigilia di un'importante razionalizzazione dei processi produttivi, di una trasformazione degli stili di vita, di un mutamento di modelli culturali, sociali, economici nell'ambito di quella che appare e deve essere una transizione alla sostenibilità. Si pensi alle potenzialità del 5G e dell'*Internet of things*, alle prospettive di quella che solo sinteticamente e in modo approssimativo può essere chiamata l'Intelligenza Artificiale, alle frontiere dell'innovazione tecnologica più spinta, spesso guidata dalle neuroscienze. Per altro verso, a dispetto delle prospettive trans-umane, l'umanità proseguirà ancora a lungo sui binari antropologicamente ed evolutivisticamente molto marcati della socialità, o culturalmente altrettanto radicati del capitalismo e dei mercati, anche se i modelli proprietari classici sempre più cedono il passo a quella che fu chiamata già molti anni addietro “l'età dell'accesso”, e della condivisione.

In questo contesto il costituzionalista è il difensore della Costituzione come insieme di norme giuridiche e di una tradizione di cui è espressione, quella del costituzionalismo liberal-democratico. È un operatore della stabilità, ed infatti nega giuridicità al potere costituente, ma è per statuto metodologico non tanto un conservatore *tout court* ma colui che è chiamato ad accompagnare i processi di trasformazione nella preservazione di una tavola di principi fondamentali, da realizzare sempre più pienamente; ciò che richiede processi di innovazione. Dei tanti aspetti che sollecitano il diritto costituzionale in questi tempi che fino a ieri vivevamo “solo” come una straordinaria *rapidacion*¹, spesso sentita come perdita di controllo e, quindi, di senso, come un “presentismo” che rischiava di essere senza radici, oggi anche come l'esperienza di un enorme ed inedito tempo nuovo, forse quello che appare di maggior interesse e prospettiva è quello che potrebbe chiamarsi la riduzione del *gap* cognitivo delle nostre democrazie, che si svolge in parallelo con il confronto a distanza dei sistemi democratici coi rendimenti dei sistemi non democratici.

¹ Per utilizzare un'espressione prediletta da Papa Francesco.

Ecco che accanto a tematiche di grande interesse ma più consolidate² può essere utile avviare una riflessione che si interroghi sulle grandi sfide imposte dall'avvento della "infosfera"³. Ormai esiste una presa di coscienza generale sulla circostanza che la democrazia come regime popolare limitato o, forse meglio, sistema rappresentativo controllato dal popolo (Sartori) vada incontro a durature, ed anzi strutturali, tensioni prodotte dall'emersione della comunicazione politica enfatica e faziosa che pretende di parlare a nome del popolo e di incidere sul dividendo della globalizzazione, nonché dalla sempre maggiore consapevolezza degli individui determinata dai crescenti livelli di istruzione (formale, quantomeno...) ed insieme e forse soprattutto dalla connotazione via via più individualistica dei cittadini delle democrazie occidentali. Quest'ultima è resa più agevole dalla facilità di connettersi in modo anche, e soprattutto, estemporaneo tramite reti sociali nuove e tecnologiche bypassando gli intermediari tradizionali (come i partiti e i media classici), seguendo i propri interessi e le proprie aspirazioni, anche le più eccentriche⁴. Individui che se non auspicano una democrazia diretta (patrimonio, questo di un partecipazionismo decisorio, di pochi, essenzialmente scorie post-sessantottine), vogliono però esser parte realmente dello svolgersi dei processi politici, essere ascoltati, contare ed essere convinti, ma non tanto attraverso le forme tradizionali quanto attraverso quelle nuove come l'impegno nel Terzo settore e, in modo diffuso, tramite le reti di comunicazione. Ciò determina una segmentazione e una parcellizzazione dell'opinione pubblica. In questo senso, se appare in via di superamento un populismo becero ed ingenuo, ciononostante resta vera e profetica l'affermazione di Walter Lippmann risalente al dopoguerra secondo cui viviamo in un'era di massiccia "controrivoluzione populista". Non è tanto che democrazia e populismo coincidono – affermazione

² La riflessione sugli stati di emergenza, sull'efficienza del pluralismo politico-territoriale (dal ruolo dell'Unione europea ad un bilancio sul nostro regionalismo), o genericamente sui rapporti tra media e potere, o, infine, la sostenibilità dei sistemi sociali rispetto ai vincoli economici e/o costituzionali, per menzionarne alcuni.

³ Secondo l'espressione di FLORIDI L. (2020), *Pensare l'infosfera*, Raffaello Cortina, Milano, *passim*. Sul punto anche, utilizzando la metafora del "diluvio", GLECK J. (2011), *L'informazione. Una storia. Una teoria. Un diluvio*, Feltrinelli, Milano, 2015, in part. p. 340 ss.

⁴ È stato spesso notato come la tecnologia oggi consenta a minoranze sparse ed eccentriche di trovarsi, restare in contatto, avere voce ed anche pesare, a causa dell'intensità della loro azione e delle loro convinzioni, cosa ben difficile in passato, quando stentavano ad avere una voce.

grossolana e falsa, come è facilmente dimostrabile – quanto che il richiamo della sovranità popolare si fa strada in modo sempre più incisivo mettendo in tensione le strutture costituzionali, per lo più di costruzione pre-democratica, il parlamentarismo liberale ottocentesco. Ancor più il nuovo ambiente tecnologico pone una questione enorme di redistribuzione del potere e anche solo dell'influenza, consente nuove forme di partecipazione, crea uno spappolamento del corpo sociale e per contrappasso alla maggiore facilità di reperimento degli affini (l'omofilia, tendenza antropologica scientificamente ampiamente accreditata), erode le classiche *legatures*⁵ solide. Gli individui hanno così la possibilità, o coltivano anche solo l'illusione, di non aver mai contato così tanto, e le architetture dei *social* accreditano l'idea che chiunque possa incidere tramite la comunicazione sui processi politici (Warhol *doct...*), mentre non c'è dubbio che in questa "democrazia comunicativa" vi siano tante e tali strozzature e distorsioni che una ben temperata democrazia dei partiti e, perfino, del "pubblico" (Manin) sicuramente erano canali di comunicazione più fluidi e affidabili per ricevere, sintetizzare e trasformare in *output* gli umori popolari.

Qui, davanti al venir meno delle agenzie della mediazione e della socializzazione classica, che operavano come formidabili per quanto pur sempre imperfetti riduttori della complessità⁶, subentra una grande questione cognitiva, portato e dell'individualismo e del modo d'essere dell'opinione pubblica attuale (*social*, in primo luogo). La facilità di accesso alla sfera pubblica, l'immediatezza della pubblicazione, le tendenze narcisistiche, perfino il modo in cui sono disegnate e programmate le infrastrutture digitali alimentano quella "democrazia del narcisismo" (Orsina, ma già prefigurata da Lasch) in cui l'individuo pensa di non essere mai stato tanto capace non solo di incidere ma di comprendere le dinamiche della politica e le medesime politiche. L'una e le altre, e forse soprattutto queste ultime, non sono mai state tanto tecnicamente difficili da padroneggiare, come basta appurare leggendo un giornale degli anni '50 (oggi facilmente reperibile in Internet) ad es. in riferimento alla politica economica. E allora trovano spazio i più diversi *bias* cognitivi (tra cui il famoso, ma discusso, effetto Dunning Kruger), dilagano le credenze, che sono contagiose, si confondono i criteri secondo cui l'informatore è una persona

⁵ L'espressione è di DAHRENDORF R. (1991), *La libertà che cambia*, Laterza, Roma-Bari, p 41.

⁶ LUHMANN N. (1996), *La fiducia*, Il Mulino, Bologna.

della quale dovremmo fidarci e si fa strada una dialettica che non è certo quella della buona argomentazione ma che assomiglia assai di più agli “stragemmi” schopenhaueriani per ottenere ragione⁷. La pratica comunicativa si riduce spesso alla parte meno nobile della cd. dialettica eristica e ad una retorica che ha trapiantato in politica le più sofisticate e subdole tecniche del marketing commerciale e pubblicitario (motivo di riflessione alla base del ricordato giudizio di Lippmann), enormemente potenziate e rese offensive però negli ultimi anni dalle acquisizioni delle neuroscienze e dalla trasformazione dell’ambiente tecnologico. Tali tendenze degenerative sono maturate in un contesto culturale occidentale che, anche per equivoci ed errori intellettuali, e qualche volta per mala fede, si è congedato a lungo dalla verità⁸, qui intesa in particolare come corrispondenza ai fatti⁹. Ciò ha posto anche un cogente problema di rapporto tra scienza e società, con la prima costretta ad uscire da università e centri di ricerca per rivolgersi al pubblico informato, se non al grande pubblico, nell’intento di divulgare con chiarezza contenuti fino a quel momento custoditi quasi come un patrimonio ermetico. Questo debito cognitivo si è assommato agli altri più tradizionali: ha affermato di recente Cingolani, scienziato e fondatore dell’IIT di Genova, che “la tecnologia ha piegato l’ecosistema ai nostri bisogni generando tre debiti: economico, ambientale e cognitivo”.

Oggi più che mai appare che i tre aspetti sono indissolubilmente legati, ed è quello oggetto di una più recente sensibilizzazione che appare dirimente in quanto il “conoscere per deliberare” einaudiano che è alla base della razionalità politico-economica dipende strettamente dalla possibilità che l’informazione veritiera si faccia strada nella classe dirigente e nel dibattito pubblico, di cui infatti il tema ambientale è un caso emblematico di avvelenamento.

La crisi del COVID-19 ha così creato uno spartiacque tra il prima e il dopo. Le più grossolane tendenze populiste e anti-scientiste hanno mostrato la corda

⁷ SCHOPENHAUER A. (1991), *L’arte di ottenere ragione* [1830-31], Adelphi, Milano.

⁸ Nella forma più nobile e raffinata, del pensiero debole, v. ad es. VATTIMO G. (2009), *Addio alla verità*, Meltemi, Roma.

⁹ D’AGOSTINI F. (2013), *Realismo?*, Bollati Boringhieri, Torino, nonché Id. (2011), *Introduzione alla verità*, Bollati Boringhieri, Torino, e Id. (2019), *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino, fino a D’AGOSTINI F., FERRARA M. (2019), *La verità al potere. Sei diritti atletici*, Einaudi, Torino. Ma gran parte della produzione dell’autrice negli ultimi anni è volta alla dissipazione di questi equivoci intellettuali.

(basti pensare all'auspicio pressoché comune di un vaccino) e si sono realizzate le condizioni per un riallineamento tra un progetto di trasformazione del mondo verso esiti più giusti e le tre trasformazioni che si sono registrate nelle sfere ambientali, economiche e cognitive all'insegna della sostenibilità. Il versante meno consolidato è proprio quello della cura della qualità della democrazia e di una sua rilegittimazione presso i cittadini come premessa per la realizzazione di politiche di riforma, ispirate ad un approccio di progettazione non dogmatica, fallibilistica, volta alla creazione di nuovo ordine globale più socialmente giusto e capace di assicurare un futuro sicuro e prospero all'intera umanità sulla base della consapevolezza di essere legati in un mondo piccolo e interconnesso ad un unico destino.

In questa transizione il posto del diritto costituzionale quale disciplina che studia scientificamente la Costituzione, insieme di norme giuridiche, spesso di principio, contenenti "valori" centrati sulla persona umana, appare di particolare responsabilità. Non v'è praticamente alcun interesse importante che non trovi nella Costituzione e nelle sue interpretazioni un primo punto di orientamento. E la Costituzione italiana, che appartiene alla tradizione del costituzionalismo democratico del secondo dopoguerra, fonda una democrazia limitata, pluralista, sociale che è centrata sull'emancipazione e sullo sviluppo della persona umana e, di conseguenza, delle società intermedie. La natura fondamentale dell'istruzione, diritto e dovere, gli istituti della partecipazione e della democrazia diretta, il canale dei partiti e degli altri enti di rappresentanza, il pluralismo nelle sue innumerevoli dimensioni, i diritti più funzionali alla realizzazione compiuta della democrazia sono i principali aspetti di questo percorso di sempre maggiore perfezionamento dell'istituzione democratica. Un compito sempre da rinnovare, soprattutto alla luce della crisi della società degli intermediari tradizionali, che impone e richiede un sistema dell'istruzione e della formazione che fornisca i primi elementi non solo di socializzazione ma anche di cittadinanza, abituando il cittadino ad essere attivo e mettendolo in condizione di apprezzare questa condizione. I costituzionalisti devono lavorare su più piani. Sul piano scientifico devono sicuramente dare maggiore importanza, per attualità oggettiva e nel rispetto della libertà della scienza costituzionalmente tutelata, a quegli aspetti che sono in maggiore connessione con le difficoltà delle democrazie odierne, arricchendo la propria metodologia con un approccio maggiormente attento alle risultanze

delle scienze cognitive nello studio analitico dei problemi costituzionali classici: l'essenza e il modo d'essere della sovranità, il rapporto tra autorità e libertà, il rapporto tra vincoli e scelte, tra potere e tecnica, le prospettive multiformi della libertà di informazione (informarsi, informare, essere informati), il ruolo dei partiti politici e della rappresentanza, in un'epoca in cui il concetto di "sfera pubblica" e il modo di essere di una "opinione pubblica" sono scossi fin dalle loro fondamenta. Ecco dunque che la questione democratica si pone come questione cognitiva, o meglio di rapporti tra risultati delle scienze cognitive e interpretazioni (e aggiornamenti...) della Costituzione. Solo oggi abbiamo una piena consapevolezza dell'enorme ruolo dei *bias* cognitivi¹⁰, forme di deviazione dalla razionalità del giudizio, e delle fallacie del ragionamento con i loro notevoli effetti sulle dialettiche politiche e pubbliche, fino alle scelte inerenti le *policies*. Ieri era per lo più marketing, poi è diventata comunicazione politica, oggi è anche problema di diritto costituzionale, a causa soprattutto del declino delle formazioni politiche tradizionali, che operavano un filtro e una sintesi di umori e opinioni. Era ben noto ovviamente l'effetto della propaganda sulle istituzioni fin dagli anni '20 (e da sempre, in modo pre-scientifico), ma ciò che è nuovo è l'ambiente tecnologico nel quale siamo immersi, il modo della comunicazione, soprattutto politica, *many-to-many*, la marginalizzazione dei *broadcast* classici che fundamentalmente con caratteristiche non dissimili avevano accompagnato tutto il tragitto della democrazia moderna, dai periodici, alla radio, alla tv, al primo internet. Altro è l'infosfera, che dona un senso profondamente nuovo, o reca una nuova necessità di operare uno sforzo di intelligenza anche per temi consolidati. Ma qui il versante scientifico, quello didattico e quello della Terza Missione, ultimo ritrovato del ruolo dell'Università, tendono a convergere. La ricerca si rivolge alla comunità scientifica ma i suoi risultati si debbono raggiungere attraverso i due versanti, la didattica (ovvero la comunità degli studenti) e la società. Nuovi interessi scientifici e nuove metodologie debbono corrispondere ad un modo rinnovato di fare didattica e ad un ripensamento della funzione del docente universitario quale intellettuale pubblico, oltre che ad un rinnovamento

¹⁰ Individuati, per lo più dalla finanza e dall'economia comportamentale, nell'ordine di diverse decine, ad es. di proiezione, della negatività, dell'ancoraggio, della scelta, del cd. pavone, dello *status quo*, del presente, della frequenza, dell'ottimismo, dell'omissione e molti altri.

degli strumenti. Sul piano didattico la conoscenza, sempre fondamentale, degli istituti, va affiancata con un modo più coinvolgente di fare didattica, ogni volta che è possibile di taglio seminariale, volto a stimolare un rapporto più dialogico (in funzione maieutica...), un approccio più critico, anche a mezzo di esperimenti partecipativi e deliberativi su istituti giuridici e su tematiche istituzionali volti non certo a mettere a punto posizioni attinenti a politiche quanto a sensibilizzare lo studente sulla forza degli argomenti e sulle processualità democratiche, lontano dalle semplificazioni offerte dal dibattito pubblico. Con le parole di Morin nell'ambito della "riforma del pensiero" come "necessità democratica chiave" la missione della didattica dovrebbe essere volta ad incoraggiare l'autodidattica¹¹, che era poi il fine della dialogica socialista e di ogni etica e filosofia dell'autonomia e della responsabilizzazione. Anche la manualistica dovrebbe recare traccia di un approccio non meno rigoroso ma più aperto ad una visione più esplicitamente "formativa", volta a creare un migliore cittadino, quale perfezionamento a beneficio della futura classe dirigente, oltre che della classica formazione universitaria, di un *surplus* di formazione "civica", raffinando quella già ottenuta presso i cicli scolastici¹².

Tale opera va realizzata, auspicabilmente, anche sul piano della divulgazione scientifica parlando al pubblico, con parole chiare e argomenti comprensibili, l'inevitabilità del contrasto tra gli interessi, le poste in gioco di un dilemma, il ruolo del bilanciamento quale tecnica decisoria per ottimizzare le risoluzioni dei conflitti, il temperamento tra il primato della politica e il ruolo del diritto a partire dalla posizione della Costituzione nel sistema, il valore della rappresentanza e la natura nient'affatto scontata ma preziosa e irrinunciabile delle libertà e dei doveri.

Ma la scienza costituzionalistica è impegnata anche a riflettere sul contri-

¹¹ MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, p 108.

¹² Da questo punto di vista un manuale nuovo e recente che appare aperto a queste prospettive, con digressioni notevoli di taglio "civico" e culturale, è ZAGREBELSKY G., MARCENÒ V., PALLANTE F. (2019), *Lineamenti di Diritto costituzionale*, Le Monnier-Mondadori, Milano, (III ed.), epitomato nell'affermazione di sapore bobbiano che si ritrova nell'introduzione secondo cui «gli studenti non sono sacchi a riempire, ma lumi da accendere». Il volume si avvale evidentemente, oltre che dell'autorevolezza degli autori, delle esperienze di Zagrebelsky di rinomato divulgatore e già autore anche di testi di educazione civica (*Questa Repubblica. Corso di educazione civica*, Le Monnier, Firenze, 1989).

buto che può offrire alla nuova scuola e al sistema dell'istruzione non universitaria. Lo fa con l'impegno diretto dei docenti in attività di "Cittadinanza e Costituzione" presso istituti, lo fa con riflessioni scientifiche sulla sistemazione delle materie ed in particolare sull'organizzazione di questa nuova attenzione alla cittadinanza, che da ultimo ha portato a disciplinare nuovamente l'educazione civica¹³, con la formazione e l'aggiornamento dei docenti delle scuole attraverso percorsi specifici in buona parte ancora da realizzare, con l'eventuale attività pubblicistica rivolta al pubblico più ampio (analisi, commenti, interviste, etc.). In tal modo ricerca e didattica si salvano con la nuova, terza, missione universitaria, ed in particolare con il cd. *public engagement*, intesa come attività di impegno pubblico finalizzato alla diffusione della cultura e della conoscenza, con l'obiettivo non solo della crescita del territorio ma più complessivamente di un arricchimento e di un miglioramento della qualità del dibattito pubblico.

All'incrocio di questo impegno vi è sicuramente un'attenzione rinnovata al diritto dell'informazione, come partizione del diritto costituzionale, che approfondisce le condizioni del diritto all'informazione, del diritto ad essere informati e del diritto ad informarsi. Versanti diversi e ciascuno capace di connessioni e ramificazioni notevoli con le altre tematiche costituzionalistiche, dell'unica grande questione della sostenibilità democratica come grande tema di questi primi decenni del XXI secolo, avente lo scopo di rinsaldare il patto tra cittadini e governanti, reimmettere fiducia nel circuito democratico (la sua benzina fondamentale), sconfiggere i nemici della democrazia e della Costituzione, vincendo la sfida sul piano del diritto e prima ancora della "ragione pubblica". Ciò non va realizzato né con la forza dei numeri (secondo una malintesa cultura del maggioritario, quale improponibile "costituzionalismo maggioritario": ancora Sartori), né con la forza, non meno irresistibile e oppressiva del conformismo, ma attraverso una crescita di consapevolezza critica che produca quella che Carlo Sini chiama la "verità pubblica", la verità, sempre in cammino, frutto del confronto e della convergenza delle opinioni che non mette a tacere un *markeplace of ideas* il più vario ed eterogeneo possibile, ed anzi è una verità che si pone a distanza da canonizzazioni, tentazioni

¹³ V. ad es. PANIZZA S. (2020), *Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021*, in *dirittifondamentali.it*, n. 2, p. 1223, con riferimento alle previsioni della legge 20 agosto 2019, n. 92.

scolastiche, stigmatizzazione dell'eccentrico e del dissenso quanto, ovviamente, da tentazioni di ergersi a Cultura ufficiale. Fino al punto che oggi la dottrina più avanzata mette al centro del discorso filosofico-politico, e di filosofia del diritto, i cd. diritti aletici, i diritti particolarmente riguardando la formazione della verità (ancora F. D'Agostini), riprendendo anche le ultime lezioni di Foucault al Collège de France del 1983 e 1984¹⁴.

Rimettere al centro i diritti aletici è l'unico modo per garantire una transizione verso la sostenibilità non solo democratica, ma anche ambientale, economica e sociale, perché provare a capire "come stanno le cose", cioè coltivando un dubbio orientato all'accrescimento della conoscenza, nell'ascolto dell'altro e nel dialogo autentico, è l'unico modo per progettare istituzioni razionali, efficienti, umane. Solo dalla conoscenza possono derivare politiche efficaci nella riduzione della miseria (meglio: delle miserie) e riprendere vigorosamente un processo di emancipazione dell'essere umano, la realizzazione di tutte le sue potenzialità, nella convivenza il più possibile pacifica con quelle altrui, favorita da un nutrito corredo di corpi intermedi e istituzioni collettive che fungano da *legatures*.

Bibliografia

1. FLORIDI L. (2020), *Pensare l'infosfera*, Raffaello Cortina, Milano.
2. GLECK J. (2015), *L'informazione. Una storia. Una teoria. Un diluvio* [2011], Feltrinelli, Milano.
3. ZAGREBELSKY G. (1989), *Questa Repubblica. Corso di educazione civica*, Le Monnier, Milano.
4. FOUCAULT M. (2016), *Il coraggio della verità. Il governo del sé e degli altri. II. Corso al Collège de France 1984*, Feltrinelli, Milano.
5. PANIZZA S. (2020), *Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021*, in *dirittifondamentali.it*, 2020, n. 2, p. 1222 ss.
6. MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
7. ZAGREBELSKY G., MARCENÒ V., PALLANTE F. (2019), *Lineamenti di Diritto costituzionale*, Le Monnier-Mondadori, Milano.
8. D'AGOSTINI F. (2013), *Realismo?* Bollati Boringhieri, Torino.
9. D'AGOSTINI F. (2011), *Introduzione alla verità*, Bollati Boringhieri, Torino.

¹⁴ FOUCAULT M. (2016), *Il coraggio della verità. Il governo del sé e degli altri. II. Corso al Collège de France 1984*, Feltrinelli, Milano.

10. D'AGOSTINI F. (2010), *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Bollati Boringhieri, Torino.
11. D'AGOSTINI F., FERRARA M. (2019), *La verità al potere. Sei diritti aletici*, Einaudi, Torino.
12. VATTIMO G. (2009), *Addio alla verità*, Meltemi, Roma.
13. SCHOPENHAUER A. (1991), *L'arte di ottenere ragione* [1830-31], Adelphi, Milano.
14. DAHRENDORF. R. (1991), *La libertà che cambia* [1981], Laterza, Roma-Bari.
15. LUHMANN N. (1996), *La fiducia* [1968; 1989], Il Mulino, Bologna.

Educazione sostenibile: modalità alternative per l'accesso al sapere

Francesco Iacoviello

Università di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: I modelli di comunicazione e trasmissione del sapere sono stati pesantemente messi in difficoltà dalla recente crisi legata al COVID-19 ed alla conseguente quarantena. Le conseguenti modifiche alla comunicazione ed ai processi formativi fanno parte di una spiacevole e temporanea parentesi, da chiudere e dimenticare appena l'emergenza sarà terminata, oppure sarà possibile trasformare questa esperienza, in taluni casi traumatica, in un'occasione di modernizzazione ed aggiornamento di modelli formativi e comunicativi forse non più al passo con le trasformazioni tecnologiche degli ultimi venti anni?

Parole chiave: Educazione, Sostenibilità, Comunicazione.

1. Introduzione

Utilizzando il *web*, e digitando “Educazione sostenibile” si trovano milioni di link alla voce “educazione allo sviluppo sostenibile”, che ovviamente è tutt'altra problematica. Scrivendo di “educazione sostenibile” e, più in generale, di “trasmissione del sapere sostenibile”, si possono prendere in considerazione diverse accezioni della parola “sostenibilità”. Fra queste, con riferimento agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030 (<https://sustainabledevelopment.un.org/>), le prime, e sicuramente non le uniche, che si possono ricordare sono:

- **Sostenibilità economica:** in un paese come l'Italia, affetto nell'ultimo ventennio da una cronica crisi economica, è sicuramente il primo aspetto da considerare. Il sistema formativo italiano è stato sottoposto negli ultimi anni ad una stranissima cura che ricorda molto la “terapia” adottata per il cavallo Soldatino nel film cult anni 70 “Febbre da cavallo” ... meno biada si dava, più il cavallo correva veloce. Il taglio lineare degli ultimi anni all'FFO, Fondo

di Funzionamento Ordinario, del sistema formativo italiano (scolastico e universitario) ha comportato un pesante sottofinanziamento del sistema (almeno secondo i parametri europei), pretendendo però al contempo le medesime prestazioni di sistemi scolastici ed universitari europei finanziati con ben altre quote del PIL rispetto al sistema italiano. Ebbene, senza dover entrare nella discussione sulla correttezza delle scelte fatte e delle loro conseguenze, la domanda che ci si deve porre è molto semplice: quale sistema scolastico e universitario si può permettere il nostro paese e che quindi può essere considerato economicamente sostenibile? E di conseguenza, quali sono le prestazioni che è lecito attendersi?

- Sostenibilità “ambientale”. In questo caso deve essere eseguita una valutazione ambientale, ad esempio, calcolando l’ammontare complessivo della CO₂ che viene consumata nell’attività formativa di una classe standard, includendo nel calcolo il contributo legato alla produzione e stampa dei libri, alla produzione del materiale didattico “tradizionale” (penne, matite, pennarelli, quaderni etc), alla costruzione di aule “tradizionali”, alla mobilità degli studenti e dei docenti etc.

Parlando di “sostenibilità” nell’ambito più ampio della trasmissione del sapere, un calcolo del “costo” in termini di CO₂ dell’organizzazione di un convegno internazionale con, ad esempio, un migliaio di partecipanti può portare a risultati da capogiro solo considerando i viaggi aerei di tutti i partecipanti.

- Sostenibilità “sociale”. La scuola e l’università, intese non solo come luoghi di istruzione ma anche come sedi di formazione, devono essere considerate anche come luoghi nei quali gli studenti possano vivere la propria attività sociale che, va da sé, negli anni della scolarizzazione svolge un ruolo fondamentale nella formazione anche caratteriale dell’individuo. Senza per forza arrivare all’estremo della formazione a distanza resasi obbligatoria nella primavera del 2020 per il *lockdown* dovuto alla crisi COVID-19, basta confrontare la vivacità delle dinamiche relazionali all’interno di una qualunque aula scolastica con l’approccio patologico di un Alfieri legato alla sedia dal proprio servitore Elia. Studio solitario oppure dinamiche relazionali all’interno di quella che viene considerata una classe “normale”?

Nell’ambito più generale della trasmissione del sapere, il 900 si è caratterizzato per lo scambio di idee che si è svolto principalmente attraverso la pubblicazione di volumi, articoli scientifici e ... partecipazione a convegni. Senza per forza voler ricordare l’esilarante “*Small World: An Academic Romance*”

di David Lodge (in italiano *“Il professore va a Congresso”*, edito da Bompiani), è evidente che questa preziosa forma di comunicazione e scambio di idee è degenerata talvolta in forme di “turismo congressuale”, in cui la sede del convegno diventa più importante della tematica stessa del convegno. Tale approccio all'utilizzo di fondi sempre più scarsi è socialmente sostenibile?

- Sostenibilità “formativa”: qual è il processo educativo che consente una migliore trasmissione del sapere e, al contempo, consente allo studente di scoprire e di coltivare le proprie naturali inclinazioni? Qual è il processo educativo che riesce ad essere il più inclusivo e ad affrontare le nuove sfide legate a disabilità sempre esistenti ma solo oggi chiaramente identificate?

Nell'ambito più generale della trasmissione del sapere, quali sono i mezzi e le procedure più efficaci e, al contempo, sostenibili per la diffusione del sapere? Convegno tradizionale o *webinar*? Articoli scientifici o filmati YouTube? Riviste “tradizionali” oppure *open access*? ... e poi... quale *open access*?

Sicuramente sono possibili altre declinazioni delle parole “educazione sostenibile”, ma gli esempi sopra riportati sono sufficienti a far comprendere come la definizione di sostenibilità nel processo educativo e formativo e, più in generale, nel processo di trasmissione del sapere, sia piuttosto complicata.

2. Pillole di storia

L'uomo in tutta la sua storia ha sempre desiderato trasmettere il proprio sapere tentando di superare i limiti spaziali e temporali. Dal punto di vista del “substrato”, si è partiti dalle pareti delle caverne, per passare alle mura degli edifici ed all'utilizzo di tavolette di argilla, di papiri, di pergamene e di fogli di carta, spesso con la sovrapposizione temporale nell'utilizzo dei vari substrati. Considerando invece le modalità di comunicazione, partendo dalle forme pittoriche sulle pareti delle caverne dei nostri progenitori preistorici, probabilmente connesse a riti propiziatori, si è passati a forme più complesse di comunicazione scritta, fra cui l'utilizzo di ideogrammi e dell'alfabeto moderno nelle sue infinite declinazioni. In ogni caso, nei primi millenni la trasmissione del sapere è sempre stata riservata a pochi privilegiati. Il costo della produzione di un rotolo o, successivamente, di un volume era talmente elevato che impediva una vera diffusione del sapere. La prima vera “rivoluzione

democratica” nell’ambito della trasmissione del sapere si ha nella metà del quindicesimo secolo, con l’inizio della stampa moderna in Europa grazie a Johannes Gutenberg. Questo passaggio è realmente epocale, in quanto consente una produzione di massa di libri, giornali, riviste fino a quel momento semplicemente impensabile. La stampa moderna consente una vera e propria democratizzazione e laicizzazione della cultura, non più appannaggio esclusivo dei benestanti o delle gerarchie ecclesiastiche. Le conseguenze dirette ed indirette di questa invenzione sono veramente infinite e, per trovare un analogo passaggio epocale nella trasmissione delle informazioni e del sapere, si deve arrivare all’inizio del novecento, con l’invenzione della radio, ed a metà del novecento, con l’invenzione della televisione, che implicano una ulteriore, e stavolta definitiva, democratizzazione della diffusione del sapere.

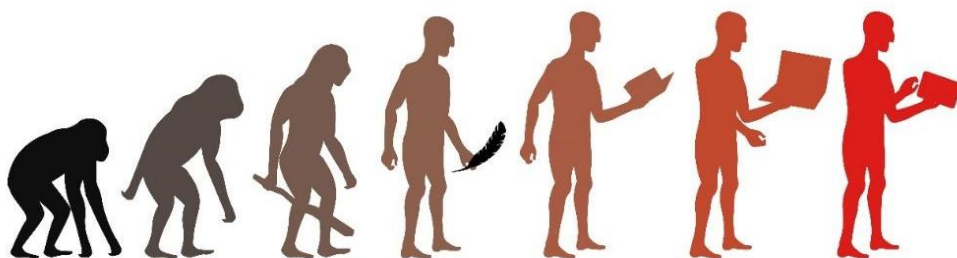


Figura 1 – Evoluzione della comunicazione.

Se l’invenzione della stampa moderna ha allargato a dismisura la platea dei potenziali “fruitori”, questi ultimi due mezzi di trasmissione delle informazioni e del sapere tecnologicamente avanzati hanno rivoluzionato anche il linguaggio e le modalità di comunicazione. Di fondo, un libro riprodotto da un monaco amanuense dell’alto medioevo non è poi così diverso da un libro a stampa del settecento, almeno per quanto riguarda la modalità di comunicazione scelta, mentre, invece, le tecniche comunicative adottate, ad esempio, in un documentario di Alberto Angela, sono completamente diverse.

Le differenti modalità comunicative quindi (libro trascritto a mano, libro stampato, radio, TV) non solo hanno comportato nei secoli una progressiva democratizzazione della trasmissione del sapere, rendendolo oggi disponibile veramente a tutti, ma hanno profondamente mutato anche le modalità di comunicazione dei contenuti. C’è però un aspetto che accomuna tutti questi mezzi di trasmissione del sapere: la unidirezionalità. In tutti i casi c’è una

fonte (l'autore del libro, del programma radiofonico o del documentario televisivo) e c'è un pubblico, ricettore passivo della trasmissione del sapere, sempre avido di nuovi contenuti, ma mai realmente protagonista attivo.

Per trasformare radicalmente il processo di trasmissione del sapere, mutandolo da un processo unidirezionale ad un sistema "a rete" è necessario arrivare alla fine degli anni 80 del secolo scorso, con la commercializzazione dei primi personal computer, ed alla metà degli anni novanta del secolo scorso, con la diffusione del *web*.

Gli anni novanta sono stati un periodo veramente unico. Se ancora nel 1995 la ricerca bibliografica si svolgeva quasi esclusivamente all'interno di biblioteche enormi e polverose, ricercando articoli e libri fra migliaia di volumi, a volte con enormi difficoltà legate ad una catalogazione errata oppure, più semplicemente, ad una collocazione errata del volume, già cinque anni dopo, almeno in ambito scientifico, la ricerca bibliografica veniva svolta quasi integralmente in rete, utilizzando archivi digitali immensi che diventavano sempre più grandi grazie alla digitalizzazione dei volumi cartacei stampati nei decenni precedenti.

Ma ancora questo non bastava... per andare verso il sistema "a rete" occorreva ancora un passaggio... la nascita di quello che potremmo denominare l'approccio "*social*" al sapere. I "servizi" su cui questo approccio si basa sembrano esistere da sempre, ma, in realtà... Wikipedia è nata nel 2001, Facebook è nato nel 2004, YouTube nel 2005. E questo solo per citare i social più noti ed aperti al pubblico "normale". Se parliamo invece di piattaforme social dedicate ad un pubblico più esperto (Academia, Mendeley, ResearchGate, tanto per nominare solo alcune fra le piattaforme più note) scopriamo che tali piattaforme sono ben lungi dall'essere "maggiorescenti". A questo punto, la democratizzazione della diffusione della cultura si è completata. Tutti, grazie all'approccio "*social*" sono diventati allo stesso tempo "ricettori" e "generatori" di "sapere" (notare le virgolette sulla parola "sapere") con un grande, direi gigantesco, *vulnus*... la mancanza del controllo delle fonti. Inoltre, nel mare magno del *web*, il confine fra "opinione" e "dato di fatto" è sempre molto confuso e, parlando di opinioni, queste sembrano avere tutte lo stesso peso, non importa se ad esprimerla sia un docente di semiotica, la casalinga di Voghera, oppure, direi peggio, un "*Troll*" del *web*. Nel *web*, le opinioni di Umberto Eco e di Pepito Sbazzeguti hanno lo stesso valore. Nel *web* tutto si confonde, tutto si mescola, tutto viene messo continuamente in

discussione all'interno di un frullatore mediatico che non può non ingenerare confusione nei soggetti privi di filtri critici, in grado di distinguere fra opinione e dato di fatto, fra notizia reale e “*fake news*”.

Per riassumere, la situazione attuale vede la disponibilità a costi “popolari” di strumenti tecnologici semplicemente impensabili fino a venti/trenta anni fa (computer, smartphone e tablet), l'esistenza di una rete (il *web*) che consente la condivisione di contenuti con una velocità assolutamente impensabile fino a dieci anni fa, la disponibilità ad un costo ridotto di software per la produzione casalinga e qualità semi professionale di materiali multimediali, infine, la disponibilità di un numero piuttosto elevato di piattaforme di comunicazione ad un costo accessibile, a volte anche nullo.

Tutto questo... permette una educazione “sostenibile”?

3. Trasmissione del sapere nel ventunesimo secolo

Il ventunesimo secolo è iniziato ovviamente come evoluzione del ventesimo. Almeno in Italia, c'è stata una timida, talora troppo timida, introduzione dell'informatica nelle scuole, con un uso crescente, ma mai veramente diffuso, di testi digitali. Ma sostanzialmente, fino al 2020 non si sono registrati profondi cambiamenti.

Poi, citando i Monty Python, “nessuno si aspetta l'inquisizione spagnola” ... la recente quarantena per il COVID-19, con il conseguente *lockdown*, che, al momento della scrittura di questo capitolo, non è ancora terminata, ha implicato, per un sistema formativo ritenuto perennemente sull'orlo del collasso, lo svolgimento di un durissimo ed inaspettato “*stress test*”. Solo pochi anni fa, una crisi come quella del COVID-19 non sarebbe stata superata. Oggi, incredibilmente ed inaspettatamente, il sistema ha sostanzialmente retto, nonostante l'esistenza di un divario digitale (*digital divide*) importante, con zone del paese non coperte da una rete ad alta velocità, nonostante strati sociali con scarsa, ma quasi mai nulla, disponibilità di attrezzature per il collegamento con il *web*, e nonostante l'aleatorietà delle indicazioni ministeriali, talora vaghe, talora contraddittorie.

Le scelte fatte nell'erogazione della didattica online sono state le più varie, con l'utilizzo prevalente di diverse piattaforme commerciali (G Suite for Edu-

ation e Microsoft Teams fra le più utilizzate, figura 2, veri e propri “ecosistemi” digitali), e applicando diverse metodologie di comunicazione (lezioni in diretta, lezioni registrate con incontri per le domande etc). Forse inaspettatamente, le maggiori difficoltà si sono incontrate nello svolgimento delle procedure di verifica: la naturale pulsione dello studente al sostenere la prova con supporti non ortodossi si è scontrata con il desiderio del docente di mantenere uno standard minimo di correttezza durante lo svolgimento delle prove orali e scritte. Sono quindi diventati piuttosto popolari alcuni software di “*proctoring*” (supervisione), con tutte le perplessità sulla loro reale efficacia e sul loro effettivo rispetto di elementari norme di *privacy*.



Figura 2 – Principali piattaforme commerciali per la didattica online intese come veri e propri “ecosistemi”.

Il *lockdown*, inteso come evento mondiale, ha implicato pesantissime conseguenze anche nel modo di gestire la trasmissione del sapere e lo scambio di idee in ambito universitario e, più in generale, nel mondo della ricerca. Le prime conseguenze sono state un forte rallentamento delle attività di ricerca, con moltissimi laboratori chiusi per mesi, migliaia di convegni rimandati di uno/due anni, altri organizzati in versione *virtual* secondo diversi approcci organizzativi (figura 3).

Terminata l'emergenza, cosa ci attende?

Per quanto riguarda la didattica scolastica e universitaria, sicuramente sarà indispensabile una decisa diminuzione del *digital divide*. La disponibilità di una rete ad alta velocità in tutte le case verrà considerata come una necessità al pari dell'acqua corrente e dell'elettricità. Moltissime attività svolte precedentemente in presenza (ad esempio, consigli di classe, sportelli didattici,

consigli di dipartimento) verranno probabilmente svolte in remoto e sarà decisamente più semplice per gli studenti usufruire online dell'assistenza del docente.

La didattica frontale non potrà mai essere integralmente sostituita da quella *online* con la medesima efficacia. L'empatia che si crea in aula fra un docente e gli studenti è impossibile da ricreare all'interno del *web*, e, inoltre, la didattica laboratoriale è difficile, se non impossibile, da ricreare integralmente *online*. Certamente, però, il *web* potrà fornire quei sussidi didattici da sempre indispensabili per studenti diversamente abili, studenti lavoratori oppure, semplicemente, studenti costretti in casa per vari motivi. Anche grazie all'enorme archivio creato involontariamente nel periodo del *lockdown*, lezioni videoregistrate, *slide* commentate e, perché no, lezioni in *streaming* diventeranno sempre più normalmente disponibili per tutti gli studenti. Probabilmente, il futuro ci presenterà una didattica *blended*, disponibile in presenza ed *online*.



Figura 3 – Conferenze virtuali. Differenti modalità organizzative (<https://www.sproutlabs.com.au/blog/how-to-run-a-virtual-conference/>).

Questo è uno dei futuri possibili. Purtroppo ce ne sono anche altri, egualmente probabili, ma sicuramente meno interessanti: un ritorno integrale alla didattica *old style*, che vedrà l'esperienza maturata in questi mesi come uno sgradevole intervallo, oppure, all'altro estremo, la nascita di poche università "zombie", magari dotate di grande prestigio, che erogheranno integralmente *online* i propri corsi, e che "divoreranno" letteralmente le università più piccole o meno "blasonate", con un progressivo e generalizzato impoverimento culturale simile a quello descritto nel film "*Idiocracy*" del 2006.

Per quanto riguarda la divulgazione scientifica, si ritornerà certamente ad organizzare convegni tradizionali, ma, molto probabilmente, si andrà verso un sistema "misto", con la compresenza nei calendari dei ricercatori di convegni *virtual*, economici e veloci, e convegni tradizionali, più costosi e impegnativi. I primi segnali di questa tendenza erano già evidenti prima della crisi COVID-19, ed erano principalmente dovuti ai costi di partecipazione ai convegni divenuti via via sempre più alti. La crisi COVID-19 non ha fatto altro che "sdoganare" una modalità di incontro non particolarmente amata, specialmente dai ricercatori non più giovanissimi.

Concludendo, la sostenibilità della formazione e, più in generale, della diffusione del sapere dipende da molti fattori e le linee di tendenza nel prossimo futuro saranno fortemente influenzate dagli eventi degli ultimi mesi, dalla necessità di escogitare nuovi paradigmi e nuove modalità di incontro e di scambio di idee. Abitudini consolidate e prassi immutabili sono state sconvolte in pochissimi giorni e solo i prossimi mesi, se non i prossimi anni, ci permetteranno di scoprire se riusciremo a cogliere dalla "crisi COVID" le opportunità di trasformazione che, nostro malgrado, ci sono state offerte.

La bontà delle competenze trasversali

Fiorenza Taricone

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

1. L'utilità di conoscere le proprie radici

L'opportunità delle competenze trasversali nella formazione universitaria ha grande rilevanza per le discipline di genere; certamente si collega a quella che oggi, grazie al *web*, possiamo individuare meglio e definire l'internazionalizzazione della condizione femminile. La rete ci mostra in tempo reale quello che la storia della questione femminile aveva intuito da tempo, quando il *web* non esisteva o muoveva i primi passi; sotto ogni latitudine, la differenza fra i generi è stata teorizzata e praticata come inferiorità di un genere, quello femminile rispetto all'altro, costruendo un denominatore comune per il genere femminile, con poche eccezioni.

Nell'Università di Cassino e Lazio meridionale i moduli trasversali certamente costituiscono uno strumento per conoscere in diversi segmenti la storia della questione femminile, dalle origini alla contemporaneità, nei diversi aspetti: politico, letterario, economico, giuridico, tecnologico. La medaglia che li lega ha due facce: una mostra il progresso della questione femminile pur fra tanti apparenti ritorni all'indietro e discriminazioni indirette, le più difficili da cogliere; l'altra ci mostra impietosamente la subordinazione femminile e i tanti diritti ancora negati in regioni popolate del globo, che il *web* non consente di dimenticare. Non occorre praticare il mestiere di storico/a, per sapere che le grandi sperequazioni raramente hanno fatto il paio con il progresso, neanche quelle fra i due generi. Le sudditanze, gli squilibri, le schiavitù, le ingiustizie non sono mai state né motore di progresso, né alleate della pace sociale e della convivenza. Recentemente, il primo femminismo ottocentesco e il neo femminismo del '900, in Italia, in Europa e oltre oceano, sono stati esempi di movimenti di protesta e ribellione contro le prevaricazioni, non solo di un sesso verso l'altro, ma in America anche dei bianchi verso i neri; le nere si rappresentavano come sfruttate due volte: dal colonialismo bianco e dal patriarcato maschile.

L'università, che rappresenta un momento anagrafico e formativo della vita non più ripetibile per i giovani che la frequentano, non può non puntare su competenze che modellino anche la mentalità dei futuri laureati/e rendendoli criticamente consapevoli dei modelli, degli stereotipi e del costume consuetudinario che hanno alle spalle. Tra i punti specificati nel *goal* n. 5 viene usato il termine *empowerment*, rafforzamento della personalità individuale, delle competenze e dei ruoli decisionali, ma questo concetto assieme a quello di *mainstreaming*, erano uno dei corollari della IV Conferenza Mondiale delle donne di Pechino (1995); purtroppo un evento globale quasi del tutto sconosciuto in Italia, di cui a quanto mi risulta non si parla mai neanche nelle scuole. Ricordo che vari anni fa, quando tentai di assegnare una tesi sull'argomento, non si riuscì a proseguire perché in Italia esistevano solo fonti telematiche, ma quasi nessun cartaceo. Eppure a Pechino dobbiamo ancora uno degli ultimi confronti globali fra donne di diversi emisferi, e ancora prima, con la Conferenza preparatoria del 1993 a Vienna la dichiarazione che i diritti delle donne erano diritti umani! Ma anche un programma d'azione che finalmente distingueva i diritti e la salute riproduttiva delle bambine distinguendola dai bambini; da allora poniamo molta più attenzione al cosiddetto *child marriage*¹.

Le chiusure mentali che possono caratterizzare territori o strutture familiari eccessivamente protettive o auto referenti a volte non fanno intravedere possibili occasioni di crescita al di fuori del contesto di nascita, o di frequentazione. Le personali esperienze più che ventennali che citerò non appartengono all'autobiografia, ma alla convinzione che la teoria e la pratica chiariscano molto meglio che il riferimento ad una sola di esse; il ruolo di docente e altri compiti istituzionali mi hanno messo a contatto sul territorio non solo con studenti e laureandi ma anche con i loro nuclei familiari, caratterizzati da una forte autorità del capo famiglia che decideva del futuro delle figlie senza badare alle loro vocazioni. Se la primogenita non era riuscita a evadere dalle maglie, l'ultima invece aveva imposto la scelta di indossare una divisa. La visione di una sconfitta in questo caso era stata determinante nel voler perseguire un cambiamento; in altri casi, la convinzione personale non autentica,

¹ *Pechino 1995 Dichiarazione e programma di azione (1996)*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione Nazionale Pari Opportunità tra uomo e donna e *I diritti delle donne sono diritti umani. La Conferenza mondiale di Pechino 1995 e Pechino +5(2003)*, Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione nazionale Pari Opportunità tra uomo e donna.

ma indotta dall'ambiente e dalla famiglia che l'unico destino privato e sociale sia ancora per le donne il matrimonio/convivenza con relativa prole, ha indotto alcune studentesse a rinunciare a esperienze come l'Erasmus o altra occasione di formazione all'estero per non mettere in pericolo i legami personali affettivi; una scelta talvolta come risultato di larvati ricatti; in altri casi ancora, occorre considerare un possibile bagaglio di violenze familiari e ambientali che ostacolano non solo il rendimento negli studi, ma si riversano poi nella società e negli ambienti di lavoro con un costo economico, legato alla frustrazione e alla mancata autorealizzazione; tanti studi hanno messo in evidenza come converrebbe anche solo da un punto di vista finanziario capire prima invece che riparare dopo; nella mia personale esperienza ormai di decenni, prima come Presidente del Comitato Pari Opportunità, poi di Presidente del Comitato Unico di Garanzia, ho ascoltato e seguito casi di molestie, psicologiche e sessuali, esclusivamente a carico di donne, generalmente in posizione subordinata all'autore di molestie. Non esistono isole universitarie felici in questo senso, e altri Atenei hanno visto scandali maggiori, così come le scuole italiane, sconfinati nel plagio. Penso anche ai tanti casi maschili e femminili di studenti omosessuali incontrati nel Polo didattico di Sora negli anni in cui è stato attivo e al Campus Folcara; uno studente omosessuale bullizzato appena fuori del portone universitario alla fermata dell'autobus autorizza a ignorare il problema? Sin da quando ho insegnato *Pensiero politico e questione femminile* a Roma Tre, o nelle tante edizioni dei cosiddetti Corsi Donne, Politica, Istituzioni cofinanziati dal Ministero per le Pari Opportunità, a Cassino o in altre regioni, vi è sempre stato un congruo numero di studenti che cercavano risposte, anche individuali, nella storia delle relazioni fra i generi, dei movimenti di liberazione, dell'ammodernamento legislativo. Qualche tempo fa, con il Rettore Giovanni Betta si era ipotizzata l'introduzione del doppio libretto in vigore già in qualche Università italiana per le persone transex, che potevano trovarsi nella condizione di dichiarare un sesso di partenza e nel prosieguo degli studi un sesso diverso. Evidentemente, la proposta nasceva dall'incontro reale con studenti portatori di questa esigenza. L'internazionalizzazione del *web* ha portato nelle Università tante persone di diversa nazionalità e storie fra noi. Ciò che s'insegna nelle discipline di *Pensiero politico e questione femminile* assume nel riscontro con loro aspetti diversi. Se si dibatte il tema della tolleranza, con giovani studentesse di religione islamica e

anche di condizione femminile, è necessario un cambio reciproco di prospettiva; non si ha davanti uno schermo, ma persone, che possono essere diversamente abbigliate, anche con un hijab, l'ampio foulard che cela orecchie, nuca, capelli e collo. Da un lavoro di tesi triennale, da lei richiesto, di una giovane studentessa dell'allora Polo didattico di Sora, oggi mediatrice culturale, scaturì anni dopo un libro, dal titolo *Islam e modernità manuale per comprendere e accogliere*, pubblicato nel 2017 da una casa editrice romana. Con l'Autrice, Fatima El Idrissi, abbiamo presentato questo testo in una biblioteca romana, con un dibattito in sala piuttosto acceso².

Più recentemente, una studentessa non fresca matricola, lavoratrice, sostenendo l'esame e a seguito di domande sul tema delle cosiddette MGF Mutilazioni Genitali Femminili, mi disse a fine esame, che fin da quando ne aveva sentito parlare a lezione, avrebbe voluto dirmi che le pratiche non erano così lontane da noi, perché la giovane sorella albanese aveva subito una pratica simile, anche se non totale.

Rendere gli studenti consapevoli della loro storia, significa non solo pubblicizzare positivamente il proprio Ateneo all'esterno, ma renderli più forti quando, ottenuta la laurea, vivranno una vita adulta nel mondo del lavoro e nel privato, due sfere non separate, ma comunicanti; per le giovani, avere nel proprio bagaglio conoscitivo modelli femminili positivi, non necessariamente di successo, come mediaticamente oggi s'intende, ma in coerenza con i propri obiettivi, è per l'Università un successo indiretto; questo vale sia per le crescenti matricole d'Ingegneria, per le quali sapere che stanno colmando un grande gap nelle discipline scientifiche, visto che le prime donne ingegnere in questo nostro Paese risalgono agli inizi del Novecento, costruisce una maggiore consapevolezza³; ma anche ad esempio per le laureande in Scienze Motorie, che magari vivono inconsapevolmente, in mezzo a tanti trionfi sportivi e medaglie femminili, il fatto che non esiste a tutt'oggi una professionalità riconosciuta per le atlete, ma solo il dilettantismo⁴. Ancora più importante, è

² EL IDRISSE F. (2017), Preface TARICONE F., *Islam e modernità. Manuale per comprendere ed accogliere*, Fefè Editori, Roma.

³ BARTOLUCCI C. (2019), *Emma Strada la prima ingegnera italiana*, *Centro e periferie rivista di storia contemporanea*, 4, pp. 37-45.

⁴ GARRIBBA RIZZITELLI L., *Donne e sport storie di ordinaria discriminazione*. In ISASTIA A.M., OLIVA R. (2016), *Cinquant'anni non sono bastati. Le carriere delle donne a partire dalla sentenza n. 33/1960 della Corte Costituzionale*, Scienza Express Edizioni, Trieste.

riconoscere sia in famiglia che nei luoghi di lavoro i segnali della discriminazione, delle molestie, della sottomissione psicologica perché in caso contrario nessuna messa a frutto di ciò che si è imparato all'Università potrà essere possibile. E questo vale non solo per gli studenti, ma per il personale tutto dell'Ateneo, perché applicare quello che si legge nella legge istitutiva dei Comitati Unici di Garanzia n. 183/2010 su cui ho scritto nel precedente volume⁵, sul benessere organizzativo non sarebbe realizzabile. Il benessere organizzativo non si lega solo allo stato di salute fisica dei lavoratori/lavoratrici, cioè alla mancanza di malattia, ma all'integrità psico-fisica delle persone, al livello di maturità, alla crescita culturale.

2. Le ambiguità della rete

Fra le opportunità che ci offre il *web* è quella di poter accrescere la capacità di separare i messaggi negativi e fortemente misogini, dalle opportunità positive di conoscenza e apprendimento per il genere femminile. Diventa quindi strategica l'individuazione culturale degli stereotipi negativi poiché i mezzi digitali, come si accennerà di seguito, ne hanno amplificato la portata e la diffusione.

Particolarmente pericolosa si rivela la cosiddetta *manosphere*, un agglomerato di blog, siti *web*, forum, pagine, con elementi ideologici e di discussione in cui è centrale il ruolo dell'uomo. Il termine è un neologismo composto dalle parole *man* e *sphere*, e pur essendo una galassia estemporanea, un posto rilevante è occupato dalla costante e dichiarata avversione a qualsiasi orientamento riconducibile al femminismo; «ogni idea, dichiarazione o affermazione, che richiami in qualche modo temi femministi viene guardata nel migliore dei casi con sospetto, nel peggiore viene affrontata con palesi manifestazioni di disgusto e reazioni violente che come episodi di cronaca hanno brutalmente reso palese, in più occasioni hanno travalicato il limite digitale per estendersi al mondo fisico. E il paradosso per cui in moltissimi tra i fenomeni manosferici la lotta al femminismo è accompagnata da una visione della

⁵ TARICONE F. (2019), *Teoria e prassi di pari opportunità*. In SANNELLA A., FINOCCHI R. (a cura di) (2019), *Connessioni per lo sviluppo sostenibile le attività dell'Università di Cassino e Lazio Meridionale*. Edizioni dell'Università, Cassino.

figura femminile che genera profondo disgusto e un contemporaneo irrefrenabile desiderio non serve a stemperare la virulenza di tali azioni»⁶.

Il protagonista vincente è identificato nel maschio alfa, in grado di attirare l'attenzione di tutte le *slut* (nei fenomeni italiani tradotto con sguadrina o con il diffusissimo cagna). L'icona delle *slut* è la cosiddetta *stacy*, prototipo della ragazza di bell'aspetto, preferibilmente bionda, curata, dalle curve accentuate; queste figure femminili sembrano aver annullato qualunque percorso emancipatorio fatto dalle donne: tornano a essere oggetto, l'unica funzione è soddisfare le pulsioni sessuali, e non ha alcuna importanza sapere cosa pensi o cosa provi. Poiché nel mondo digitale i confini geografici e temporali sono inesistenti, ogni fenomeno può essere esportato, come la comunità dei *Pick Up Artist*, composta di uomini che condividono consigli sull'arte della seduzione, anche con risvolti economici; quelli che sostengono di aver raggiunto la piena conoscenza di tecniche e sistemi, propongono infatti anche corsi e seminari, in cui vengono insegnate le tecniche che a loro volta aumentano la visibilità sui blog. Nella degenerazione che la misoginia può assumere, il consenso femminile conta poco o nulla, e alla violenza psicologica si accompagna anche quella fisica, con forti componenti costrittive. Un esempio può essere utile a far capire quanto la rete possa tradurre in pratica la misoginia; nel 2014 l'allora ministro degli Interni inglese, Theresa May, sollecitata da una petizione sottoscritta da 150 mila donne, rifiutò il visto d'ingresso a Julien Blanc, formatore di una delle società più attive nell'organizzazione di corsi dedicati alle tecniche di seduzione, infarciti di termini che sfociavano nell'apologia dello stupro. Lui stesso si era fatto fotografare mentre metteva in atto una tecnica verso una ragazza, che qui non specifico, successivamente condivisa da utenti di twitter, con l'hashtag *#ChokingGirlsAroundThe World* (strangolando ragazze in giro per il mondo)⁷.

La misoginia e la svalutazione femminile contro cui solo una controcultura è in grado di produrre un qualche effetto positivo, trovano una amplificazione nei *gaming*, che installati sullo smartphone sono trasversali ad ogni genere,

⁶ DOLCE R., PILLA F. (2019), *Il web che odia le donne*, Ledizioni, Milano, p. 42.

⁷ Ivi, pp. 85-6. Altri come il canadese Owen Cook che opera sotto lo pseudonimo Tyler Durden, fornisce una strategia di allenamento, e organizza campi di addestramento dove insegna tecniche di violenza fisica; gli autori del testo citato affermano che nel momento in cui il libro era pubblicato quindi solo un anno fa, sia Blanc che Owen continuavano a tenere corsi per promuovere le proprie tecniche.

età, cultura, ed estrazione sociale; il caso citato di seguito implica una concorrenzialità economica notevole perché i *games* implicano grossi guadagni anche per le sviluppatrici di giochi. *Gamergate* è il nome dato a una campagna di molestie e aggressioni digitali ai danni di alcune figure femminili di rilievo nel *gaming* tra cui due sviluppatrici di giochi Zoe Quinn e Brianna Wu, e la critica femminista Anita Sarkeesian. La campagna aveva preso il via con un post pubblicato dall'ex compagno della Quinn in cui si muoveva l'accusa, rivelatasi successivamente falsa, d'intrattenere un rapporto non etico con il giornalista Nathan Grayson. Sono seguiti attacchi misogini culminati proprio in occasione di un incontro all'Università nello Stato dello Utah, che prevedeva la partecipazione della Sarkeesian, annullato in seguito a una mail con la minaccia di una strage studentesca se si fosse presentata.

I temi di discussione legati agli stereotipi fin qui evidenziati con gli studenti e riferibili al pensiero politico e alla questione femminile sono evidenti: si deve ripensare la libertà di espressione, fondamento con altre, della democrazia? Nel corso delle lezioni, numerosi studenti sia ragazzi che ragazze in questi anni hanno optato per il sì, nonostante fossero tutti fruitori della rete. Le libertà femminili via via conquistate hanno davvero messo in secondo piano la corporeità femminile a vantaggio della valutazione delle sue capacità culturali e professionali? Sembrerebbe che gli stereotipi non si siano modernizzati come la tecnologia, che li fa viaggiare comunque e li consolida. Le istituzioni mettono al riparo le donne dalla misoginia? Non sembra, se si tiene conto che nel 2018 l'ex presidente della Camera dei Deputati, Laura Boldrini decise di denunciare quelli che in più occasioni ha definito gli odiatori seriali; persone che dietro account più o meno strutturati inondavano la sua pagina facebook di insulti, minacce e epiteti volgari, fino a simulare una violenza sessuale nei confronti suoi e della figlia.

Parlare il linguaggio della modernità positiva e della cultura universitaria equivale anche a rendere sostenibili le relazioni fra i generi.

Un progetto per lo sviluppo sostenibile e l'integrazione sociale: “Museo facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità culturale”

Ivana Bruno

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Negli ultimi decenni il museo sempre di più si è impegnato “al servizio della società e del suo sviluppo”, un ruolo sottolineato nella definizione ufficiale dell'International Council of Museums (ICOM)¹, ed ha contribuito così a rendere evidente l'importanza fondamentale del patrimonio culturale al fine della costituzione di società sostenibili². Questi aspetti sono al centro del vivace dibattito, aperto nel 2016 con la nascita dello Standing Committee for Museum Definition, Prospects and Potentials, mirato alla revisione dell'attuale concetto di museo per metterne in luce i caratteri peculiari all'interno della società contemporanea³. È proprio sul connubio musei-sostenibilità che pone

¹ La più recente definizione di museo, secondo lo statuto di ICOM approvato nell'ambito della 22^a assemblea generale a Vienna, il 24 agosto 2007, è: «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto».

² Sul tema cfr. BRUNO I. (2016), *Cultural Heritage: arti, patrimonio museale e beni comuni*, in *Dialoghi sulla sostenibilità*, Edizione Roma TrE-Press, Roma, pp. 165-168; BALDRIGA I. (2017), *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità, cittadinanza*, Le Monnier, Firenze e il recente ROTA M. (2019), *Musei per la sostenibilità integrata*, Editrice Bibliografica, Milano.

³ La discussione a livello internazionale sulla definizione del museo è ancora aperta. Dopo l'ultima Conferenza Generale di ICOM (1-7 settembre 2019, Kyoto), i comitati dei vari Paesi membri di ICOM stanno lavorando per arrivare ad una nuova proposta che verrà sottoposta al voto della prossima Conferenza Generale di ICOM nel 2022. Per approfondimenti e aggiornamenti <https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/>.

l'accento la proposta del Comitato Italiano di ICOM: «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, accessibile, che opera in un sistema di relazioni al servizio della società e del suo sviluppo sostenibile [...]»⁴.

In questa direzione assumono grande valore le sinergie tra l'Università e le Istituzioni culturali, impegnate in prima linea nella conservazione e valorizzazione del nostro patrimonio. Una progettualità basata non solo sull'interazione delle istituzioni coinvolte, ma anche sul dialogo tra saperi, competenze e abilità diversi, costituisce infatti la premessa fondamentale per promuovere approcci innovativi che pongano il patrimonio culturale come componente prioritaria delle politiche e strategie di sviluppo sostenibile e integrazione sociale.

Con tale prospettiva, dal 2012, l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale porta avanti il progetto "Museo Facile. Sistema integrato di comunicazione e accessibilità culturale", nato in collaborazione con il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (oggi Ministero della Cultura) e realizzato con il prezioso apporto di altri partner: il Centro universitario per le persone diversamente abili Ricerca e Innovazione dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, l'Istituto Statale Sordi di Roma, la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi e l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo⁵.

Presentata originariamente come progetto pilota di carattere anche didattico, l'esperienza ha costituito negli anni un'occasione di 'apprendimento attivo' all'interno dell'Università, che ha sperimentato questa forma di tirocinio come modello percorribile di formazione per il museo. Oggi si avvia a diventare *spin-off* universitario.

⁴ La proposta completa della nuova definizione di museo da parte di ICOM Italia è pubblicata, insieme ad altre 267 proposte da tutto il mondo, su: <https://icom.museum/en/news/the-museum-definition-the-backbone-of-icom/>.

⁵ Sull'impianto teorico, gli obiettivi e gli esiti del progetto si vedano: BRUNO I. (2019), *Comunicazione e accessibilità culturale. L'esperienza di Museo Facile*, in «Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», n. 20, pp. 297-325; *Museo Facile. Medioevo/Contemporaneo*, a cura di BRUNO I., OROFINO G. (2017), collana "Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia", 19, Cassino, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Dipartimento di Lettere e Filosofia; *Museo Facile. Progetto sperimentale di comunicazione e accessibilità culturale*, a cura di BRUNO I. (2015), collana "Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia", 12, Cassino, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Dipartimento di Lettere e Filosofia.

L'obiettivo è rendere accessibile il patrimonio museale, mirando in primo luogo al superamento di barriere, non solo fisiche (architettoniche) ma anche cognitive e culturali, per aprirsi a pubblici diversi. Per favorire la fruizione e garantire a tutti la migliore condizione di godibilità delle collezioni, il progetto si prefigge la revisione sistematica o la realizzazione ex novo degli apparati di comunicazione del museo, oltre alla predisposizione di strumenti e materiali didattici ad alta comprensibilità, in un approccio orientato fortemente ai bisogni del pubblico.

“Museo Facile”, dunque, è stato realizzato calandosi nei panni dei visitatori i quali, all'interno del museo, si trovano anche ad essere lettori di apparati informativi e didattici. E che, in alcuni casi, possono trovarsi a disagio, perché non in grado di padroneggiare l'uso della lingua italiana se non per testi elementari, oppure non più capaci di farlo a causa di una condizione di regressione culturale, fenomeno piuttosto diffuso tra gli adulti. All'interno di queste categorie di visitatori rientrano molti destinatari: non solo le comunità di immigrati, i nuovi arrivati in Italia, che possono non conoscere bene la lingua italiana, ma anche le persone sorde segnanti native (per le quali l'Italiano è seconda lingua), quelle con disabilità visive che hanno necessità di strumenti appositi, o ancora gli adulti con problemi di analfabetismo di ritorno, ovvero tutti coloro che presentano vari tipi di impedimenti – a livello linguistico – nel partecipare attivamente alla conoscenza del patrimonio culturale nazionale.

Gli studenti selezionati nel gruppo di lavoro collaborano alla messa a punto di un piano di comunicazione museale su più livelli, analizzando i materiali in funzione dell'identità del museo, dei suoi contenuti, del percorso museale, della comprensibilità linguistica, della leggibilità (intesa sia in relazione ai contenuti sia sul piano grafico), ma anche dal punto di vista dei processi cognitivi e dei meccanismi di lettura e di elaborazione delle informazioni, misurando la qualità e l'efficacia dell'intero sistema di comunicazione e valutando il contributo che il museo può offrire nei processi di apprendimento della lingua e nei vari livelli di uso.

Alla fase di studio e di ricerca è legata quella applicativa, rivolta fin dall'inizio a ideare e realizzare nuovi strumenti e apparati comunicativi che, coniugando i sistemi tradizionali con le nuove tecnologie, facilitassero ed implementassero l'accesso culturale al museo da parte di tutti i tipi di pubblico, puntando l'attenzione, in prima battuta, sull'uso di linguaggi e di modalità

espressive di facile comprensione. Strumenti, linguaggi (che, in base alle situazioni, possono essere anche visivi, sonori, multimediali) e lingue – di cui è d’obbligo almeno la traduzione in inglese, ma anche il ricorso alla Lingua dei segni – concorrono a creare un sistema integrato di comunicazione rivolto a rendere efficace e piacevole a tutti la visita museale.

Questo sistema, che ha le caratteristiche di prototipo versatile, implementabile e trasferibile in contesti diversi, trova diretto riscontro nel decreto del Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo del 21 febbraio 2018 sull’*Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale*⁶ e nelle circolari del 6 luglio 2018 (*Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche P.E.B.A. nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici*) e del 14 giugno 2019 (*Miglioramento costante del racconto museale: linee guida per la redazione di didascalie e pannelli*), normative che individuano nella valorizzazione, comunicazione e accessibilità alcuni degli obiettivi strategici del nuovo Sistema Museale Nazionale ed evidenziano la necessità di orientare le politiche museali affinché le esigenze delle persone con disabilità non siano un impegno occasionale, ma diventino parte integrante di una convinta programmazione strutturale⁷.

Il confronto interdisciplinare e la progettazione partecipata rappresentano il presupposto metodologico del progetto. È un processo partecipativo che, fin dalle prime fasi dell’attività, si propone anche di coinvolgere direttamente i beneficiari. Lo spirito che anima “Museo Facile”, infatti, è quello di considerare coloro i quali vivono una situazione di disagio, non soltanto come destinatari di iniziative di miglioramento della qualità della fruizione del patrimonio culturale, ma anche come portatori di competenze e interlocutori attivi all’interno del gruppo di lavoro. La loro inclusione, già a livello progettuale,

⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/04/04/18A02353/sg>.

⁷ I documenti sono direttamente consultabili sul sito web: <http://musei.beniculturali.it/>. In particolare:
<http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a;>
[http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/miglioramento-costante-del-racconto-museale-linee-guida-per-la-redazione-di-didascalie-e-pannelli.](http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/miglioramento-costante-del-racconto-museale-linee-guida-per-la-redazione-di-didascalie-e-pannelli)

è fondamentale per orientare scelte anche di tipo tecnico, per valutarne *in itinere* l'efficacia e permettere di apportare in corso d'opera eventuali variazioni.



Figura 1 – Dipartimento di Ingegneria dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, Museo diffuso *Luoghi del contemporaneo a Cassino*, Sistema integrato di comunicazione *Museo Facile*, pannello di *Specchio solare* di B. Bassiri, presentazione al pubblico (foto G. Alfano, Archivio progetto *Museo Facile*).



Figura 2 – Museo H.C. Andersen di Roma, Sistema integrato di comunicazione *Museo Facile*, Visita didattica (foto G. Alfano, Archivio progetto *Museo Facile*).

Si rovescia così la logica: eliminare le barriere – linguistiche, percettive o digitali che siano – significa considerare l’accessibilità come diritto di cittadinanza e miglioramento della qualità della fruizione di luoghi e di servizi per tutti. Si superano inoltre alcuni inveterati stereotipi legati al museo: in particolare, riferendoci alla disabilità, significa ad esempio rivedere – e di fatto rivoluzionare – la pratica corrente di creare percorsi specifici per utenti ‘particolari’, come avviene ad esempio per le persone con disabilità della vista⁸. Bisogna, invece, prevedere sempre e in ogni caso la possibilità – quando aspetti conservativi non la vietino – di esplorare tattilmente le opere e inserirne comunque riproduzioni tattili all’interno del percorso⁹. In questo modo

⁸ Sull’argomento si è discusso durante la sessione “Identità e pregiudizio” nell’ambito della terza edizione della Settimana di Eccellenza *Giovani, studenti e infiniti mondi* organizzata dall’Università degli Studi di Macerata dal 21-10-2019 al 25-10-2019.

⁹ Cfr. GRASSINI A. (2019), *Per un’estetica della tattilità. Ma esistono davvero arti visive?*, nuova edizione aggiornata, Armando Editore, Roma.

si offre, a tutti i visitatori, l'occasione di un'esperienza di visita che metta in moto altri sensi, oltre alla vista.

L'ottica, dunque, che consente di rivedere la comunicazione e l'accessibilità, si basa anche sul ripensamento del concetto di «persona con disabilità» che – secondo quanto delineato dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità¹⁰ – sposta il fulcro della questione dalla malattia dell'individuo alla disabilità intesa quale prodotto di fattori ambientali, fisici e sociali e di inadeguate o insufficienti risposte che la società fornisce alle persone che hanno bisogni particolari¹¹.

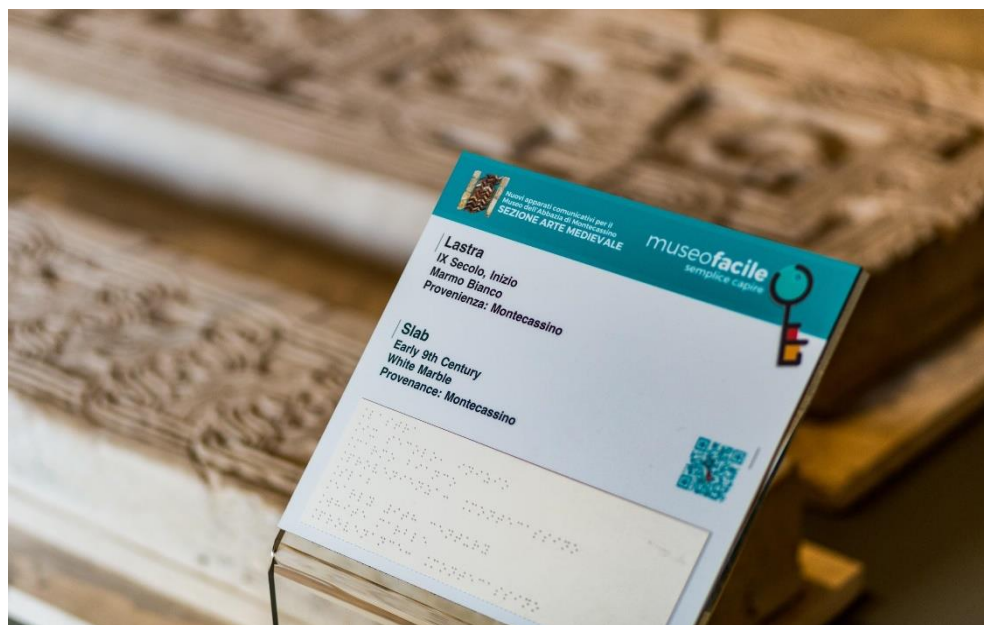


Figura 3 – Museo dell'Abbazia di Montecassino, Sistema integrato di comunicazione *Museo Facile*, cartellino con notizie in braille (foto G. Alfano, Archivio progetto *Museo Facile*).

¹⁰ *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, (2004) Edizioni Erickson, Trento.

¹¹ Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche (P.E.B.A.) nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici; Allegato 2, Fruizione e accessibilità. Profili giuridici e strumenti di attuazione, Circolare del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo, 26_2018.

<http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a>.

Partendo da queste premesse sono stati realizzati, ridisegnandoli e ripensandoli secondo i canoni del *Design for all*, i principali sussidi alla visita: cartellino dell'opera, pannello informativo, scheda di sala e segnaletica interna. Pur in linea con la tradizione, questi strumenti presentano importanti innovazioni nelle loro componenti tipiche – testo, supporto, grafica – guadagnando in funzionalità ed efficacia comunicativa¹². Ausili specifici, inoltre, integrati negli apparati – in particolare tavole tattili e altri materiali tiflodidattici, video in Lingua dei segni italiana (LIS), QR Code – favoriscono un approccio accessibile e diretto alle collezioni museali anche ai visitatori con disabilità visiva e uditiva, nell'ottica dell'integrazione e della partecipazione attiva di pubblici diversi.

In questi prodotti, dopo lo studio della collezione e l'analisi del percorso, l'aspetto sul quale è stata rivolta una particolare attenzione è il testo scritto, sia sul piano della comprensibilità, sia della sua leggibilità. Pertanto, nei cartellini e nei pannelli di "Museo Facile" prevale la cura del contenuto scritto, mirata innanzitutto alla semplificazione linguistica e alla chiarezza espositiva: un'operazione, questa, non destinata ad impoverire il testo, ma rivolta piuttosto – attraverso un delicato lavoro, colto e raffinato – a sottrarre complicazione e ad aggiungere senso¹³. La cura del contenuto scritto, come già sottolineato, è finalizzata anche alla leggibilità grafica, dettata dal rispetto di alcune regole codificate (dimensione e tipo del carattere, spaziatura del testo) che assicurano la lettura anche agli ipovedenti. In questo modo la lingua presente negli apparati comunicativi risulta più chiara e comprensibile a chiunque, perché sono stati eliminati le barriere visive e tutti quei fattori che ne possono condizionare la leggibilità, fornendo un servizio a tutti¹⁴.

¹² BRUNO I., *I prodotti di Museo Facile tra tradizione e innovazione*, in *Museo Facile. Medioevo/Contemporaneo*, a cura di BRUNO I., OROFINO G. (2017), collana *Studi e ricerche del Dipartimento di Lettere e Filosofia*, 19, Cassino, Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, Dipartimento di Lettere e Filosofia, pp. 106-117.

¹³ DA MILANO C., SCIACCHITANO E. (2015), *Linee guida per la comunicazione all'interno dei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli* (Quaderni della valorizzazione, ns 1), Ministero dei Beni e delle attività culturali e del turismo, Direzione generale Musei, Roma.

¹⁴ L'importanza di questi aspetti era già emersa al convegno *La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Atti del Convegno (Arezzo 2008). Cfr. JALLA D., *La comunicazione scritta nei musei: una questione da affrontare*, in *La parola scritta nel museo. Lingua, accesso, democrazia*, Atti del Convegno (Arezzo 2008), Regione Toscana, Firenze, 2009, pp. 7-18.

Il sistema integrato di comunicazione e accessibilità museale è stato applicato in vari contesti museali grazie a finanziamenti ottenuti direttamente dalle istituzioni oppure tramite la partecipazione con esito positivo a bandi competitivi. Dopo la sperimentazione al Museo H.C. Andersen di Roma, il progetto è stato realizzato infatti al Museo dell'Abbazia di Montecassino (sezione arte medievale), per il museo diffuso "Luoghi del Contemporaneo a Cassino", presso il Museo Guglielmo Romanazzi Carducci (sezione Collezione Giuseppe Albano) di Putignano, in provincia di Bari e, recentemente, è stato avviato al Castello di Gaeta. "Museo Facile" ha avuto anche una eccellente ricaduta nella didattica non solo configurandosi come esperienza qualificante di tirocinio universitario ma anche gettando le basi dei Corsi di Alta Formazione Professionale in "Accessibilità museale, strumenti e tecnologie assistive" e "Comunicazione museale ed Educazione al Patrimonio", organizzati dall'Università di Cassino e del Lazio meridionale nell'ambito del Distretto tecnologico per i Beni Culturali della Regione Lazio¹⁵.

¹⁵ Il Distretto tecnologico per i Beni Culturali della Regione Lazio (DTC Lazio) riunisce i cinque atenei della regione Lazio (Sapienza, Tor Vergata, Roma Tre, UNICAS, Tuscia) e i principali enti nazionali di ricerca per la tecnologia e l'innovazione dei beni culturali (CNR, INF, Enea). Quest'infrastruttura di ricerca ha lo scopo e il compito fondamentali di favorire il trasferimento del *know how* e delle competenze scientifiche degli enti di ricerca al tessuto imprenditoriale del territorio della Regione Lazio. Il sito web è <https://dtclazio.it/>. Per il Laboratorio progetto "Museo Facile": <https://www.unicas.it/siti/laboratori/museo-facile>.

Innovazione e modelli di agricoltura sostenibile nelle imprese a conduzione femminile

Noemi Lombardi, Luca Bartoli, Marcello De Rosa
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Il ruolo della donna nell'agricoltura italiana ha conosciuto una profonda trasformazione che ne ha evidenziato un percorso di maturità, caratterizzato da specificità imprenditoriali rispetto alle imprese a conduzione maschile. Ciò è stato possibile anche attraverso una strategia di innovazione che ha proiettato le donne verso modelli di business moderni e sostenibili. Il lavoro analizza il processo di adozione delle innovazioni nelle imprese agricole a conduzione femminile. A tale scopo propone una lettura del processo attraverso variabili interpretative di contesto: quella tecnologica, quella sociodemografica, quella territoriale. I risultati evidenziano traiettorie diversificate di adozione delle innovazioni, che maturano all'interno di percorsi di agricoltura multifunzionale e sostenibile. I risultati evidenziano peraltro profonde differenze legate alla dimensione aziendale, alla localizzazione territoriale e al ciclo vitale familiare.

Parole chiave: imprese agricole a conduzione femminile, adozione delle innovazioni, contesto imprenditoriale.

1. Introduzione

Il fenomeno della crescita dell'imprenditoria femminile e in particolare il ruolo della donna in agricoltura ha acquisito negli ultimi decenni un'importanza sempre maggiore. La presenza femminile in agricoltura diviene visibile solo a partire dagli anni '80, quando le donne, da coadiuvanti, iniziano a divenire imprenditrici. Di lì a poco, gli studi sul ruolo femminile in agricoltura entrano nella "fase di adolescenza" (Hughes et al., 2012), proponendo approcci post-strutturalisti ed evidenziando traiettorie differenziate di sviluppo agricolo e dei territori rurali (Lewis, 2006; Henry, Marlow, 2014) nelle quali la prospettiva di genere viene assunta come *driver* del cambiamento. Scrive Bock (2006, 1):

“Studying gender relations is therefore indispensable in order to fully understand the causes and consequences of agricultural and rural development”.

Non è obiettivo del presente lavoro proporre una rassegna approfondita della letteratura in materia, tuttavia, scorrendo i principali filoni di ricerca, è possibile estrapolare tre chiavi di lettura interpretativa dell’evoluzione femminile in agricoltura: visibilità e relazioni di genere, agenzia ed emancipazione, eterogeneità (Bock, Shortall, 2017).

Per quanto riguarda il tema della visibilità, le teorie di ispirazione marxista evidenziano come, nell’ambito del *family farm business*, la sovrapposizione tra sfera produttiva e riproduttiva tendesse a sfumare il ruolo femminile nell’impresa familiare (Sachs, 1983; Errington, Gasson, 1993; Berg, 2004). Si possono distinguere peraltro due fasi storiche. La prima, fino alla fine degli anni ’80, fa riferimento a teorie nelle quali prevale un ruolo subordinato della donna, la cui azione imprenditoriale è caratterizzata dalla cosiddetta “*not-willing reproduction*” (Shortall and Byrne, 2009; Ghorayshi, 2008; Heather et al., 2005). Bisogna aspettare gli inizi degli anni ’90 per vedere affermarsi una visione attiva del ruolo della donna. Se questo, da un lato, consente di apprezzarne il dinamismo imprenditoriale, dall’altro non consente di affermare una piena uguaglianza di genere nel mondo agricolo (Whatmore, 1994; 1991; Wright, Annes, 2016), come dimostrano gli studi di Charatsari (2014) sull’imprenditoria femminile in alcune aree rurali della Grecia. Persiste dunque un certo scetticismo a riconoscere le donne come imprenditrici agricole “autentiche” (Černič Istenič, Charatsari, 2017), privilegiando una loro collocazione occasionale all’interno dell’impresa (Whatmore, 1994).

Gli anni più recenti segnano peraltro un cambiamento evidente nell’approccio agli studi di genere, sottolineando un percorso di emancipazione femminile, di cui viene riconosciuto il ruolo importante in ambito agricolo. Tuttavia, questo non sostituisce, ma integra le visioni tradizionaliste ancorate alla visione patriarcale (Shortall, 2017; Trauger et al., 2008), alla *constrained entrepreneurship* oppure alla *co-preneurship*, forme di imprenditorialità nella quale il ruolo decisionale femminile appare subordinato (visione patriarcale), vincolato (*constrained entrepreneurship*), o comunque condiviso con la presenza maschile (*co-preneurship*) (Dyer et al., 2016).

Da quanto detto, scaturisce una terza prospettiva dell'analisi femminile in agricoltura, della eterogeneità, che si lega alla flessibilità delle identità di genere in agricoltura (Bock, Shortall, 2017) alimentando così diversi mondi della produzione agricola femminile, caratterizzati da differenti dimensioni produttive, sociali e territoriali.

Rientra in questo processo di articolazione dei profili imprenditoriali femminili anche il tema dell'innovazione, oggetto del presente lavoro. Più precisamente, il nostro articolo si sofferma sull'innovazione sostenibile, intesa in un'accezione ampia che ricade nella *feminist agrifood systems theory* (FAST) (Sachs et al., 2016), che supporta un modello agricolo sostenibile, basato su filiere agroalimentari alternative e non convenzionali. Si tratta di modelli imprenditoriali innovativi, nei quali le donne si riposizionano su segmenti di produzione e di consumo alternativi, assumendo una propria identità specifica e proponendo sentieri di innovazione differenziati, che richiamano in causa anche il ruolo della comunità locale e delle istituzioni. Questo approccio si pone in linea di continuità con quel filone della letteratura che vede l'innovazione nelle aziende agricole al femminile emergere all'interno di modelli di produzione agricola multifunzionale (Seuneke, Bock, 2015; Zein-Elabdin, 1996) e ne consolida la tradizione analizzando anche le componenti imprenditoriali e identitarie.

Questo approccio dunque consente di ricostruire i mondi dell'innovazione attraverso l'esigenza di contestualizzare l'imprenditorialità femminile agricola, in base a variabili di contesto evidenziate in letteratura. In particolare, traendo spunto dalla letteratura sugli ambienti di innovazione e sulla contestualizzazione dell'imprenditorialità, tre dimensioni possono essere utilizzate per classificare i mondi dell'innovazione (Kebir et al., 2017; Crevoisier, 2004; Welter, 2011; Welter et al., 2014):

- la dimensione tecnologica, che evidenzia i contenuti dell'innovazione;
- la dimensione sociodemografica, la quale rimanda alle caratteristiche strutturali e ai profili dell'imprenditore;
- la dimensione territoriale, che contestualizza l'innovazione in base ai territori di riferimento (esempio aree di pianura o rurali marginali).

Nel prosieguo del lavoro dunque, queste dimensioni saranno utilizzate per verificare la capacità di adottare innovazione nelle aziende agricole condotte

da donne. Prima di procedere alla verifica empirica, il paragrafo seguente ripercorre in maniera sintetica l'evoluzione della presenza femminile nell'agricoltura italiana.

2. La presenza femminile in agricoltura secondo i dati ufficiali

Dai dati dell'ultimo Censimento generale dell'Agricoltura dell'ISTAT (2010), emerge che nel 2010 le donne capo azienda sono 497.847, mentre le conduttrici sono 487.071 e rappresentano circa il 32% del totale. Il confronto con il censimento precedente (2000) evidenzia un aumento compreso tra uno e due punti percentuali (tabella 1).

Sesso	Capi azienda				Conduttori			
	2000	%	2010	%	2000	%	2010	%
Donne	740.229	29,0	497.847	31,0	795.653	31,0	487.071	32,0
Uomini	1.854.596	71,0	1.123.037	69,0	1.749.945	69,0	1.054.052	68,0
Totale	2.594.825	100,0	1.620.884	100,0	2.545.598	100,0	1.541.123	100,0

Tabella 1 – Capi azienda e conduttori per sesso nell'agricoltura italiana – 2000-2010.

Le imprese condotte dalle donne, tuttavia, presentano caratteristiche diverse rispetto a quelle condotte dagli uomini.

Da un punto di vista demografico, l'età media delle conduttrici è molto elevata, il che accentua i noti problemi strutturali della senilizzazione agricola. Il 49% di donne ha un'età superiore ai 60 anni, mentre il 42% ha un'età compresa tra i 40 anni e i 59 anni e solo il restante 9% può considerarsi giovane, con un'età inferiore ai 40 anni.

Altro elemento distintivo dell'imprenditorialità femminile è legato ad aspetti strutturali: le dimensioni delle imprese condotte dalle donne sono, infatti, inferiori alla media nazionale, circa il 71% di queste è al di sotto dei 5 ettari (contro gli 8 ettari della media nazionale). Anche l'intensità di lavoro è diversa, con un impegno annuo in termini di giornate lavorate pari a poco più della metà di quello degli uomini (56 contro 97). Ciò si spiega evidentemente con la sovrapposizione tra la sfera aziendale e quella domestica e familiare. Non sorprende dunque il dato sulla produttività, che si conferma pari alla metà di quello realizzato nelle imprese maschili.

<i>Conduttori</i>	<i>Imprese</i>	<i>SAU media (ha)</i>	<i>PS media (euro)</i>	<i>PS / ha (euro)</i>	<i>gg lavoro annue</i>
Donne	487.071	5,1	15.225,4	2.994,0	56,3
Uomini	1.054.052	8,2	34.258,9	4.155,4	96,6
Totale	1.541.123,0	7,9	30.514,4	3.847,2	83,4

Tabella 2 – Conduttori donne e uomini: dimensione media aziendale, produzione standard per aziende e per ha di Sau, giornate di lavoro medie annue (2010).

Nonostante lo scenario appena evidenziato, negli ultimi anni le dinamiche imprenditoriali femminili hanno mostrato una maggiore capacità di persistenza rispetto a quelle condotte dagli uomini. Secondo alcuni studi, una spiegazione di tale fenomeno può essere data dalla propensione dell'imprenditoria femminile verso l'innovazione legata alla multifunzionalità (Seuneke, Bock, 2015). Tale capacità di relazione e di radicamento nei sistemi territoriali viene spesso "nascosta" dalle statistiche ufficiali. In sostanza, la robustezza del tessuto produttivo non può prescindere dall'analisi del contesto imprenditoriale nel quale l'azienda si trova ad operare. Ciò dimostrerebbe una tenuta relativamente maggiore motivata da una maggiore capacità di adattamento e da un forte legame con il territorio. Da un'elaborazione di Coldiretti su dati Unioncamere emerge, infatti, che le donne che conducono le imprese agricole italiane hanno intrapreso un nuovo modo di fare agricoltura che permette di conciliare l'inclinazione verso nuove attività, quali l'agriturismo, le fattorie didattiche, l'accoglienza disabili e le altre attività connesse, con l'attenzione verso la tutela dell'ambiente, la valorizzazione dei prodotti tipici locali e il miglioramento della qualità nelle aree rurali. Si tratta cioè di nuovi modelli produttivi, cui si associano traiettorie di innovazione diversificate e sempre più sganciate dal paradigma produttivista. Tale transizione è nota in letteratura come transizione di regime sociotecnico, in quanto coinvolge non solo aspetti meramente tecnici, ma anche variabili di natura sociale (Geel, Schot, 2010).

Nei paragrafi successivi si cercherà di approfondire il tema dell'innovazione nelle aziende agricole al femminile, presentando i risultati di un'indagine diretta su un campione di aziende agricole.

3. Metodologia

Sulla scorta delle considerazioni precedenti, il lavoro propone una lettura multidimensionale dell'innovazione, all'interno del nuovo paradigma di agricoltura multifunzionale. L'introduzione delle innovazioni e la specificazione del profilo di innovazione sono messe in relazione con una serie di variabili. In particolare, l'analisi dei processi di adozione dell'innovazione viene contestualizzata e verificata empiricamente attraverso l'ausilio di un questionario sottoposto ad un campione di imprese agricole femminili. Il questionario è articolato in 3 domini, ciascuno riconducibile ad un criterio di contestualizzazione:

- 1) Dominio sociodemografico, che analizza la composizione del nucleo familiare (imprenditrice singola, coppie senza o con figli) e la localizzazione nella fase del ciclo vitale (giovane, matura, anziana). L'ipotesi da sottoporre a verifica è se l'ambiente familiare genera percorso di adozione differenziata delle innovazioni.
- 2) Dominio strategico, che rileva l'attività produttiva aziendale, la scelta dei canali distributivi e le eventuali strategie di differenziazione (es. un marchio di qualità biologica) e diversificazione (es. agriturismo) della produzione.
- 3) Dominio relazionale, che supporta l'ipotesi che una elevata dotazione di "beni relazionali" (relazioni, cooperazione, fiducia, etc.) possa favorire una maggiore propensione all'introduzione delle innovazioni.

Per approfondire tali meccanismi, è stata condotta un'indagine da Coldiretti, la più importante organizzazione sindacale agricola italiana, che ha somministrato un questionario ad un campione ragionato stratificato di 244 imprese condotte da donne. Al fine di intercettare la propensione verso modelli di agricoltura sostenibile e multifunzionale, le imprese agricole sono state articolate in sottogruppi ciascuno dei quali esprime un orientamento verso la qualità, classificato secondo i profili evidenziati nella tabella 1. Tra i regimi di qualità troviamo: biologico, disciplinare, agricoltura ecocompatibile, altra agricoltura di qualità e più di una produzione di qualità.

qualità-conformità	87
biologico	51
disciplinare	29
agricoltura ecocompatibile	36
altra agricoltura di qualità	11
più di una produzione di qualità	30
Totale	157

Tabella 1 – Regimi di qualità adottati.

Oltre all'adozione delle innovazioni (si/no) viene anche proposta un'analisi dell'intensità di innovazioni. Pertanto, queste sono classificate secondo la tipologia, in particolare:

- Nessuna innovazione
- Solo prodotto
- Solo processo
- Solo organizzativa
- Solo mercati
- Solo altri cambiamenti
- Prodotto + altra innovazione
- Altre combinazioni di 2 innovazioni
- Tre innovazioni
- Quattro o cinque innovazioni

Infine, per ciascuna variabile di contesto, tecnologica, demografica, territoriale, con l'obiettivo di verificare il legame tra questa e l'introduzione delle innovazioni, viene calcolato il seguente indice di attrazione:

$$(n_{ij}/n_i) - (n_j/n)$$

Dove:

n_{ij} è il numero di aziende che adottano l'innovazione j in relazione al regime di qualità i .

n_i è il numero di aziende con regime di qualità i .

n_j è il numero di aziende con adozione dell'innovazione j .

n è il numero totale di aziende.

4. Risultati

Come accennato nella nota metodologica, i risultati sono contestualizzati in base a 3 dimensioni dell'innovazione: tecnica, sociostrutturale e territoriale.

Partendo dalla prima, ovvero dal contenuto dell'innovazione, la tabella 1 illustra i dati sulla tipologia di innovazioni adottate, evidenziando interessanti spunti di riflessione. In primo luogo emerge come un quarto delle aziende del campione non adotta alcun regime di innovazione, a fronte di circa il 74% di adottatori. Inoltre, osservando la tipologia di innovazione, il 47% delle aziende ha introdotto soltanto una innovazione, mentre il 27% ha adottato più di una innovazione.

<i>Tabella 1a – intero campione</i>	Frequenza	%	Frequenza	%
Profili di innovazione			cumulata	cumulata
Nessuna innovazione	64	26,23	64	26,23
Solo prodotto	40	16,39	104	42,62
Solo processo	14	5,74	118	48,36
Solo organizzativa	9	3,69	127	52,05
Solo mercati	9	3,69	136	55,74
Solo altri cambiamenti	43	17,62	179	73,36
Prodotto + altra innovazione	28	11,48	207	84,84
Altre combinazioni di 2 innovazioni	6	2,46	213	87,3
Tre innovazioni	17	6,97	230	94,26
Quattro o cinque innovazioni	14	5,74	244	100

Tabella 1 – profili di innovazione.

Scendendo nel dettaglio delle aziende che hanno introdotto regimi di qualità, l'indice di attrazione evidenziato nella figura 1 restituisce una chiara correlazione tra l'adozione di modelli agricoli multifunzionali e sostenibili e l'adozione delle innovazioni (+4,6).

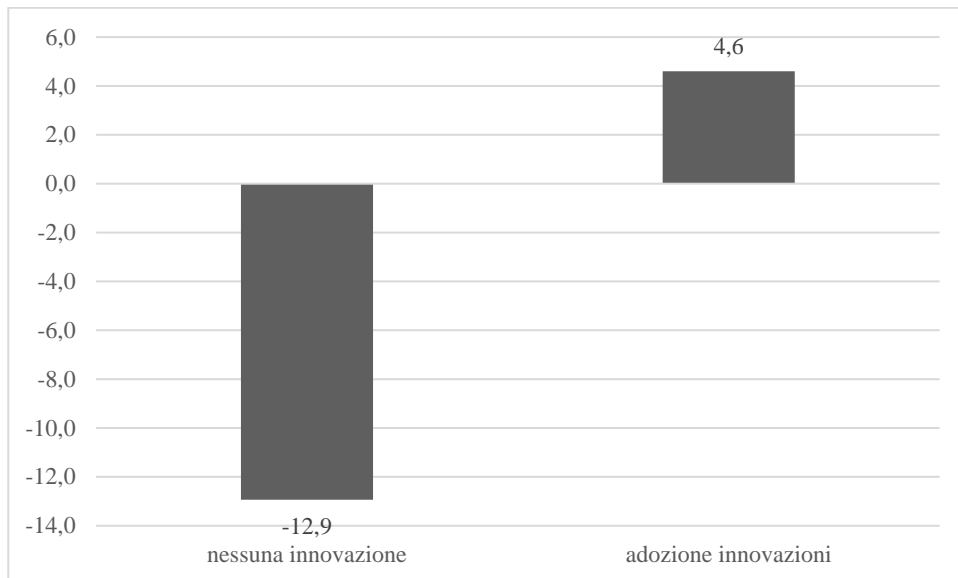


Figura 1 – Indice di attrazione tra imprese con orientamento alla qualità e adozione delle innovazioni.

Osservando poi il sottocampione delle 157 aziende agricole multifunzionali e sostenibili (figura 2), si evince che la percentuale dei non adottatori scende al 20%, mentre sale la quota di aziende con quattro o cinque innovazioni (7%).



Figura 2 – Innovazioni introdotte nelle aziende del campione.

Emerge pertanto un quadro composito e diversificato, nel quale le strategie sono articolate e possono essere interpretate alla luce delle variabili di contesto considerate.

Iniziando dalla dimensione sociodemografica, la figura 3 evidenzia l'indice di attrazione in base alla variabile demografica relativa al ciclo vitale.

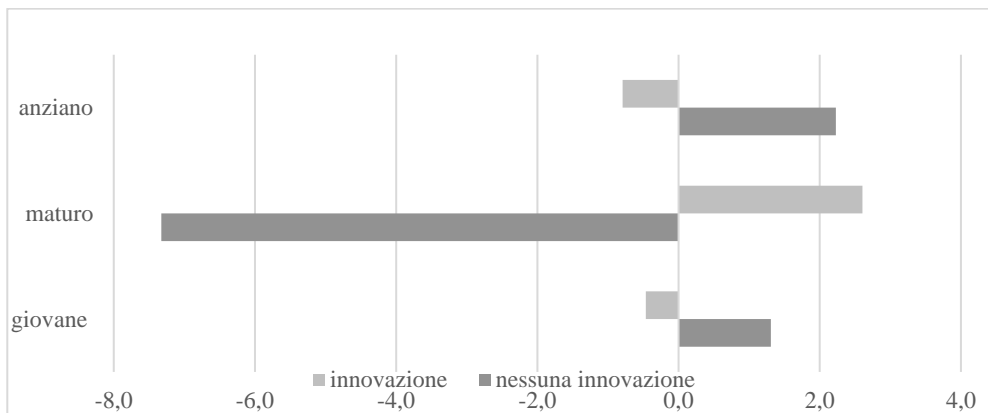


Figura 3 – Adozione dell'innovazione secondo l'età del conduttore dell'azienda agricola.

L'adozione delle innovazioni sembra maggiormente correlata con le fasi mature del ciclo vitale. Come era lecito attendersi, invece, nelle fasi anziane, il ridotto orizzonte temporale aziendale ridimensiona di molto la propensione

ad adottare innovazioni. Non sorprende, infine, la correlazione negativa con la fase giovane, avendo i giovani recentemente insediati investito molto nella fase di avviamento.

La disaggregazione di tale informazione in base al nucleo familiare permette di aggiungere ulteriori considerazioni (figura 4). In particolare, i dati confermano, da un lato, la maggiore propensione ad adottare innovazioni nelle famiglie mature, ma accentuandone il tasso di adozione in caso di presenza di figli. La presenza di figli, infatti, induce il conduttore ad adottare innovazioni nell'ottica di trasferire l'attività aziendale alle nuove generazioni.

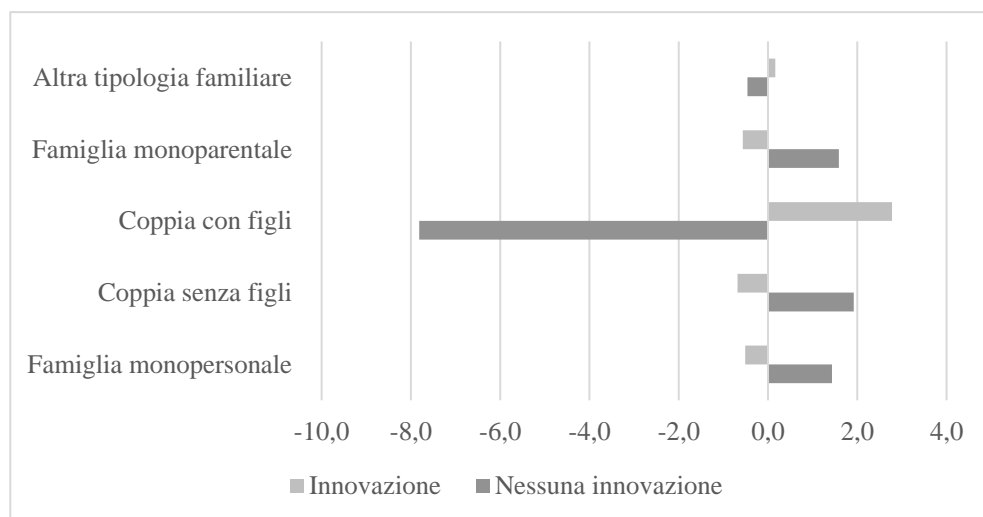


Figura 4 – Adozione dell'innovazione secondo la composizione del nucleo familiare del conducente.

Passando alla dimensione strutturale, la figura 5 evidenzia una correlazione tra dimensioni aziendali e adozione delle innovazioni, ma anche una correlazione positiva in microaziende di dimensione inferiore ai 5 ettari.

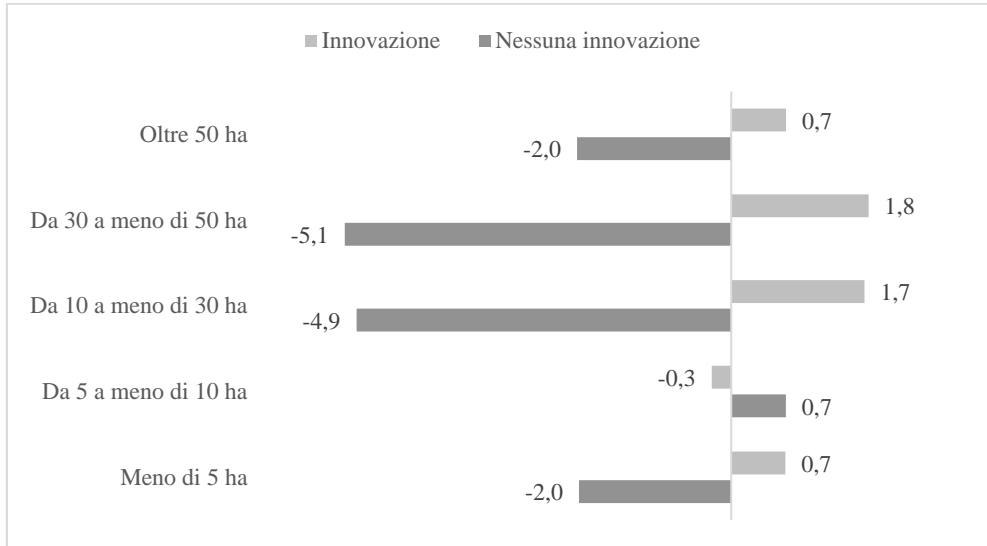


Figura 5 – Adozione dell'innovazione secondo le dimensioni dell'azienda agricola.

L'ultima variabile di contesto, quella territoriale costituisce un ulteriore elemento di stratificazione dei modelli di innovazione. La figura 6 evidenzia a tale proposito come nelle aree di pianura ci sia una maggiore propensione ad innovare, rispetto a quelle montane e soprattutto collinari.

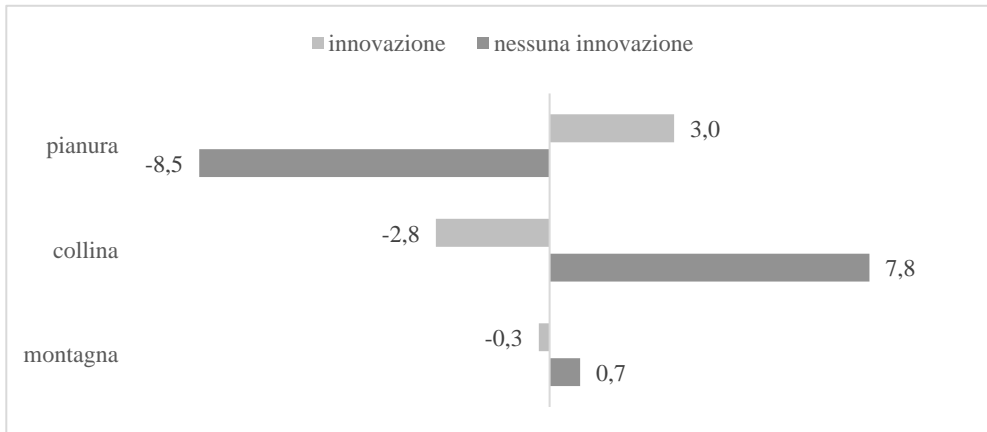


Figura 6 – Adozione di innovazioni secondo la localizzazione altimetrica.

5. Discussione e conclusioni

L'analisi svolta evidenzia un quadro composito nel quale maturano traiettorie diversificate legate all'adozione delle innovazioni. In primo luogo, la ricerca ha evidenziato una percentuale non irrilevante di soggetti che non adottano innovazioni, o perché adottate nel recente passato, o perché vincolate da problemi di natura strutturale o finanziaria. D'altro canto la stragrande maggioranza di aziende risulta orientata verso le innovazioni, sebbene su sentieri tecnologici differenziati, ma pur sempre legati al rispetto dei parametri dell'agricoltura multifunzionale, confermando così la letteratura recente (Seuneke, Bock, 2015). Si tratta per lo più di aziende localizzate nella fase matura del ciclo vitale (famiglia con figli), con un buon livello di istruzione. Inoltre, l'innovazione è stimolata da una rete di supporto nella quale operano consulenti, reti di imprese che agiscono su canali formali e informali.

All'interno dei percorsi dell'innovazione femminile possiamo distinguere due profili: un primo profilo mira ad innovazioni finalizzate a migliorare le relazioni con gli attori della catena distributiva su mercati nazionali ed internazionali. Si tratta di aziende strutturate, condotte da imprenditrici giovani o mature, le quali privilegiano innovazioni di prodotto, processo e organizzative che permettono il rispetto dei parametri qualitativi e il rispetto della *compliance* ambientale dei prodotti, con lo scopo di penetrare nelle grandi catene distributive. La commercializzazione di alimenti sicuri e certificati è l'obiettivo principale di queste aziende, la cui competitività è strettamente connessa alla capacità di generare modelli produttivi sostenibili. Un secondo profilo, legato ad aziende di piccole dimensioni, alimenta quelle che in letteratura sono note come "nicchie di innovazione" (van der Ploeg, Marsden, 2008) per lo sviluppo di prodotti di alta qualità. In tal caso, l'innovazione avviene all'interno di traiettorie che consentono il posizionamento strategico delle aziende su mercati di qualità, sia essa legata al territorio (Dop e Igp), sia al metodo di produzione (biologica, ad esempio). Ciò conferma quanto affermato in letteratura, ovvero che l'introduzione delle innovazioni avviene all'interno del paradigma dell'agricoltura multifunzionale e sostenibile, all'interno del quale la donna trova una propria identità e specificità, se si vuole, una "coerenza" con il proprio profilo imprenditoriale (Bjørkhaug, Richards, 2008). Sulla scorta di quanto affermato, il sostegno della donna all'attivazione dell'agricoltura mul-

tifunzionale appare significativo e può essere ulteriormente incentivato attraverso opportune azioni di politica economica. Queste, consolidando un approccio di *gender mainstreaming*, dovrebbero consentire specifiche misure destinate all'imprenditorialità femminile, troppo spesso evocate e auspicate, ma non sempre pianificate in modo continuativo e coerente con le vocazioni produttive delle aziende agricole femminili.

Bibliografia

1. BERG N.G. (2004), *Discourses on Rurality and Gender in Norwegian Rural Studies*. In GOVERDE, H., DE HAAN, H. & BAYLINA M. (eds.), *Power and Gender in European Rural Development*, pp. 127-144, Ashgate, Aldershot.
2. BJØRKHAUGA H., RICHARDS C. (2008), *Multifunctional agriculture in policy and practice? A comparative analysis of Norway and Australia*, *Journal of rural studies* 24, pp. 98-111. DOI: 10.1016/j.jrurstud.2007.06.003.
3. BOCK B. (2006), *Introduction: rural gender studies in North and South*, in Bock B., Shortall S. (eds), *Rural gender relations. Issues and case studies*, Cabi Publishing, Cambridge.
4. BOCK B.B., SHORTALL S. (2017), *Gender and rural globalization: an introduction to international perspectives on gender and rural development*, in BOCK B.B., SHORTALL S. (eds.): *Gender and rural globalization*, CAB International, Boston, DOI: 10.1079/9781780646251.0001.
5. ČERNIČ IŠTENIČ M., CHARATSARI C. (2017), *Women Farmers and Agricultural Extension/Education in Slovenia and Greece*, in BOCK B., SHORTALL S. (eds.): *Gender and rural globalization*, CAB International, Boston.
6. CHARATSARI C. (2014), *Is This a Man's World? Woman in the Farm Family of Thessaly. Greece from the 1950s Onwards*, *Gender Issues* 31 (3-4) pp. 238-266. DOI: 10.1007/s12147-014-9125-y.
7. CREVOISIER O. (2004), *The Innovative Milieus Approach: Toward a Territorialized Understanding of the Economy?*, *Economic Geography* 80(4), pp. 367-379.
8. DYER. W., DYER. W., GARDNER. R. (2013), *Should my spouse be my partner? Preliminary evidence from the panel study of income dynamics*. *Family Business Review* 26(1) pp. 68-80.
9. ERRINGTON A., GASSON R. (1993), *The farm family business*, Cab International, Wallingford.
10. GEELS F., SCHOT J. (2010), *The dynamics of transition: A socio-technical perspective*, in: GRIN, J., ROTMANS J., SCHOT J. (eds.), *Transitions to sustainable development. New directions in the study of long term transformative change*. Routledge, New York, pp. 9-101.
11. GHORAYSHI P. (2008), *The indispensable nature of wives' work for the farm family enterprise*. *Canadian review of sociology* n° 26, pp. 571-595.

12. HEATHER B., SKILLEN L., YOUNG J., VLADICKA T. (2005), *Women's gendered identities and the restructuring of rural Alberta*, Sociologia Ruralis, n° 1-2, pp. 86-97.
13. HUGHES. K.D., JENNINGS. J.E., BRUSH. C., CARTER S., WELTER. F. (2012), *Extending Women's Entrepreneurship Research in New Directions. Entrepreneurship. Theory & Practice* 36(3): pp. 429-442.
14. KEBIR L., PEYRACHE-GADEAU V., CREVOISIER O., COSTA P. (2017), *Introduction: sustainability, innovative milieus and territorial development*, in KEBIR L., CREVOISIER O., COSTA P., PEYRACHE-GADEAU V. (eds.), *Sustainable innovation and regional development*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
15. LEWIS P. (2006), *The Quest for Invisibility: Female Entrepreneurs and the Masculine Norm of Entrepreneurship*, Gender, work & organization 13(5), pp. 453-469.
16. SACHS C.E., BARBERCHECK M.E., BRASIER K.J., KIERNAN N.E., TERMAN A.R. (2016), *The rise of women farmers and sustainable agriculture*, University of Iowa Press, Iowa city.
17. SEUNEKE P., BOCK B.B. (2015), *Exploring the roles of women in the development of multifunctional entrepreneurship on family farms: an entrepreneurial learning approach*, NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences 74-75, pp. 41-50.
18. SHORTALL S. (2017); *Gender and agriculture*, in BOCK B., SHORTALL S. (eds.): *Gender and rural globalization*, CAB International, Boston.
19. SHORTALL S., BYRNE A. (2009), *Gender and Sustainability in Rural Ireland*, in McDONAGH J., VARLEY T., SHORTALL S. (eds.): *A living countryside?*, Ashgate, Burlington.
20. TRAUGER A., SACHS C., BARBERCHECK M., KIERNAN N.E., BRASIER K., FINDEIS J. (2008), *Agricultural Education: Gender Identity and Knowledge Exchange*, Journal of Rural Studies 24(4), pp. 432-439.
21. WELTER F. (2011), *Contextualizing Entrepreneurship. Conceptual Challenges and Ways Forward*, Entrepreneurship theory and practice, Vol.35, No.1, pp. 165-184. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2010.00427.x.
22. WELTER F., BRUSH C., DE BRUIN A. (2014), *The gendering of entrepreneurship context*, Working Paper, No. 01/14, Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn.
23. WHATMORE S. (1994). *Theoretical achievements and challenges in European rural gender studies*, Rural society. n. 4.
24. WHATMORE S. (1991), *Farming Women: Gender, Work and Family Enterprise*, MacMillan, London.
25. WRIGHT W., ANNES A. (2016), *Farm Women and the Empowerment Potential in Value-Added Agriculture*, Rural Sociology 81(4), pp. 545-571.
26. ZEIN-ELABDIN E. (1996), *Development, gender and the environment: theoretical or contextual link? Toward an institutional analysis of gender*, Journal of Economic issues, vol. 30, n.4, pp. 929-948
27. HENRY C., MARLOW S. (2014), *Exploring the intersection of gender, feminism and entrepreneurship*, in FAYOLLE A. (ed.), *Handbook of research on entrepreneurship. What we know and what we need to know*, Edward Elgar, Cheltenham.

Mobilità sostenibile: nuove sfide del futuro e nuovi strumenti

Mauro D'Apuzzo, Azzurra Evangelisti, Daniela Santilli
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: La mobilità sostenibile sta diventando un aspetto centrale soprattutto nelle aree metropolitane in virtù di un crescente e sentito interesse per il tema da parte delle comunità e degli amministratori. Per governare questo nuovo processo è però necessario sviluppare nuovi strumenti di supporto decisionale che consentano di valutare gli impatti degli interventi finalizzati alla promozione ed implementazione delle politiche di incentivazione della mobilità sostenibile. Dopo una breve excursus delle problematiche operative e degli approcci metodologici di natura ingegneristica che possono essere adottati per affrontare tali aspetti, viene fornito un approfondimento su alcuni nuovi metodi previsionali della mobilità pedonale sviluppati presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale.

Parole chiave: mobilità sostenibile, flussi pedonali, approccio ibrido.

1. Introduzione

La mobilità è l'opportunità che viene data alle persone di spostarsi liberamente sul territorio favorendo l'aggregazione, l'integrazione sociale, il tempo libero e il lavoro, riconoscendo, allo stesso tempo, il diritto alla sicurezza ed alla comodità. Purtroppo anche per spostamenti molto brevi, si continua a prediligere l'uso del mezzo di trasporto privato rispetto a quello pubblico, con ovvie ripercussioni economiche ed ambientali. Per questo motivo c'è un grande interesse verso soluzioni che permettano di invogliare i cittadini verso una mobilità sostenibile, intesa come un insieme di interventi che consentano di riorganizzare gli spostamenti nelle città riducendo:

- gli impatti ambientali sia in termini di emissioni di gas serra, incentivando l'uso delle nuove tecnologie e sistemi più efficienti, ma anche in termini d'inquinamento acustico che genera malesseri fisici e psicologici;

- il congestionamento del traffico che limita la libertà degli spostamenti a causa del dilatarsi dei tempi di percorrenza con l'idea di favorire dei trasporti innovativi, ben integrati con il territorio, ed efficienti che consentano di risparmiare tempo e ridurre i costi sia individuali che collettivi;
- il consumo del suolo e il degrado del territorio che presenta un impatto non sempre armonico tra le infrastrutture di trasporto e il paesaggio.

Per poter incentivare i cittadini verso la mobilità sostenibile è quindi necessario spingere le persone verso spostamenti multimodali, ovvero permettergli di mixare i diversi mezzi (privati, pubblici, in bicicletta o a piedi) per poter raggiungere facilmente le destinazioni prescelte in tempi brevi.

Le soluzioni più diffuse sono *app* e sistemi per dare informazioni in tempo reale, il *car pooling* e il *car sharing*, la pianificazione integrata dei mezzi di trasporto, il potenziamento del trasporto locale, la costruzione di nuove piste ciclabili e la mobilità elettrica.

Mentre per scoraggiare l'uso dei mezzi privati si stanno attuando delle politiche di pedaggi e di tariffazione severe, riduzione del numero di stalli di sosta e stanziamento di incentivi e sgravi fiscali per chi acquista biciclette o monopattini, quindi mezzi ad impatto ambientale nullo.

Per facilitare questo cambio paradigmatico, un aspetto chiave è certamente rappresentato dalla promozione della mobilità ciclo-pedonale attraverso la costruzione di piste ciclabili o infrastrutture che permettano alle utenze di muoversi in modo sicuro e comodo.



Fig. 1 Esempio di pista ciclo-pedonale.

Le città presentano, però, numerose criticità che disincentivano la mobilità ciclopedonale come ad esempio la mancanza di sicurezza dei percorsi, la presenza diffusa di ostacoli fissi e mobili lungo i tracciati esistenti (veicoli in sosta, cartelli stradali, pali), la conflittualità con le forme di trasporto alternative, il degrado di marciapiedi o piste ciclabili per mancanza di manutenzione, l'assenza di scivoli, tracciati penalizzanti e incoerenti o l'assenza di illuminazione. Per ovviare a questi problemi è necessario riprogettarle in modo oculato partendo da un approccio ingegneristico. Da qui è nata l'idea di partire dalla conoscenza delle modalità di spostamento e dei flussi che affollano la rete. Sono state quindi condotte delle ispezioni sulla rete di Cassino al fine di raccogliere dei dati che potessero essere poi confrontati con quelli ottenuti dalle simulazioni con un software che teneva conto solo della configurazione della rete. Lo scopo è stato quello di trovare delle correlazioni che permettessero di creare un modello di stima dell'affollamento così da pensare a interventi di riqualificazione o nuova progettazione che permettano agli utenti deboli di sentirsi liberi e sicuri di muoversi sulla rete.

2. Valutazione dei flussi pedonali

Spesso per la ricostruzione della mobilità di un sito vengono considerate delle formulazioni complesse che sono difficilmente applicabili ai contesti reali. Un modello che sembra essere un buon compromesso tra la complessità e la difficoltà applicativa è quello che, selezionato un percorso, come proposto dallo Space Syntax, utilizza un algoritmo grafico per stimare i potenziali movimenti pedonali.

Lo Space Syntax si basa su una serie di teorie e tecniche per l'analisi della configurazione spaziale delle reti stradali e degli edifici. Secondo il creatore Hiller (Hiller et al., 2005), i movimenti pedonali, detti movimenti naturali, sono dati dalla relazione tra la configurazione della rete e ogni altro elemento del sistema stradale. Quindi la rete stradale viene descritta da segmenti lineari e si presume che il pedone preferisca percorsi lineari, correlati a variazioni visive, e che cerchi di minimizzare la lunghezza del percorso.

L'analisi che tiene conto delle caratteristiche geometriche, topologiche e angolari della rete, che produce i migliori risultati in termini di previsione dei flussi pedonali, è l'analisi del segmento angolare con raggio metrico

(ASAMR). Questa si basa sul calcolo della profondità angolare di ciascuna sezione rispetto alle altre sezioni della rete, impostando un buffer con raggio metrico finito entro il quale vengono valutate le connessioni tra le sezioni. Di solito si presume che il raggio metrico per la valutazione dei flussi pedonali in un centro urbano sia di quattrocento metri (in base alle funzioni di impedenza esistenti), corrispondente a un tipico viaggio di cinque minuti a piedi. Tra i numerosi parametri ottenuti dall'analisi, secondo la letteratura, quello d'integrazione si correla meglio all'attività pedonale.

Questo rappresenta la probabilità di ciascun segmento di strada di essere scelto o meno tra i diversi percorsi possibili da una specifica origine a una specifica destinazione.

Recenti studi sembrano evidenziare che il puro approccio configurazionale non riesca a catturare completamente le attività pedonali urbane, pertanto è stato proposto un approccio di tipo "ibrido" (D'Apuzzo et al., 2020) che integra l'analisi della configurazione, ottenuta dallo Space Syntax, con parametri basati sulle attività e sulla funzione di impedenza. Questo approccio si basa su un'analisi di prossimità tra ciascuno dei centroidi della rete con quelli circostanti, secondo una sequenza di buffer con raggio crescente da cento a mille e seicento metri. Viene valutata la popolazione media residente di ciascuna corona circolare. Moltiplicando la popolazione media per la propensione a spostare i pedoni che variano in funzione della distanza da percorrere, si ottiene un peso di prossimità aggiunto a ciascuna sezione della rete.

3. Il caso studio

Il modello è stato calibrato sulla zona centrale della città di Cassino (FR) (comune del Lazio che conta circa 36.000 abitanti). Si è proceduto preliminarmente a costruire la rete stradale e pedonale, creando la relazione spaziale di interazione tra blocchi di censimento e tratti stradali. A ciascuna sezione censuaria della rete sono stati attribuiti i valori medi della popolazione italiana relativi al censimento 2011 (ottenuti dall'Istituto Nazionale di Statistica, (ISTAT, 2011)) attraverso l'approccio di prossimità.

Successivamente, è stata avviata l'analisi con Space Syntax, per ciascun segmento di strada, considerando sia l'approccio configurativo puro (dette

analisi non pesate) sia quello ibrido con l'aggiunta del peso di prossimità (analisi pesate).

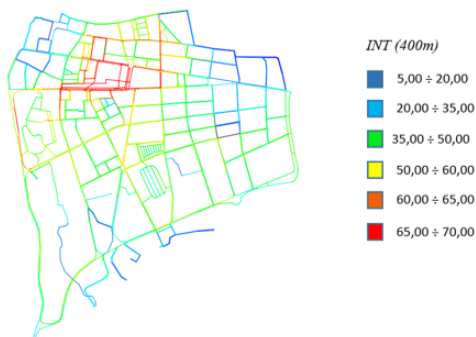


Figura 2 Risultato dell'analisi non pesata sulla rete di Cassino.

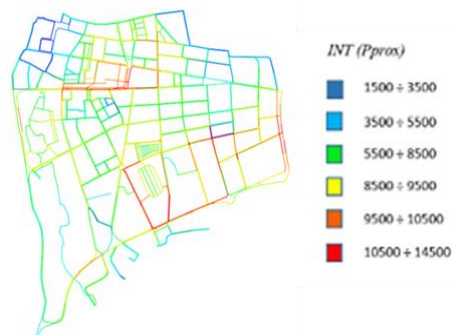


Figura 3 Risultato dell'analisi pesata sulla rete di Cassino.

Dal confronto tra le due si può osservare che nelle analisi non pesate si ottengono alti valori di integrazione nel centro cittadino, che è molto più connesso. Mentre nella seconda analisi ibrida si osservano sempre dei valori di integrazione elevati nella zona centrale ma anche vicino alla stazione ferroviaria e al limite esterno dell'area di studio, perché in queste aree vi è una popolazione residente più ampia, che genera una maggiore quantità di viaggi giornalieri.

Per identificare i flussi pedonali si sono effettuati dei rilievi usando la tecnica dell'osservatore mobile, nelle sezioni caratterizzate da una maggiore presenza di attrattori, attraverso riprese video.

Dall'elaborazione di quest'ultime è stato possibile discriminare le diverse attività pedonali (fermi, in movimento o in attraversamento) in base alle diverse direzioni di percorrenza del tratto permettendo anche il conteggio dei pedoni.

In seguito sono stati correlati i dati di conteggio pedonali con quelli ottenuti dalle simulazioni con lo Space Syntax considerando gli scenari feriali e pre-festivo.

Livelli di determinazione soddisfacenti sono stati ricavati se si opera una rimozione di punti aberranti legati alla presenza di attrattori singolari legati alla presenza di fermate di autobus e scuole.

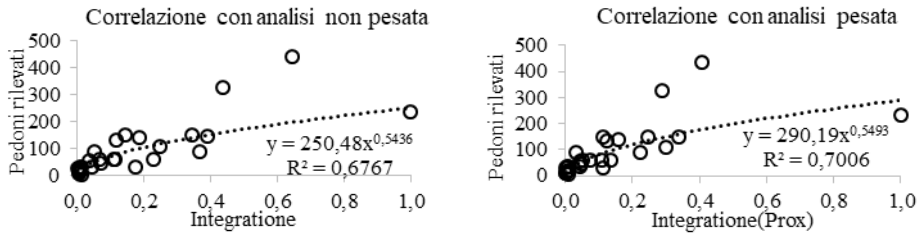


Figura 4 SEQ Figura * ARABIC 4 Esempio di correlazione nello scenario feriale.

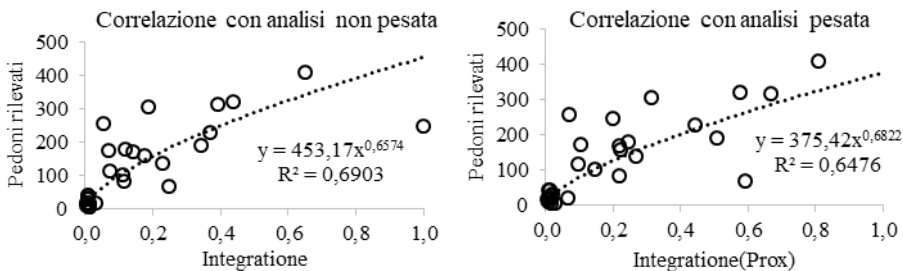


Figura 5 SEQ Figura * ARABIC 5 Esempio di correlazione nello scenario prefestivo.

In particolare si notano correlazioni abbastanza elevate negli scenari della giornata lavorativa con l'approccio innovativo "pesato", mentre, nello scenario prefestivo, i valori del coefficiente di correlazione sembrano leggermente inferiori. Ciò può essere attribuito a un diverso atteggiamento nell'effettuare spostamenti pedonali, in termini di funzione di impedenza, nello scenario prefestivo rispetto a quello feriale.

4. Conclusioni

Uno degli architravi della mobilità sostenibile è rappresentato dalla mobilità pedonale. In tale ambito si avverte una crescente esigenza di dotarsi di metodi di valutazione di tipo ingegneristico che consentano di riprogettare gli spazi pedonali per migliorarne l'efficienza, il comfort e la sicurezza.

La valutazione dei flussi pedonali rappresenta una condizione dirimente per avviare una seria ridiscussione dei canoni progettuali ma presenta diverse peculiarità modellistiche rispetto agli approcci tradizionali impiegati nella previsione dei flussi veicolari.

Analisi preliminari condotte presso la città di Cassino sembrano indicare che la “granularità” che caratterizza la mobilità pedonale possa essere efficacemente stimata attraverso un approccio di tipo “ibrido” che sia in grado di coniugare l’analisi configurazione con quella di prossimità mediante opportune funzioni di impedenza.

In futuro sarà necessario aumentare il numero di rilievi al fine di migliorare la significatività statistica ed effettuare analisi con l’approccio metodologico proposto su porzioni territoriali crescenti così da poter estendere la metodologia sviluppata a diversi contesti urbani.

Bibliografia

1. D’APUZZO M., SANTILLI D., EVANGELISTI A. ET AL. (2020), *An exploratory step to evaluate the pedestrian flow in urban environment*, *International Conference on Computational Science and Its Application, ICCSA2020*, Cagliari.
2. HILLIER B., IIDA S. (2005), *Network effects and psychological effects: a theory of urban movement*, *International Conference on Spatial Information Theory, COSIT 2005*, Ellicottville, September 14-18, pp 475-490, Springer, New York.
3. ISTAT (2011), *Basi territoriali e variabili censuarie*, <https://www.istat.it/it/archivio/104317>.

Sport e sviluppo sostenibile

Simone Digennaro

Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: A partire dagli anni 2000, l'utilizzo di interventi di promozione dell'attività fisica e sportiva come strumento di intervento sociale ha rappresentato un elemento centrale nelle politiche e nelle strategie per l'implementazione dell'Agenda 2030 sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e, più in generale, in molti programmi di welfare locale. Con il presente saggio s'intende descrivere brevemente lo stato dell'arte di un'area di intervento e di ricerca scientifica che ha mostrato una forte dinamicità, apportando un contributo significativo alle politiche di intervento che sono state attuate in molte aree d'Europa e del mondo.

Parole chiave: sport, diritti, sviluppo sostenibile.

1. Introduzione

A livello internazionale, le Nazioni Unite hanno riconosciuto e sostenuto il ruolo del sistema sportivo nei processi e nelle strategie di sostegno allo sviluppo e alla pace, attraverso un numero consistente di risoluzioni, trattati, report e altri documenti che hanno messo in luce il potenziale unico della pratica sportiva (Digennaro, 2011, 2013; Levermore, 2008). Non deve sorprendere, dunque, la forte presenza del sistema sportivo nello sviluppo e nella definizione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, a cui si è accompagnato un fattivo contributo alla definizione dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs). Con le milioni di persone che quotidianamente sono fisicamente attive, con la forza di penetrazione che lo sport professionistico ha sui media di tutto il mondo, con la portata economica che è in grado di sostenere tanto da generare, solo in Europa, più di 1.700.000 posti di lavori diretti e più del 3% del PIL con tutto l'indotto, è evidente come gli attori che compongono il variegato mondo dello sport – le associazioni di base, le Federazioni, ecc. – siano un viatico importante per la realizzazione degli SDGs.

Nelle declaratorie dell'Agenda 2030 per lo sviluppo Sostenibile, tale concetto è stato chiaramente definito:

«lo sport è un importante attivatore per lo sviluppo sostenibile. Riconosciamo il crescente contributo dello sport nella realizzazione dello sviluppo e della pace, nella promozione della tolleranza e del rispetto e il contributo che esso offre nell'emancipazione delle donne, dei giovani, degli individui e delle comunità e per il conseguimento di obiettivi legati alla salute, l'educazione e l'inclusione sociale» (Agenda per lo Sviluppo Sostenibile, A/RES/70/1, paragrafo 37).

Si tratta di un riconoscimento chiaro ed inequivocabile, oltre che uno stimolo per tutto il sistema sportivo affinché possa farsi carico di attivare sinergie e programmi di intervento atti a promuovere quella rivoluzione culturale e sociale auspicata dai decisori politici come uno scenario fattibile entro il 2030.

2. Il profondo legame tra lo sport e lo sviluppo sostenibile

Fin dal 2000, anno di cui vennero definiti per la prima volta i cosiddetti Obiettivi di Sviluppo del Millennio (MDGs), lo sport si è proposto come uno strumento efficace e sostenibile attraverso cui promuovere la pace e lo sviluppo (Nazioni Unite, 2003). Inteso come tutte le forme di attività fisica che contribuiscono al benessere fisico e mentale e all'interazione sociale, esso rappresenta uno straordinario strumento di intervento sociale oltre che un elemento centrale per lo sviluppo individuale e collettivo. L'assunzione di uno stile di vita attivo e appagante dal punto di vista motorio è fondamentale per il contrasto di molte malattie non trasmissibili e per il mantenimento di una buona qualità della vita (The Lancet, 2016). Negli anni, un sempre maggiore numero di programmi di intervento sociale ha utilizzato lo sport come mezzo di mobilitazione sociale e come forza economica, contribuendo in tal modo allo sviluppo delle comunità locali (Madella, Digennaro, 2009). Più recentemente, si è consolidato un rapporto più stretto tra il sistema sportivo e la tutela ambientale, sia per ciò che concerne lo sport di alto livello – con i grandi eventi sportivi sempre più orientati da politiche di tutela ambientale – sia per quanto

riguarda lo sport di base attraverso campagne di sensibilizzazione e programmi di educazione ambientale. Molte Organizzazioni non governative hanno, inoltre, inserito in maniera sistematica l'utilizzo dello sport negli interventi attuati per lo sviluppo e la pace (Digennaro, 2011).

Contestualmente, si è ulteriormente allargato il campo di azione della funzione educativa in favore dei bambini e dei giovani ma anche a vantaggio degli adulti e degli anziani. Molti dei principi che guidano le agende per lo sviluppo sono in effetti compatibili con una certa narrazione educativa che riconosce nella partecipazione a modelli educativi basati sullo sport come una possibile piattaforma di intervento in cui promuovere la cooperazione, il mutuo rispetto e la risoluzione pacifica delle controversie. In effetti il numero di progetti e di interventi promossi in aree particolarmente problematiche del mondo, fondati su di una matrice sportiva, dal 2000 ad oggi sono aumentati in maniera significativa. Particolare attenzione viene dedicata allo sviluppo delle *life skills* necessarie a garantire l'emancipazione degli individui, favorire il loro benessere e aumentare tratti individuali essenziali per il benessere individuale e collettivo quali la resilienza, l'autocontrollo, e la propensione a una partecipazione attiva al tessuto sociale (Nazioni Unite, 2003).

Ad amplificare il riconoscimento e l'utilizzo dello sport nell'ambito delle politiche di intervento sociale e di welfare ha contribuito anche l'Unione Europea. Il Libro Bianco sullo Sport redatto nel 2008, infatti, ha segnato un punto di svolta importante con le istituzioni europee che hanno superato una concezione limitata e economicista della pratica sportiva riconoscendone tutto il potenziale sociale. Per la prima volta nella storia dell'Europa le forme di movimento e di motricità che ogni individuo può realizzare – il gioco, la mobilità sostenibile, la pratica sportiva, ecc. – e che per comodità e convenienza vengono ricondotte alla macrovoce sport, sono state riconosciute come un tratto imprescindibile nelle routine quotidiane dei cittadini e come un efficace strumento da impiegare nelle politiche di welfare (Digennaro, 2013).

Questo riconoscimento ha trovato eco nel cambio di prospettiva culturale che ha investito le politiche di sviluppo negli ultimi decenni: superata una concezione legata alla sola crescita economica, il concetto di sviluppo è stato espanso, basandosi sui principi di inclusione, equità e sostenibilità. Un'enfasi maggiore è stata data sull'importanza di ampliare le opportunità delle generazioni attuali di poter vivere un'esistenza completa e appagante senza compromettere il benessere delle generazioni future. In questo humus culturale ha

attecchito l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e ha trovato un vasto campo di azione il complesso fenomeno sportivo.

3. The Kazan Action Plan

Entro questa matrice culturale e sociale il 2017 ha rappresentato un altro punto di svolta. Il cosiddetto Kazan Action Plan¹ (KAP) ha sancito in maniera inequivocabile il connubio tra sport e sostenibilità e definito un programma politico ambizioso. L'impegno assunto dai governi è stato quello di riconoscere tutte le forme di attività fisica come di un diritto inalienabile per ogni cittadino, nessuno escluso. Pertanto, al pari del diritto alla salute, all'educazione, ecc. esso deve poter essere garantito in ogni forma e in ogni sede istituzionale e politica, attraverso azioni mirate di contrasto alle diseguaglianze, promozione di una partecipazione attiva e appagante, superamento di ogni eventuale barriera sociale, culturale e economica. Ma accanto a un riconoscimento, per così dire passivo, l'ulteriore valore aggiunto del KAP si è avuto con il diretto richiamo allo sviluppo sostenibile e alla pace e con l'impegno ad assumere tutte le misure necessarie affinché possa essere massimizzato il contributo che il sistema sportivo può offrire al conseguimento degli SDGs. Si tratta di una dichiarazione d'intenti che completa il lungo percorso avviato nel 2000 e che conferma l'allargamento del raggio di azione di tutte quelle organizzazioni pubbliche e private che si occupano di promuovere lo sport. Da un lato, dunque, occorre mettere in atto delle politiche di welfare in cui la promozione della pratica non rientra solo ed esclusivamente nel campo dell'intrattenimento e del tempo libero ma piuttosto rappresenta una priorità assoluta poiché incardinata all'interno di quel pacchetto di diritti di base che devono poter essere concessi e garantiti ai cittadini. Dall'altro, in un gioco di ambivalenze, da oggetto di politiche di welfare, l'utilizzo programmato, adeguatamente progettato e specificamente orientato di un intervento sociale attraverso lo sport, può trasformarsi in un attivatore di welfare, con ricadute inestimabili sullo sviluppo individuale e comunitario.

¹ International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS VI), tenutasi a Kazan, 13-15 July 2017.

In risposta a questo stimolo politico, si sono determinate sette aree specifiche di intervento tese a massimizzare l'impatto sociale della pratica sportiva. Esse possono essere elencate come segue:

- Sviluppare una visione ampia e inclusiva di accesso al diritto al movimento;
- Massimizzare il contributo dello sport per lo sviluppo sostenibile e la pace;
- Proteggere l'integrità della pratica sportiva;
- Progettare dei quartieri/città che possano favorire stili di vita attivi;
- Promuovere ricerche e studi tesi a misurare l'impatto sociale dello sport;
- Ampliare le forme di finanziamento e la collaborazione tra gli stakeholder e i settori;
- Favorire la buona governance delle organizzazioni sportive.

Sono scenari di intervento di ampia portata, sedimentati nella convinzione che il complesso mondo sportivo, sia un elemento essenziale nelle politiche di welfare e un tema a cui dare priorità tanto nelle agende politiche nazionali che in quelle internazionali. Alcuni Paesi europei, tra cui la Svizzera, la Norvegia, l'Olanda e la Gran Bretagna che meritano una citazione particolare, hanno già attuato un livello di avanzamento ulteriore sviluppando, attraverso finanziamenti e sostegni mirati, un sottosettore specifico, generalmente indicato come *sport for development*, per certi versi parallelo allo *sport for welfare*, in cui la priorità delle azioni messe in campo ricade proprio nella logica dei SGDs. Si tratta di un passaggio culturale di enorme portata che sta influenzando un'ampia parte del sistema sportivo con delle ricadute di vasta entità.

4. Sviluppare il potenziale

Molto è stato acquisito, ma tanto ancora rimane da fare. A vent'anni dal primo riconoscimento ufficiale e dal cambio di paradigma culturale che ha sancito un asset tra diritti-movimento(sport)-welfare-sviluppo, molti interventi politici, scientifici e applicativi devono poter essere completati. Il potenziale dello sport, ad esempio, come strumento di sviluppo e pace deve ancora poter essere completamente esplorato e esperito nelle sue possibili applicazioni. Così come ancora incompleto è il riconoscimento del diritto al movimento come

di un aspetto prioritario nelle politiche comunitarie e nazionali. Anche se lo sport, il gioco, l'attività motoria vengono, in ambiti più o meno ufficiali, riconosciuti come dei diritti umani, non sempre tale riconoscimento è sostenuto da concreti interventi politici, tanto che spesso ci si riferisce al diritto al movimento come a un *forgotten right*.

Il sempre maggiore utilizzo di programmi che adoperano lo sport come strumento di intervento sociale, il lungo corso della logica di intervento che ha visto riconosciuto l'indubbio valore delle organizzazioni sportive e dei professionisti che, a vario titolo, si occupano di sport nelle varie ed articolate politiche di welfare locale e nazionale (cfr. Porro, Martelli, 2018) invitano tuttavia a riflettere sull'urgenza con cui devono poter essere compiuti gli ulteriori passi.

L'urgenza dei prossimi anni è, senza dubbio, quella di rinforzare il legame tra lo sport e l'Agenda 2030. In tale direzione è fondamentale il contributo della politica, chiamata a mantenere alta l'attenzione sulla funzione sociale del diritto al movimento e a fornire il giusto supporto economico e politico al settore. Ad esso, deve aggiungersi il contributo della ricerca scientifica chiamata a completare la rosa delle evidenze che corroborino l'utilizzo dello sport in questi ambiti e a definire modelli di interventi sempre più *practice-oriented*. Infine, è vitale l'impegno diretto di chi opera sul campo – organizzazioni sportive, operatori, ecc. – affinché possa essere realizzato un reale e duraturo impatto sugli individui.

Bibliografia

1. DIGENNARO S. (2011), *Giochi di pace – saggio sul ruolo dello sport come strumento di sviluppo*, Aras Edizioni, Fano.
2. DIGENNARO S. (2013), Le istituzioni sportive tra politiche europee e nuovi diritti di cittadinanza. In PIOLETTI A.M., PORRO N., *Lo sport degli europei*, 169-198, Franco Angeli, Milano.
3. European Observatoire of Sport and Employment (2015), *Sport: linking education, training and employment in Europe*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain.
4. LEVERMORE, R. (2008), Sport: a new engine of development? *Progress in Development Studies*. 8, p. 2, pp. 183-190.
5. Nazioni Unite (2003), *Sport for development and peace: toward achieving the Millennium Development Goals*. Report della Task Force delle Nazioni Unite sullo Sport per lo Sviluppo e la Pace.

6. MADELLA A., DIGENNARO S. (2009), *Manuale di sociologia dello sport – analisi del fenomeno e studio delle organizzazioni sportive*, SdS edizioni, Roma.
7. PORRO N., MARTELLI S. (2018), *Nuovo manuale di sociologia dello sport e dell'attività fisica*, Franco Angeli, Milano.
8. The Lancet (2016), *Physical Activity 2016: Progress and Challenges*. Pubblicato il 27 luglio 2016.

Giocare con gli stereotipi... per superarli

Ilaria Magnani

Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Il testo intende analizzare l'uso letterario di alcuni stereotipi per osservare come consenta di ironizzare su visioni preconstituite per metterle in discussione e disarticolare.

La scelta cade su due opere dello scrittore algerino naturalizzato italiano Amara Lakhous e del peruviano radicato in Inghilterra Gunter Silva Passuni in cui la condizione migrante non è affrontata in quanto discorso sulla situazione dell'immigrato, ma come panorama dell'universo meta. L'inversione del paradigma di rappresentazione del fenomeno migratorio si dimostra uno strumento potente per metterne a nudo le contraddizioni.

L'analisi testuale si propone come riflessione all'interno della didattica della letteratura con l'auspicio che possa favorire il raggiungimento di alcuni dei 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU. In particolare possono dialogare con questa riflessione gli obiettivi: n. 4 istruzione di qualità, n. 10 ridurre le disuguaglianze, n. 16 pace, giustizia e istituzioni solide, nel convincimento che dal conseguimento del primo obiettivo possano essere più agevolmente realizzabili il secondo e il terzo menzionati.

Parole chiave: Stereotipi, migrazione, sostenibilità, ironia.

Ogniquale volta si parla di sostenibilità – come ricorda Wikipedia – s'intende riassumere in tale sostantivo la preoccupazione per l'identificazione e l'implementazione di processi innovativi in cui «lo sfruttamento delle risorse, la pianificazione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e le modifiche istituzionali sono in sintonia e valorizzano il potenziale attuale e futuro al fine di far fronte ai bisogni ed alle aspirazioni dell'uomo». Per la particolare attenzione posta alle problematiche ambientali ed economiche si è indotti a pensare che la risposta a tali questioni possa venire dalla ricerca di soluzioni tecnologiche e quindi appare sorprendente e forse impropria l'inclusione di discipline umanistiche, nello specifico la produzione letteraria latinoamericana. Tuttavia alcuni dei 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile

dell'Agenda 2030 dell'ONU mostrano di poter trarre vantaggio da una riflessione su forme e contenuti della rappresentazione del reale fornite dalla letteratura, penso agli obiettivi: n. 4 istruzione di qualità, n. 10 riduzione delle disuguaglianze, n. 16 assicurazione di pace, giustizia e istituzioni solide, in particolare è auspicabile che dal conseguimento del primo obiettivo possano essere più agevolmente realizzabili i successivi.

Il mio intento in questo contributo è analizzare l'uso di visioni stereotipate da parte degli scrittori Amara Lakhous e Gunter Silva Passuni, strumenti con cui gli autori ironizzano su molte e diffuse visioni preconstituire e le mettono in discussione con il probabile intento di disarticolarle. Il primo è uno scrittore algerino naturalizzato italiano che ha adottato la nostra lingua per la sua produzione letteraria mentre il secondo è un peruviano radicato in Inghilterra che senza optare per la lingua inglese la lascia trasparire in varie forme nei suoi testi, a testimonianza del contesto dell'azione narrata. Entrambi sono quindi accomunati dalla personale esperienza della migrazione, che rappresentano nei loro scritti in cui, tuttavia, non è assunto il punto di vista dell'immigrato che riflette sulla propria situazione e ne narra le traversie, ma è invece offerta una panoramica dell'universo, meta della realtà d'emigrazione in cui si collocano. L'inversione del paradigma di rappresentazione del fenomeno migratorio si dimostra un dispositivo potente per metterne a nudo le contraddizioni ed un mezzo efficace a questo scopo è lo stereotipo. Partendo dal significato originale di procedimento di stampa e quindi di strumento di riproduzione ampia e irriflessiva, il termine passa a indicare un

Modello convenzionale di atteggiamento, di discorso e sim. [...]. In partic., in psicologia, opinione preconstituata, generalizzata e semplicistica, che non si fonda cioè sulla valutazione personale dei singoli casi ma si ripete meccanicamente, su persone o avvenimenti e situazioni [...]. In linguistica, locuzione o espressione fissata in una determinata forma e ripetuta quindi meccanicamente e banalizzata; [...] Espressione, motto, detto proverbiale o singola parola nella quale si riflettono pregiudizî e opinioni negative con riferimento a gruppi sociali, etnici o professionali. (Vocabolario Treccani)

Spiccano nella definizione i concetti di meccanica ripetizione e pregiudizievole banalizzazione in cui è facile riscontrare l'evoluzione negativa di un

fenomeno che presenta tuttavia il vantaggio di agevolare e diffondere conoscenze su soggetti totalmente sconosciuti. Non sorprende quindi che rappresenti uno strumento facilmente riscontrabile in un contesto migratorio e nella rappresentazione dell'altro in questa interazione.

Nell'ampia produzione di Lakhous scelgo di soffermarmi sul primo romanzo pubblicato in Italia, oltre che opera di maggior successo, *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (2006). Si tratta di un poliziesco anomalo in cui è fondamentale il dialogo con *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana* (1957) di Carlo Emilio Gadda al quale non rimanda solamente la scelta del genere ma anche il gusto dell'ibridazione linguistica, l'attenzione per il contesto urbano e l'ambientazione dei fatti (Comberinati, 2012). L'evidente funzione di ipotesto dell'opera di Gadda è solo una delle diverse connessioni intertestuali presenti in Lakhous che, se privilegia il poliziesco e la tradizione cinematografica della Commedia all'italiana – entrambi cari all'autore – ripropone il meccanismo per diversi ambiti facendone un tratto strutturante della sua scrittura¹.

Elemento scatenante della narrazione è il ritrovamento del corpo di Lorenzo Manfredini, ucciso nel palazzo in cui vive, a Piazza Vittorio, centro dell'omonimo e storico quartiere romano noto per il suo carattere multietnico. Lorenzo, come dimostra il soprannome *il Gladiatore*, dovuto alla sua aggressività e alle scommesse sui combattimenti illegali di cani che gestisce, è un individuo temuto e sgradito a tutti gli inquilini, che formano un microcosmo variegato sia per provenienza nazionale che per attività lavorativa dove sono presenti, tra gli altri, una badante peruviana, una portiera napoletana, un negoziante bengalese, un professore milanese. Tuttavia, l'inspiegabile e prolungata assenza di Amedeo fa accentrare su di lui i sospetti dell'omicidio benché sia la persona più empatica, disponibile e amata del vicinato. L'inattesa scoperta della sua origine maghrebina genera sorpresa e dubbi su di lui come se questa doppia e non dichiarata identità fosse stato un artato camuffamento ed il segno di una sua sostanziale inaffidabilità. Solo alla fine, il commissario di polizia Mauro Bettarini scopre al lettore l'innocenza di Amedeo-Ahmed, ricoverato in ospedale, incosciente a causa di un grave incidente di cui è stato vittima. La struttura narrativa proposta da Lakhous disegna uno scenario in

¹ Sempre in relazione al genere poliziesco è interessante notare (Lakhous, 2006: 42-43) una esplicita menzione ad un altro scrittore italiano di "gialli" *sui generis* come Leonardo Sciascia e il suo *Il giorno della civetta* (1960).

cui s'intrecciano varie tipologie di migranti, provenienti da Paesi lontani o da città italiane lasciate da decenni per motivi di lavoro, oltre a persone del quartiere che si considerano invase e sopraffatte da quanti non sono autoctoni. In breve, l'opera mostra un esempio d'Italia contemporanea, rappresentato in modo efficace e divertente da un nuovo italiano il cui sguardo è forse più nitido di quello dei nativi e dove lo strumento dello straniamento rivela aspetti inattesi.

La narrazione si struttura come contrappunto di voci che dialogano a distanza esprimendo un punto di vista personale, spesso smentito o reinterpretato nelle esternazioni degli altri attori. Tale confronto mette in luce incomprensioni ed errori spesso generati proprio dall'adesione miope agli stereotipi correnti, resi più radicati dalla distanza culturale. Il più eloquente è quello che porta all'attribuzione del nome *Amedeo*: quando Ahmed dice per la prima volta il suo nome al barista di cui diventerà cliente il fatto di parlare un italiano perfetto, che non consente d'identificarlo come straniero, induce l'interlocutore a comprendere *Amedeo*, più familiare e maggiormente consona alla situazione ipotizzata rispetto ad *Ahmed* e, in seguito, a diffondere l'errore:

quando Sandro mi ha chiesto il mio nome gli ho risposto: «Ahmed». Ma lui l'ha pronunciato senza la lettera H perché non si usa molto nella lingua italiana, e alla fine mi ha chiamato Amede', che è un nome italiano che si può abbreviare in Amed. (Lakhous, 2006: 98)

Il nome diventa allora una chiara metonimia dell'identità e, come questa, si lascia plasmare dagli avvenimenti senza perdere il proprio carattere originario. L'identità di Amedeo-Ahmed è molteplice e rizomatica – secondo la definizione di Glissant (1998) – né è intaccata dai pregiudizi che vengono proiettati su di lui. Questi riflettono invece il punto di vista viziato dell'osservatore. Antonio Marini, per esempio, professore di storia contemporanea di origine milanese e incurabile razzista, non solo rifiuta di ascriverlo a quel sud che disprezza ma lo identifica con quanto gli risulta prossimo ed apprezzabile: lo scopre insolitamente competente sulla storia romana e sulla presenza coloniale in Africa inoltre «Ciò che ha attirato la mia attenzione è stata la sua buona conoscenza di Sant'Agostino. È indubbiamente un vero cattolico. Crede nei valori della Chiesa, nella sacralità del lavoro e della famiglia. Conosce anche la Bibbia» (Lakhous, 2006: 76).

Sempre per le distorsioni causate dai pregiudizi a nessuno è riconosciuta la corretta provenienza: la badante peruviana è considerata filippina, il commerciante bengalese identificato come pakistano, il profugo iraniano pensato come albanese, con le incomprensioni che da una simile rivoluzione geopolitica possono derivare.

Un altro stimolo alla riflessione sulla funzione, spesso distorsiva, dello stereotipo viene dalla raccolta di racconti di Silva Passuni *Crónicas de Londres* (2012) che sin dal titolo dichiarano il loro scenario privilegiato ma, soprattutto, il legame con la capitale inglese. Il fatto che l'autore risieda a Londra e il frequente uso di una struttura autodiegetica non autorizza a scorgere nei racconti una matrice autobiografica, è tuttavia innegabile una profonda empatia nei confronti dei personaggi, migranti prevalentemente latinoamericani ma anche spagnoli, polacchi e africani (Cairati, 2014a, 2014b). La raccolta presenta un universo poliedrico che ospita casi diversi di migrazione in Europa sfuggendo ad un paradigma dalle categorie precostituite: l'immigrato emarginato o, all'opposto, la persona interessata e inaffidabile². La tipologia è variata e include un vasto ventaglio di individui, dall'umile lavoratore al professionista affermato. Troviamo indifferentemente studenti, professori universitari, rampolli della classe dirigente che si stanno formando per assumere un ruolo egemone nel loro Paese, lavoratori ben inseriti nel mondo produttivo e poveri individui sfruttati da famiglia e compatrioti. I racconti offrono una panoramica delle esperienze vissute da immigrati a Londra e, attraverso il loro sguardo, immagini di una città europea che ospita tali immigranti tra i suoi abitanti ed è plasmata dalle loro presenze.

Come per Lakhous, non si tratta di una raccolta di storie di migranti ma di storie di vita nell'Europa contemporanea osservate dal punto di vista di una tipologia assai variata di migranti che sono a loro volta parte della città, accanto a coloro che ne sono considerati i veri abitanti.

² Nel suo intervento *Apuntes y reflexiones sobre el migrante latinoamericano en la literatura* tenuto al V Coloquio Internacional «Texturas – Experiencias, imaginarios y trayectorias entre Italia, Europa y América Latina» (Milano, 3-5 luglio 2019), parlando della propria produzione letteraria l'autore ha sottolineato la volontà di rappresentare differenti tipologie di migranti senza essere vittima delle stereotipate categorie in cui si è soliti inquadrare questa figura.

Degli undici racconti che compongono la raccolta gli ultimi due – *París era una fiesta* e *En busca del tiempo escondido*³ – ripropongono nel sottotitolo, *Crónica*, l'appartenenza al genere ricordato nel titolo dell'opera ed alludono ad altrettanti viaggi a Parigi. Parigi e Londra sono rappresentate e raffrontate a partire dalle loro tipicità e l'autore si avvale degli stereotipi che le accompagnano, vale a dire di quel sapere comune e superficiale che uno straniero possiede sui contesti che gli sono estranei. Sono particolarmente suggestivi i giochi di rifrazione di questi saperi condivisi e distorti che chiamano in causa le città europee ed il mondo peruviano di partenza. Se nella prima delle due cronache l'Europa è tutta identificata con Londra, la visita a Parigi sembra riavvicinare inaspettatamente questo pezzo del continente al Paese d'origine del viaggiatore mettendone in discussione la visione artefatta e monolitica: «también siento que he recuperado mi tamaño, sinceramente, mi metro setenta y siete ha regresado con creces, es que la gente acá es pequeña como en los países andinos»⁴ (Silva, 2012: 112). Lo sguardo sulla Francia è chiaramente mediato da uno stereotipo culturale che, seppure elevato, rappresenta una non meno strutturata gabbia che condiziona l'osservazione della nuova realtà: «Del lado francés, el cielo se ve tal cual imaginé gracias a las pinturas de los impresionistas: un celeste pálido con hilos de nubes blancas en forma de trazos de niño»⁵ (Silva, 2012: 111). Le aspettative si strutturano intorno a cronotopi differenti che hanno dato vita ad aspettative ugualmente eroiche come quella – delusa – che rimanda al maggio francese: «recorro el Barrio Latino, donde Picasso, Vargas Llosa, Bryce, Cortázar y Ribeyro pasaron sus mayos del '68. Hay cantidad de librerías añosas cerca de la ribera y, claro, las escuelas de la Sorbana están regadas por todo el quartier»⁶ (Silva, 2012: 115).

³ Già dal titolo dei racconti lo scrittore chiarisce il gioco di colti rimandi letterari di cui si avvale con una certa ironia per palesare i condizionamenti che accompagnano il viaggiatore. Non sfugge infatti, nel primo caso, la citazione dell'opera di Hemingway *Festa mobile* (1964) – *A Moveable Feast*, in spagnolo *París era una fiesta* – e, nel secondo, il richiamo a Proust.

⁴ «Sento anche di aver recuperato la mia statura. Sinceramente, il mio metro e settantasette è ritornato abbondantemente, il fatto è che qui la gente è piccola come nei Paesi andini». Qui e in seguito la traduzione è mia.

⁵ «Sul lato francese, il cielo appare esattamente come l'avevo immaginato grazie ai quadri degli impressionisti: un celeste pallido con filamenti di nubi bianche come le tratteggerebbe un bambino».

⁶ «Perco il Quartiere Latino dove Picasso, Vargas Llosa, Bryce, Cortázar e Ribeyro hanno trascorso il loro maggio del '68. Ci sono una quantità di vecchie librerie accanto alle rive del fiume e, beninteso, gli edifici della Sorbona sono sparpagliati per tutto il quartiere».

O quella edificata con il solo soccorso dell'immaginazione e del dato culturale: «He evitado la zona izquierda de París, donde la gente peligrosa, según mi guía, habita. También me salté el Moulin Rouge por lo caro, pero he logrado imaginar a Toulouse-Lautrec, escondido entre la multitud, haciendo sus bosquejos de chicas que bailan cancán» (Silva, 2012: 116)⁷.

Se nel primo racconto la visita a Parigi è segnata da letture, memorie culturali, stereotipi insomma, che la sovraccaricano di simboli privi di riscontro nel presente, nel secondo prende piede la tradizione alimentare, sempre centrale nel fenomeno migratorio e ampiamente considerata anche da Lakhous. Qui è chiamata in causa la convenzione con cui si distingue tra gli animali da compagnia e quelli destinati all'alimentazione come se si trattasse di un dato intrinseco e non culturale. Ecco infatti che Elmer, un peruviano ben inserito a Parigi, dove vive da anni, e che parla un francese «pausado y su pronunciación no suena nada mal» (Silva, 2012: 127) acquista «el más gordito» (Silva, 2012: 128)⁸ dei porcellini d'India disponibili, non come animale di compagnia, secondo l'uso europeo, ma come ingrediente principale del pranzo con cui vuole festeggiare il compleanno della compagna. Quel gesto *barbaro* per la tradizione europea si carica di significati inattesi quando è raffrontato con la *madeleine* di Proust evocata dal titolo. Il parallelo alimentare disarticola il pregiudizio ed il disgusto che sicuramente l'accompagna, conseguenza di uno sguardo culturalmente orientato.

La visione che anima i testi considerati gioca con la distanza culturale e con il suo più abituale frutto, lo stereotipo, facendone uno strumento straniante che aiuta a guardare con ironia i pregiudizi di una società che non ne ha ancora preso coscienza per la mancanza della necessaria distanza prospettica. Leggere e riflettere sul meccanismo letterario consente di acquisire tale coscienza o almeno questo è l'obiettivo auspicato.

⁷ «Ho evitato la zona sinistra di Parigi, dove c'è gente pericolosa, secondo la mia guida. Non sono andato neanche al Moulin Rouge, troppo caro, ma sono riuscito a immaginare Toulouse-Lautrec, nascosto tra il pubblico numeroso, mentre tratteggia le ragazze che ballano il cancán».

⁸ «Ben ritmato e con una pronuncia che non è niente male», «il più grasso».

Bibliografia

1. CAIRATI E. (2014a), *La letteratura peruana más allá de la frontera: la doble ausencia en los cuentos de Gunter Silva Passuni y Daniel Alarcón*. *Anales de Literatura Hispanoamericana* (n° 43) n. especial, pp. 115-127, <http://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/47171> (3 giugno 2020).
2. (2014b), *Vino tinto en Mc Donalds: neorealismo urbano y migración en los cuentos de Gunter Silva Passuni*. *Altre Modernità*, n. speciale, *Migrazione, diaspora, esilio in America Latina*, pp. 264-266, <http://dx.doi.org/10.13130/2035-7680/4147> (3 giugno 2020).
3. COMBERIATI D. (2012), *Lo scontro di civiltà visto dagli altri: lo sguardo di Lakhous sull'Italia contemporanea*. In: MAEDER C, GIUDICETTI G.P., MÉLAN A. (a cura di) *Dalla tragedia al giallo. Comico fuori posto e comico volontario*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 233-248.
4. GLISSANT É. (1998), *Poetica del diverso*, Meltemi, Roma.
5. Lakhous, A. (2006), *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma.
6. SILVA PASSUNI G. (2012), *Crónicas de Londres*. Lima: Atalaya Editores. “Sostenibilità”, <https://it.wikipedia.org/wiki/Sostenibilit%C3%A0> (27 luglio 2020).
7. “Stereotipo”, <http://www.treccani.it/vocabolario/stereotipo/> (27 luglio 2020).

Misura dello sviluppo delle competenze per la sostenibilità nei percorsi universitari

Alessandro Silvestri, Alessandra Sannella
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Il presente lavoro prende le mosse da un precedente progetto dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale dal titolo HE4SS – Higher Education for Soft Skills. Tale progetto è stato volto a promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali – Soft Skill – degli studenti universitari, anche attraverso l'adozione di metodologie didattiche innovative. Cambiando la prospettiva, l'idea di base è quella di proporre uno strumento in grado di misurare la capacità di contesto e percorsi universitari di sviluppare le “competenze per la sostenibilità”. Il modello proposto prende il nome di HE4SS – Higher Education for Sustainability Competences. Tale modello, in accordo all'EQF, consente di valutare conoscenze, abilità e competenze. Partendo dalla valutazione degli individui è possibile procedere alla valutazione delle performance dell'organizzazione tutta. Successivamente è possibile introdurre una nuova metrica, passando dal CFU – Credito Formativo Universitario, al CFS – Credito Formativo di Sostenibilità.

Parole chiave: Higher Education, Sustainability Skills, Credito Formativo.

1. Introduzione

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata da tutti gli Stati membri delle Nazioni Unite nel 2015, fornisce un modello condiviso per la pace e la prosperità delle persone e del pianeta, ora e nel futuro (fonte: <https://sustainabledevelopment.un.org/>).

I 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDG) sono riportati nella figura 1.



Figura 1 – I 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDG) (Fonte: UN).

Nel report “Sustainable Development Outlook 2020”, il Dipartimento degli affari economici e sociali delle Nazioni Unite (UN DESA) ha esaminato le ripercussioni del COVID-19 sul raggiungimento dei 17 SDG di cui sopra, a partire dal Global Sustainable Development Report 2019 (GSDR del Gruppo Indipendente di Scienziati nominato dal Segretario Generale, 2019). Quel Rapporto considerava la distanza dal raggiungimento dell’obiettivo entro il 2030 prima del COVID-19 (tabella 1). A causa del COVID-19, molti paesi hanno adottato varie misure di emergenza per rafforzare i propri sistemi sanitari, di protezione sociale e di governance generale per affrontare la crisi, con ripercussioni sullo scenario post-COVID-19. Secondo l’analisi di cui sopra, lo scenario post-COVID-19 dipende da come ciascun Paese: (i) minimizzerà i danni causati da COVID-19; (ii) si riprenderà rapidamente dai danni; (iii) resisterà e svilupperà ulteriormente i cambiamenti positivi introdotti ai suoi sistemi di assistenza sanitaria, protezione sociale e governance durante la pandemia; (iv) sosterrà e rafforzerà i risultati positivi che sono stati realizzati relativamente agli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile per il pianeta durante la crisi COVID-19; e (v) rilancerà il suo impegno generale verso lo Sviluppo Sostenibile. Se i paesi dovessero riuscire nei suddetti sforzi, entreranno in uno scenario ottimistico. La crisi del COVID-19 ha mostrato chiaramente che la disuguaglianza sanitaria persiste tutt’oggi e che esiste un forte legame tra reddito e salute (Chokshi, 2018). È forte l’associazione tra reddito e aspettativa

di vita, un divario di circa 15 anni per gli uomini e di 10 anni per le donne quando si confronta l'1% più ricco con l'1% più povero della popolazione (Chetty, 2016). Tuttavia, l'istruzione e in particolare l'istruzione superiore possono avere un impatto su questo legame (Atkinson, 2015).

GOAL	WITHIN 5%	5–10%	>10%	NEGATIVE LONG-TERM TREND
 Goal 1		1.1. Eradicating extreme poverty	1.3. Social protection for all	
 Goal 2		2.1. Ending hunger (undernourishment)	2.2. Ending malnutrition (stunting) 2.5. Maintaining genetic diversity 2.a. Investment in agriculture*	2.2. Ending malnutrition (overweight)
 Goal 3	3.2. Under 5 mortality 3.2. Neonatal mortality		3.1. Maternal mortality 3.4. Premature deaths from non-communicable diseases	
 Goal 4	4.1. Enrolment in primary education	4.6. Literacy among youth and adults	4.2. Early childhood development 4.1 Enrolment in secondary education 4.3 Enrolment in tertiary education	
 Goal 5			5.5. Women political participation	
 Goal 6		6.2. Access to safe sanitation (open defecation practices)	6.1. Access to safely managed drinking water 6.2. Access to safely managed sanitation services	
 Goal 7		7.1. Access to electricity	7.2. Share of renewable energy* 7.3. Energy intensity	
 Goal 8			8.7. Use of child labour	
 Goal 9		9.5. Enhancing scientific research (R&D expenditure)	9.5. Enhancing scientific research (number of researchers)	
 Goal 10			10.c. Remittance costs	Inequality in income*
 Goal 11			11.1. Urban population living in slums*	
 Goal 12				12.2. Absolute material footprint, and DMC*
 Goal 13				Global GHG emissions relative to Paris targets*
 Goal 14				14.1. Continued deterioration of coastal waters* 14.4. Overfishing*
 Goal 15				15.5. Biodiversity loss* 15.7. Wildlife poaching and trafficking*
 Goal 16			16.9 universal birth registration**	

Tabella 1 – Valutazione pre-COVID della distanza dal raggiungimento del target 2030 degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile.

Il presente lavoro parte dalla considerazione che il raggiungimento degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile dipende non solo dalle decisioni dei responsabili politici, ma anche dalle scelte quotidiane degli individui influenzate dal loro percorso di vita e dall'ambiente.

L'idea principale alla base del modello proposto è quella di tradurre gli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile in "competenze di sostenibilità" degli individui, sviluppate in contesti di apprendimento non formale e informale (Werquin, 2010).

2. Definizione del problema

L'apprendimento non formale è diverso dall'apprendimento formale perché si svolge al di fuori del sistema formale scuola / formazione professionale / università, attraverso attività pianificate (ad esempio con obiettivi e tempistiche) che coinvolgono alcune forme di supporto all'apprendimento, ad esempio:

- programmi per impartire abilità lavorative, alfabetizzazione e altre abilità di base per coloro che abbandonano prematuramente la scuola;
- formazione in azienda;
- apprendimento online strutturato;
- corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro membri, il loro gruppo target o il pubblico in generale.

Invece, l'apprendimento informale non è organizzato o strutturato in termini di obiettivi, tempo o istruzione. Ciò copre le abilità acquisite (a volte involontariamente) durante la vita e l'esperienza lavorativa, ad esempio:

- capacità di gestione dei progetti o competenze IT acquisite sul lavoro;
- lingue e competenze interculturali acquisite durante un soggiorno all'estero;
- competenze IT acquisite al di fuori del lavoro;
- abilità acquisite attraverso il volontariato, le attività culturali, lo sport, il lavoro con i giovani e le attività a casa (ad esempio, prendersi cura di un bambino).

Per sviluppare un modello per la valutazione delle competenze è necessario un quadro di riferimento (Robinson, 2007), ma è possibile seguire i criteri dettati dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012 / C 398/01). In generale il modello è applicabile a diverse tipologie di competenze, sia manuali / operative / artigianali che organizzative / gestionali

/ intellettuali, ma anche *hard*-tecniche e *soft*-trasversali. Le *soft skill* sono attributi personali che migliorano le interazioni di un individuo, le prestazioni lavorative e le prospettive di carriera. A differenza delle *hard skill*, che sono i requisiti tecnici di un lavoro e di molte altre attività, le *soft skill* si riferiscono alla capacità di una persona di interagire efficacemente con gli altri e sono ampiamente applicabili sia all'interno che all'esterno del luogo di lavoro (Westerhuis, 2011). Facendo riferimento alle “competenze di sostenibilità”, possiamo considerarle come un mix di conoscenze teoriche e abilità pratiche, a volte tecniche e legate a un tema specifico e spesso trasversali e utili in contesti diversi, in grado di guidare il comportamento di un individuo nelle azioni di vita e interazioni, al lavoro e a casa, secondo il concetto di *continuum lifelong and lifewide learning* (*A Memorandum on Lifelong Learning*, European Commission, 30th October, 2000).

3. Tema di ricerca

Il processo di misurazione delle competenze ha sempre attirato l'attenzione dei ricercatori e sono stati sviluppati molti progetti per la valutazione in diversi ambiti, in particolare in ambito educativo (Leutner, 2017). È un processo complesso, utilizzato spesso nel campo dello sviluppo e dell'empowerment delle risorse umane (Russo, 2016). Nella letteratura recente sono stati sviluppati molti modelli, al fine di migliorare le prestazioni. Il modello può essere utile anche per il confronto tra le competenze disponibili e quelle necessarie di individui o organizzazioni, a partire dai relativi comportamenti. È necessario l'utilizzo di un linguaggio specifico, oppure la creazione di dizionari personalizzati e di strumenti di identificazione e verifica (sondaggi, interviste, focus group ecc.). Questi modelli sono utili per indagare le competenze durante l'intera vita, come giovani o adulti, cittadini o dipendenti, studenti o insegnanti (Aliasghar Mashinchi, 2017).

La competenza è un insieme strutturato di conoscenze (sapere) e abilità (sapere come) da utilizzare in modo indipendente in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Pertanto, indagare su un insieme di competenze significa attestare conoscenze, abilità o «la capacità di utilizzare conoscenze e abilità in modo indipendente in contesti di vita reale» (competenza).

Il processo di valutazione richiede di indagare tre diversi aspetti:

- acquisizione di concetti teorici (conoscenza);
- acquisizione di abilità pratiche (abilità);
- acquisizione congiunta di concetti teorici e abilità pratiche, da saper utilizzare in modo autonomo in situazioni lavorative (competenza).

La principale difficoltà per la valutazione delle competenze è la definizione di indicatori di competenza (un elemento o un insieme di elementi, in grado di riportare o fornire informazioni su proprietà di una particolare competenza).

L'insieme degli indicatori attribuiti ad una competenza definisce criteri distintivi e accertabili che rendono chiara l'acquisizione della competenza, in riferimento al contesto applicativo.

Ogni processo di valutazione si svolge attraverso i seguenti tre passaggi:

- Identificazione: la prima fase si propone di identificare e definire la competenza riconducibile ad un particolare campo;
- Documentazione: la seconda fase ha lo scopo di evidenziare il possesso delle competenze;
- Valutazione: la terza fase ha l'obiettivo di verificare il possesso delle competenze (secondo criteri e indicatori riferiti a standard predefiniti) e di valutare il livello raggiunto.

Dopo i tre passaggi precedenti, potrebbe essere possibile certificare il possesso della competenza, secondo regole definite.

Data l'assenza di un *framework* per la valutazione delle competenze acquisite, in particolare per quelle di "sostenibilità", diventa essenziale coinvolgere esperti qualificati in grado di valutare l'effettiva acquisizione di competenze (Dreyfus, 1980). Solo un ente autorizzato conferma che un individuo ha acquisito risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e competenze) misurati rispetto a uno standard pertinente (UNESCO, 2011).

4. Scopo dello studio

I 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile o SDG sono: (1) Nessuna povertà, (2) Fame zero, (3) Buona salute e benessere, (4) Istruzione di qualità, (5) Uguaglianza di genere, (6) Acqua pulita e servizi igienici, (7) Energia pulita

e accessibile, (8) Lavoro dignitoso e crescita economica, (9) Industria, innovazione e infrastrutture, (10) Riduzione delle disuguaglianze, (11) Città e comunità sostenibili, (12) Consumo e produzione responsabili, (13) Azione per il clima, (14) Vita sottomarina, (15) Vita sulla terra, (16) Pace, giustizia e istituzioni forti, (17) Collaborazioni globali per gli Obiettivi.

Anche se sono stati fissati dai leader mondiali nel 2015, il loro raggiungimento dipende dall'attuale contributo di tutte le persone, al fine di creare un mondo migliore entro il 2030, ponendo fine alla povertà, combattendo la disuguaglianza e affrontando l'urgenza del cambiamento climatico.

Il percorso universitario e l'ambientale contribuiscono a plasmare i pensieri e le azioni degli studenti-cittadini, molti dei quali futuri leader. Pertanto, è interessante capire come possono influire sul raggiungimento degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile, grazie ad attività non formali o informali. Per il traguardo precedente, è importante istituire un soggetto di supporto all'interno dell'organizzazione, nello specifico un Comitato per lo Sviluppo Sostenibile: un gruppo di esperti con qualifiche documentate e comprovabili, in grado di stimolare gli studenti verso gli obiettivi di sostenibilità, mettendo in atto azioni concrete e continue. In accordo con le azioni suddette, i membri del suddetto Comitato contribuiranno a definire gli indicatori per valutare le "competenze di sostenibilità" possedute dagli studenti, prima e dopo le azioni realizzate all'interno dell'organizzazione, in particolare dell'Università (bilanciamento delle competenze e misura del loro sviluppo).

Il ruolo degli esperti del Comitato per lo Sviluppo Sostenibile è fondamentale. Per la loro qualificazione è possibile fare riferimento alle linee guida per la rendicontazione del Fondo Sociale Europeo 2007-2013, che individuano tre livelli:

Gruppo A: richiede almeno dieci anni di esperienza e comprende professori universitari, ricercatori senior (direttori di ricerca, primi ricercatori), dirigenti d'azienda, imprenditori, esperti del settore e professionisti;

Gruppo B: richiede un minimo di tre anni di esperienza e comprende ricercatori universitari, esperti del settore e professionisti;

Gruppo C: comprende ricercatori universitari, esperti del settore e professionisti con meno di tre anni di esperienza.

L'Università garantirà che gli esperti abbiano i requisiti tecnici e professionali necessari, secondo i gruppi A, B o C. sopra indicati. La presenza di tali figure esperte produrrà azioni all'interno dell'organizzazione adeguate a sviluppare gli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile e supportare la valutazione delle "competenze di sostenibilità", sia teorico / pratico (conoscenza / abilità), sia trasversale / tecnico (*soft / hard skill*).

5. Metodo di ricerca

Oggetto principale del modello proposto non è la valutazione di un singolo individuo, ma la capacità di sviluppare "competenze di sostenibilità" nell'intera popolazione appartenente alla stessa organizzazione, in particolare studenti universitari: dalla misura dei singoli alla valutazione delle performance dell'intera organizzazione. Per raggiungere questo obiettivo, non è importante l'approfondimento della valutazione delle competenze, ma la sua economicità al fine di raccogliere in modo veloce molti e affidabili dati. È necessario adottare uno strumento di indagine (questionario, test, colloquio, test pratico ecc.), opportunamente definito e adatto allo scopo.

In particolare, il modello *HE4SC – Higher Education for Sustainability Competences*, suggerisce di utilizzare un questionario a risposte chiuse, definito come segue:

- Ogni domanda con tre risposte: una decisamente sbagliata, una sbagliata, solo una corretta;
- Domande predisposte dagli esperti del Comitato per lo Sviluppo Sostenibile, responsabili anche di concrete azioni di supporto all'interno dell'organizzazione, attività non formali e informali;
- Caratteristiche di ogni domanda:
 - o Valenza: teorico / pratico (valutazione rispettivamente della conoscenza o abilità);
 - o Natura: trasversale / tecnica (valutazione rispettivamente delle competenze *soft* o *hard*).
- Per ogni competenza (*soft* o *hard*), sono richieste otto domande: quattro teoriche (conoscenza) e quattro pratiche (abilità).

È importante il costrutto delle domande, infatti quelle teoriche sono più basate su rimando a dati e informazioni; quelle pratiche sono invece più basate su scelte e situazioni (Falcone, 2014). I criteri da soddisfare per dimostrare il possesso della competenza, saranno definiti implicitamente dai contenuti delle domande. Ovviamente dovrebbero essere collegati alle attività realizzate all'interno dell'organizzazione. La struttura della domanda potrebbe essere quella mostrata nella tabella 2.

	DOMANDA:	VALENZA:	NATURA:
1 domanda con 3 risposte (una decisamente sbagliata, una sbagliata, solo una corretta)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Risposta 1 ○ Risposta 2 ○ Risposta 3 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Teorica (<i>conoscenza</i>) <input type="checkbox"/> Pratica (<i>abilità</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Trasversale (<i>soft skill</i>) <input type="checkbox"/> Tecnica (<i>hard skill</i>)

Tabella 2 – Schema domanda.

6. Metodo di ricerca e formulazione matematica

Per la scelta dei livelli di possesso, il modello proposto suggerisce di fare riferimento ai descrittori del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) (Commissione Europea, 2008a; Commissione Europea, 2008b). Secondo questo quadro, vengono descritti 8 livelli di possesso di conoscenza, abilità e competenza. In linea con l'EQF, tutti gli Stati membri stanno sviluppando i quadri nazionali delle qualifiche (NQF), che descrivono le qualifiche in termini di risultati di apprendimento (CEDEFOP, 2013; Coles, 2007).

D'accordo con molti autori, in particolare con Jan L.A. van de Snepscheut: *“In teoria, non c'è differenza tra pratica e teoria. In pratica c'è”*.

Di conseguenza, una persona potrebbe essere abile, competente nella pratica, anche se priva delle necessarie conoscenze teoriche in un particolare campo (Weiss, 2011). La competenza, quindi, non è la semplice somma di conoscenze e capacità, ma necessita di qualcosa di legato alla responsabilità e all'autonomia, più dipendente dalla pratica che dalla teoria.

La formulazione proposta per valorizzare il livello di possesso di competenza, la stessa per *hard* e *soft skill*, dando più peso all'abilità che alla conoscenza, è:

$$(1) \text{ Competence level} = [(\text{Knowledge level} + \text{Ability level} * 2) / 3] * 2$$

$$(2) C = [(K+A*2)/3] * 2$$

La struttura del questionario prevede 8 domande per ogni competenza analizzata, 4 teoriche (conoscenza) e 4 pratiche (abilità); di conseguenza il livello totale di competenza è compreso tra 1 e 8, come valutato grazie alle formulazioni di cui sopra (1) o (2), conforme agli otto livelli dell'EQF. La scala di giudizio diventa:

- Eccellente (punteggio 8): conoscenza critica e approfondita degli argomenti, livello di competenza encomiabile.
- Eccezionale (punteggio 7): ampia conoscenza degli argomenti, ottimo livello di competenza.
- Buono (punteggio 6): conoscenza soddisfacente degli argomenti, livello di competenza discreto / buono.
- Media (punteggio 5): conoscenza essenziale degli argomenti, livello di competenza appena sufficiente.
- Mediocre (punteggio 4): conoscenza frammentaria degli argomenti, livello di competenza modesto.
- Insufficiente (punteggio 3): conoscenza incompleta degli argomenti, livello di competenza non sufficiente.
- Scarso (punteggio 2): conoscenza molto approssimativa degli argomenti, livello di competenza grossolanamente inadeguato.
- Nullo (punteggio 0-1): nessuna conoscenza delle materie, livello di competenza molto basso o nullo.

7. Conclusione

Il lavoro propone la traduzione degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile fissati dai Paesi in misurabili “competenze di sostenibilità”, raggiungibili dalle persone. L’obiettivo principale del modello proposto non è la valutazione di una singola persona in termini di attenzione alla sostenibilità ma la capacità dell’intera organizzazione di supportarne il suo sviluppo e raggiungimento (Petrillo, 2018). Partendo dalla valutazione dei livelli di “competenze di sostenibilità” raggiunti dalle persone appartenenti alla stessa organizzazione, in

particolare studenti appartenenti alla stessa Università, è possibile provare a valutare l'efficacia delle attività non formali e informali realizzate all'interno dell'organizzazione, sotto la spinta e la guida di un Comitato interno per lo Sviluppo Sostenibile, in grado di gestire l'intero processo di valutazione. Il modello proposto, dopo aver individuato l'insieme di competenze da indagare, suggerisce l'adozione di un questionario strutturato, uno strumento di ampia scala, in grado di valutare il livello di competenza (legato ad uno specifico Obiettivo) a partire dai relativi livelli di conoscenza e abilità, in accordo con gli otto livelli dell'EQF.

L'importanza del modello proposto è il diverso punto di vista dell'Istruzione Superiore, in particolare Universitaria, legato alla possibilità di sostenere in modo strutturato gli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (Nocenzi, Sannella, 2020). Il passaggio successivamente consisterà nell'introdurre una nuova metrica capace di misurare l'impatto lato studenti delle singole attività messe in pista dall'Università per sviluppare le "competenze per la sostenibilità". Tale metrica dovrà avere una valenza quali-quantitativa e potrà vedere l'introduzione di un nuovo credito formativo, passando dal tradizionale CFU – Credito Formativo Universitario, all'innovativo CFS – Credito Formativo di Sostenibilità.

Bibliografia

1. ALIASGHAR MASHINCHI, SEYED AHMAD HASHEMI, KAMRAN MOHAMMAD KHANI (2017), *A Model for Competency Assessment of the Faculty in Islamic Azad University*. International Education Studies; Vol. 10, No. 3; ISSN: 1913-9020, E-ISSN: 1913-9039.
2. ATKINSON, A.B. (2015), *Inequality What Can Be Done?* – Harvard: Harvard University Press; ISBN: 978-0-674-28703-7 (EPUB).
3. CEDEFOP (2013) – European Centre for the Development of Vocational Training. *Analysis and Overview of NQF level descriptors in European countries*, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6119_en.pdf.
4. CHETTY R., STEPNER M., ABRAHAM S., LIN S., SCUDERI B., TURNER N., BERGERON A., CUTLER D. (2016), *The Association Between Income and Life Expectancy in the United States, 2001-2014*. JAMA. 2016; 315(16): 1750-1766. DOI: 10.1001/jama.2016.4226.
5. CHOKSHI D.A. (2018), *Income, poverty, and health inequality*. JAMA – Journal of the American Medical Association, 319 (13), pp. 1312-1313 DOI: 10.1001/jama.2018.2521.
6. COLES M. (2007), *Qualification frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*. Conference: Making the European learning area a reality. Munich. 3-5 June 2007.

7. Council of The European Union (2012) – *Recommendation of 20th December 2012 on Validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)* – Official Journal of the European Union December 12, 2012, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.
8. DREYFUS STUART E., DREYFUS HUBERT L. (February, 1980), *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, Storming Media, Washington, DC (USA), Retrieved June 13, 2010.
9. European Commission (2000), *A Memorandum on lifelong learning*, https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
10. European Commission (2008a), *The European qualifications framework for lifelong learning (EQF)*, http://ecompences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf.
11. European Commission (2008b), *NACE Rev. 2.: statistical classification of economic activities in the European Community*. Eurostat methodologies and working papers, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5902521/KS-RA-07-015-EN.PDF>.
12. FALCONE D., SILVESTRI A., CERBASO C., FORCINA A., DI BONA G. (2014), *THE “ABC-COMPETENCE” MODEL FOR NON-FORMAL COMPETENCES CERTIFICATION*. TOJNED – The Online Journal of New Horizons in Education Volume 4, Issue 4, ISSN: 2146-7374.
13. Independent Group of Scientists appointed by the Secretary General (2019), *Global Sustainable Development Report*, https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/24797GSDR_report_2019.pdf.
14. LEUTNER D., FLEISCHER J., GRÜNKORN J., KLIEME E. (Eds.) (2017), *Competence Assessment in Education*. Springer - Research, Models and Instruments. ISBN: 978-3-319-50030-0.
15. NOCENZI M., SANNELLA A. (2020), (ed) *New perspectives for a social theory and research of the sustainability*. Springer Nature. x Cham.
16. PETRILLO A., FORCINA A., DI BONA G., SILVESTRI A. (2018), *Building Excellence through the Agile Reengineering Performance Model (ARPM): a Strategic Business Model for Organizations*. Business Process Management Journal, vol. 24, ISSN: 1463-7154, DOI: 10.1108/BPMJ-03-2016-0071.
17. ROBINSON M.A., SPARROW P.R., CLEGG C., BIRDI K. (2007), *Forecasting future competency requirements: A three-phase methodology*. Personnel Review, 36(1), pp. 65-90.
18. RUSSO D. (2016), *Competency Measurement Model*. *European Conference on Quality in Official Statistics (Q2016)*, Madrid, 31 May-3 June 2016.
19. UNESCO (2011), *Final Report, International Conference of States to Examine and Adopt Amendments to the 1983 Regional Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific*. Tokyo (JP), 25-26 November 2011.
20. United Nations Department of the Economic and Social Affairs (2020), *Sustainable Development Outlook 2020*, https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-07/SDO2020_Book.pdf.

21. WEISS THOMAS G., ANOULAK KITTIKHOUN (2011), *Theory vs. Practice: A Symposium*. International Studies Review, vol. 13, no. 1, 2011, pp. 1-5. JSTOR.
22. WERQUIN P. (2010), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OCSE, Paris.
23. WESTERHUIS A. (2011), The meaning of competence. In: BROCKMAN M. ET AL. (eds). *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification?*, Routledge, Abingdon, pp. 68-84.

Educare alla sostenibilità sociale, ambientale e alla qualità della vita

Floriana Ciccodicola, Elisa Langiano, Daniela Anastasi, Maria Gabriella De Santis
Romina Tiseo, Matteo Pagliarella, Laura Diamanti
Compenenti ASD, InformaMentis
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Il bisogno odierno di formazione al rispetto per le persone, l'ambiente, la salute, la tutela dei beni del patrimonio culturale e la preoccupazione per la qualità della vita è fortemente avvertito nella società contemporanea. Per ottenere risultati evidenti inerenti queste problematiche, non basta l'alleanza tra educatori; occorre proporre e realizzare prospettive di ricerca e interventi interdisciplinari coinvolgendo studiosi di molteplici discipline impegnati a promuovere una nuova valorizzazione del rapporto uomo-ambiente, benessere sociale; a sollecitare cambi di mentalità nelle azioni volte alla realizzazione dello sviluppo sostenibile. Tutti sono coinvolti in questa opera che bisognerebbe rendere concreta con proposte e azioni interessanti per la maggior parte degli attori sociali, con attività formative dirette soprattutto ai più giovani, maggiormente recettivi ai temi della tutela dell'ambiente, come recentemente dimostrato. Per questo, rispettando il Piano per l'educazione allo sviluppo sostenibile, coerente con gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU, è stato elaborato un Progetto da attuare nelle scuole della provincia di Frosinone e delle province limitrofe. Il Progetto interessa due anni scolastici e prevede l'utilizzo del percorso formativo "*GoGoals! Giocare a costruire il futuro*". Gli studenti coinvolti nella realizzazione del progetto saranno fonte d'ispirazione, insieme ai docenti, attraverso iniziative condivise, sia per calibrare meglio la realizzazione del progetto nelle sue fasi di svolgimento sia per attivare nuovi modelli educativi e virtuose consuetudini formative. Al fine d'incoraggiare un'educazione sostenibile nelle scuole, l'applicazione di azioni educative relative ai *goals* sarà tra i principali obiettivi dei ricercatori. In particolare saranno interessate la sfera sociale, ambientale e quella della salute.

Parole chiave: Sostenibilità, formazione, contesto storico-culturale, ambiente, agentività.

1. Premessa

Lo studio e la diffusione di forme di educazione e di apprendimento di alta qualità è il fondamento delle indicazioni europee in fatto di formazione ed è uno dei fulcri della strategia “Europa 2020” per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva¹. A ciò fa eco il Preambolo dell’Agenda 2030 dell’ONU per lo sviluppo sostenibile relativo all’attivazione di progetti e programmi orientati alla sostenibilità in tutte le sue forme e, in particolare, nell’educazione, nel sociale, nell’ambiente, nella salute e, dunque, nella qualità della vita. L’esigenza della società odierna di individuare risposte adeguate e convincenti alla domanda crescente di educazione al rispetto delle persone e del pianeta, favorendo la costruzione prospera di ambienti idonei e sostenibili per la convivenza umana pacifica, è senza dubbio la preoccupazione più diffusa e auspicabile. Non a caso, quindi, la decisione di elaborare un progetto sulla sostenibilità nella formula interdisciplinare in cui ogni ricercatore può apportare le proprie conoscenze specifiche e peculiari della disciplina di competenza. Collaborare per implementare un progetto ad ampio respiro focalizzato verso un obiettivo unico e comune, coinvolge interamente la comunità scientifica e le istituzioni scolastiche – a cui il progetto è diretto – al fine di modificare le attuali abitudini e i comportamenti dell’uomo di fronte ai bisogni dell’intero pianeta. Ottimizzare agentività, percorsi e programmi di azione di sviluppo sostenibile significa, allora, concentrarsi sia sulla salvaguardia di quanto responsabilmente l’uomo ha già corretto della propria condotta (non sempre adeguata), sia sulla trasformazione della necessità d’intervenire sulle azioni non riconosciute come adeguate per la convivenza pacifica dell’intero consorzio umano. Questo cambiamento deve promuovere e convergere verso la convinzione interiorizzata, consapevole e intima di ogni singolo essere umano ad accogliere le trasformazioni delle proprie abitudini.

Nell’elaborazione del presente progetto sono state considerate tutte le sfere della vita umana: da quella familiare a quella scolastica, extrascolastica, sociale e lavorativa. Il motivo è evidente poiché l’uomo, fin dalla nascita, è costretto, suo malgrado, a confrontarsi con ambienti diversi in cui, comunque, si forma e in cui individua la propria e l’altrui identità. Il bambino impara ben

¹ https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf.

presto dagli adulti ad adattarsi alle situazioni e soprattutto a imitarne i ragionamenti e i comportamenti². È parso naturale, allora, prestare attenzione non solo all'educazione fornita ai minori dalle agenzie educative, ma anche all'istruzione e alla formazione scolastica nel suo complesso. Ciò in modo che il cambiamento si realizzi attraverso l'azione capillare attuata grazie alla virtuosa consuetudine prima conquistata e poi elargita dai minori agli adulti in un processo dialettico principalmente di tipo circolare. Tale sviluppo favorisce l'abitudine ai comportamenti adeguati. L'ambizione di questo momento progettuale unisce gli sforzi dei ricercatori in un'ottica squisitamente interdisciplinare mostrando quanto la dimensione multiprospettica rappresenti la garanzia della riuscita del progetto, come ampiamente dimostrato dalla letteratura³. Cosicché tematiche come l'affermazione dei diritti umani, l'uguaglianza di genere, la preoccupazione della sostenibilità sociale, educativa ed economica, della salute e del ben-essere, della tutela dei beni del patrimonio culturale, dell'ambiente e delle persone, possano diventare la normalità e non più una necessità per la sopravvivenza del pianeta e della famiglia umana.

2. Progetto: *Giocare* al futuro

Il progetto “*Giocare* al futuro” è la riproposizione del più famoso gioco presentato con l'Agenda 2030 dell'ONU per lo sviluppo sostenibile e da cui trae spunto. In realtà è il medesimo gioco, ossia il “*GoGoals! Giocare a costruire il futuro*”, in cui, però, la sfida è rappresentata dalla possibilità, da parte degli studenti e degli alunni, di poter inserire nel gioco proposto, nuovo materiale didattico derivante dal contesto-ambiente in cui vivono. Tutte le considerazioni e le proposte suggerite saranno vagliate dai ricercatori i quali, in base agli obiettivi prefissati, amplieranno le azioni logiche da svolgere riconoscendo, così, valenza all'agentività prodotta dai destinatari.

Nello specifico le scolaresche sono state individuate sia nella provincia in cui è situata l'Università di Cassino e del Lazio meridionale sia nelle province limitrofe. Il Progetto si estende su due anni scolastici in cui i minori, con i loro docenti, saranno fonte di ispirazione per calibrarne al meglio la realizza-

² Cfr. ERIKSON, E. H. (2003), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma.

³ *Ivi*.

zione in tutte le fasi di svolgimento. L'obiettivo principale, oltre alla promozione della creatività e alla formazione del pensiero critico nelle scolaresche, è rappresentato dalla conquista di nuovi modelli educativi finalizzati all'implementazione di virtuose consuetudini riguardanti gli aspetti peculiari dell'educazione e della formazione legate allo sviluppo sostenibile in generale.

I rapporti e le responsabilità dei soggetti coinvolti, Scuole e Università, nel percorso di educazione e di formazione all'apertura allo sviluppo sostenibile, ivi compresi gli aspetti relativi ai *goals* emergenti individuati e preferiti, dai partecipanti, sono regolati da apposita convenzione.

La realizzazione di tale percorso formativo rispecchia il progetto e si attua, all'interno dell'istituzione scolastica e formativa sotto la supervisione e il coordinamento dell'Università e, di comune accordo, si definiscono:

- i fabbisogni educativi e formativi;
- la programmazione curriculare;
- l'erogazione del percorso educativo e formativo;
- la valutazione dei risultati conseguiti.

Grazie all'implementazione del progetto si realizza la connessione tra momento formativo e momento applicativo. Tale metodo didattico si basa su una concezione in cui l'incontro tra educazione formale ed educazione informale confluiscono nella costruzione del cambiamento auspicato. Le due tipologie di apprendimento individuate sono collegate sistematicamente allo scopo di raggiungere gli obiettivi formativi definiti.

Lo studente che partecipa al *Gioco* frequenterà regolarmente le attività didattiche curricolari in aula e svolgerà le attività pratiche predisposte durante lo stesso anno scolastico al termine del quale acquisirà un attestato di fine percorso. In base alla normativa vigente e acquisito il parere favorevole degli organi scolastici competenti, tale partecipazione potrà essere riconosciuta come credito formativo. Nel primo anno scolastico dell'attivazione del progetto, gli studenti e i loro insegnanti saranno istruiti e formati sullo svolgimento del *Gioco*, ma soprattutto sulle modalità per presentarlo alle scolaresche delle scuole del grado inferiore. Nel secondo anno scolastico, invece, saranno gli alunni delle scuole secondarie di secondo grado a dover gestire e dirigere l'attività di *Gioco* nel grado di scuola primario.

Questa modalità di svolgimento del progetto rappresenta un'esperienza unica per favorire itinerari di *cooperative learning*, fondati sull'accettazione

e l'accoglienza dell'alterità, portatrice di diritti umani e di dignità; la conquista delle pari opportunità e di genere; l'istruzione e la formazione di qualità; la convivenza pacifica tra i popoli; il rispetto per le persone, per le cose e per l'ambiente in cui acqua, terra e clima rappresentano gli elementi senza i quali la vita non è possibile; la salute, la qualità della vita e il ben-essere.

Questo percorso formativo, dalla progettazione interdisciplinare e multifattoriale, è così organizzato perché declinabile come proposta costitutiva e qualificante per la complessità dell'intero processo educativo. L'itinerario scolastico derivante dal progetto in parola, essendo programmato e strutturato all'interno del percorso di formazione, completandosi in due anni scolastici, presuppone la possibilità di transitare dal periodo di formazione in aula a quello di *peer education* nelle classi del grado di scuola inferiore con semplicità e linearità. In sostanza, il presente percorso educativo si misura con l'agentività del gruppo classe e dei singoli alunni, attivando una sorta di conversione culturale incisiva; specie, poi, se si considera il rapporto odierno tra agenzie educative e vita sociale, collettiva, umana. Grazie alla progettazione interdisciplinare e multifattoriale, sarà possibile individuare e promuovere nuovi modelli formativi ed educativi nel rispetto dei bisogni e delle necessità, globali e sostenibili, del consorzio umano.

Il contesto in cui si svolge l'azione educativa nel primo anno di attuazione del Progetto riguarda le ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado i cui studenti saranno formati a diventare *tutor* degli alunni della scuola secondaria di primo grado. Nel secondo anno dell'attuazione, invece, saranno coinvolte le scuole secondarie di primo grado i cui alunni saranno i protagonisti nella qualità di *tutor* degli scolari delle scuole del grado primario; così come era stato l'anno precedente per loro.

Dopo la formazione specifica, costruita e presentata dagli esperti e dai loro Docenti, gli alunni delle scuole coinvolte dovranno formare, a cascata, gli alunni del grado di scuola inferiore. Per tale scopo bisognerà costruire una banca-dati, somministrare un questionario informativo alle classi della comunità scolastica coinvolta, analizzare le risposte derivanti; ciò sia per i docenti sia per i discenti.

Dal questionario si evidenzieranno sia i bisogni contingenti degli insegnanti sia quelli emergenti dei destinatari dell'atto educativo.

Al fine di incrementare le azioni e le capacità di agentività degli studenti, le fasi del progetto permetteranno innanzitutto di ridurre il divario tra il sistema scolastico e il mondo, iniziando dall'ambiente circostante, avvicinando la formazione alle conoscenze consapevoli acquisite e ai requisiti richiesti dalla situazione legata allo sviluppo sostenibile. In questo caso il processo educativo tende a favorire l'insorgenza di nuove relazioni stabili tra scuola e mondo circostante, consentendo ai cittadini del futuro di rintracciare le soluzioni migliori e interiorizzandole.

Le attività così concepite garantiscono una più rapida comunicazione relazionale tra le nuove generazioni che saranno capaci d'intendersi. Addirittura, l'auspicio è quello di poter individuare tra gli alunni partecipanti al Progetto, risorse umane dotate di conoscenze e di competenze con cui il mondo potrà interfacciarsi perché ormai consapevoli del significato e del senso della sostenibilità.

Con il presente percorso interdisciplinare, inoltre, ci si augura di consolidare ulteriormente il legame tra le istituzioni formative e sociali presenti nel territorio d'interesse, partecipando e promuovendo sempre più, ognuno per il proprio ruolo sociale e il proprio impegno diretto alla formazione delle nuove generazioni, la costruzione di una rete sociale con la finalità dello sviluppo sostenibile.

I percorsi di formazione sono realizzati allo scopo di:

- attuare modalità di apprendimento flessibili che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- arricchire la formazione acquisita dagli studenti nei percorsi scolastici e formativi, con l'acquisizione di conoscenze consapevoli spendibili anche al di fuori delle aule scolastiche;
- realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo;
- correlare l'azione educativa e formativa allo sviluppo culturale, sociale e sostenibile del territorio;
- favorire una maggiore e più efficace comunicazione intergenerazionale, interpersonale e interumana ponendo le basi per un mutuo scambio di esperienze e una crescita reciproca.

I settori scientifici disciplinari di interesse sono i seguenti: M-PED/01; M-DEA/01; MED/42. Le figure di riferimento, oltre ai docenti dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale partecipanti e proponenti il

Progetto, saranno i collaboratori del L.A.P.A.SS. (Laboratorio di Antropologia, Pedagogia e Attività Sportive – UNICAS), i referenti indicati dalle scuole e da eventuali altri soggetti coinvolti.

Bibliografia

1. AUGÉ M. (2018), *Sulla gratuità. Per il gusto di farlo!*, Mimesis, Milano.
2. BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
3. CASTELL R. (2003), *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino.
4. CICCODICOLA F., PALMERI P. (a cura di) (2012), *Practicing anthropology in development processes*, La Nuova Cultura, Roma.
5. DE SANTIS M.G. (2019), *Pedagogia ed educazione nell'età della vita: ben-essere, diversità e sport*. In: ARDUINI G., PIZZI F. (a cura di). *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, p. 79-108, Anicia, Roma.
6. ERIKSON E.H. (2003), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma.
7. FERRARA M., LANGIANO E., DE VITO E. (2012), *A school based community randomized trial of the effect of peer health education on primary prevention knowledge, attitude and behaviours towards HPV among adolescents*, Italian Journal of Public Health, 9, pp. 20-32.
8. GALLI N. (1984), *Pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia.
9. GIUGNI G. (1995), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, S.E.I., Torino.
10. GUERRA F., MANNOCCI A., COLAMEESTA V., DE LUCA G., FIORE M., FIRENZE A., FERRARA M., LANGIANO E., DE VITO E., BONAORSI G., LA TORRE G. (2017), *Reliability of adapted version of Italian Label tobacco Impact Index for the adolescent: ALII*, Clin Ter, 168(4), pp. 258-261.
11. HARRISON G. (a cura di) (2011), *Cultural Dynamics in Development Processes*, La Nuova Cultura, Roma.
12. LA TORRE G., DE VITO E., CAPELLI G., LANGIANO E., FERRARA M., RICCIARDI G. (2003), *Conoscenze ed atteggiamenti dei presidi e dei docenti delle scuole in provincia di Frosinone in materia di educazione alla salute*, Educ Sanit Promoz Salute, 26, pp. 200-207.
13. LANGIANO E., FERRARA M., LANNI L., DE VITO E. (2016), *Gli incidenti domestici infantili: percezione dei rischi e comportamenti*, Clin Ter, 167 (3): pp. 49-54.
14. LANGIANO E., FERRARA M., CALENDI M.G., MARTUFI L., DE VITO E. (2012), *An Experience in the Prevention of HPV by and for Adolescents: A Community Randomized Trial of the Effect of Peer Health Education on Primary Prevention in a 1-Year Follow Up*, Creative Education, 3, pp. 1138-1149.
15. MANNOCCI A., MIPATRINI D., TROIANO G., MILAZZO F., LANGIANO E., FERRARA M., FIRENZE A., PROVENZANO S., GUALANO M.R., FIORE M., BOCCIA G., MESSINA G., DE VITO E., SILIQUINI R., VILLARI P., LA TORRE G. (2019), *The impact of pictorial health warnings on tobacco products in smokers behaviours and knowledge: the first quasi-experimental field trial after the implementation of the tobacco law in Italy*, Ann Ist Super Sanità, 55(2), pp. 186-194.

16. MASALA D., DE SANTIS M.G., ALONZO P. (2016), *Physical inactivity in Italian society*, Sense and Sciences, vol.3 (3), pp. 221-227.
17. MASTRANDREA F.R., SANTINI F. (2012), *Educazione allo sviluppo sostenibile. Uno strumento per la progettazione di interventi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
18. OLIVIER DE SARDAN J.P. (2008), *Antropologia e sviluppo. Saggi su cambiamento sociale*, Raffaello Cortina, Milano.
19. PALMERI P. (2011), *Understanding diversity in development processes*, La Nuova Cultura, Roma.
20. PATI L. (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia.
21. SIMEONE D., FORESTI M., PASETTI E. (2019), *Nel cuore dei Diritti. I disegni e i sogni dei bambini, i doveri e le responsabilità degli adulti*, Fondazione PinAC, Rezzato.
22. https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMA-TIVA%20ASL/GUIDA%20OPERATIVA%20ASL_Versione%206.pdf.

#io non cado nella rete. Costruire l'identità digitale per educare alla dignità umana

Floriana Ciccodicola, Maria Gabriella De Santis, Vincenzo De Rosa, Romina Tiseo
Beniamino Fanelli, Maria Grazie Giuseppa Morelli
Componenti ASD, InformaMentis
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Daniele Masala
Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro

Giuliana Notarnicola
Steluted, Scuola di informatica

Sommario: Il bullismo, considerato come un atto intimidatorio e di supremazia praticato da minorenni su coetanei, ossia la prevaricazione del più forte sul più debole, è un atteggiamento che lascia trasparire povertà culturale di chi pensa di poter dominare l'altro, emarginandolo o ridicolizzandolo fino a renderlo 'schiavo' di azioni intenzionalmente aggressive. Ciò non accade solo nella quotidianità scolastica tradizionale, ma anche attraverso forme persecutorie perpetrate con mezzi informatici. Questo è il caso del *cyber* bullismo denotativo di un comportamento spavaldo, umiliante e svalutante che si consuma attraverso la rete *internet*. Il presente progetto di ricerca pone l'attenzione sul fenomeno in questione segnalando l'urgenza di salvaguardare e difendere la dignità umana attraverso forme educative adeguate all'evoluzione tecnologica odierna. Ciò predisponendo itinerari educativi per favorire la conquista della consapevolezza della costruzione di un'identità digitale necessaria per *non cadere nella rete*.

Parole chiave: internet, rete, bullismo, *cyber* bullismo.

1. Presentazione

Il bambino acquisisce nuove conoscenze attraverso l'esperienza che diventa elemento fondamentale per la sua crescita psico-fisica e per la sua esistenza

da adulto. Grazie a essa, il bimbo sviluppa nuove capacità e abilità e impara a fortificare la propria identità, a relazionarsi con l'ambiente, le cose e le persone. Spetta agli adulti presenti e coinvolti nel processo educativo aiutare e guidare il bambino lungo le esperienze di vita quotidiane.

Questo progredire, vissuto da ogni essere umano già dal momento della nascita, si svolge spontaneamente giungendo alla costruzione dell'individualità, dell'identità nonché della soggettività personale.

Le fasi e le circostanze entro cui il soggetto in crescita fonda la propria personalità, necessitano di essere supportate consapevolmente dai genitori, dagli adulti e dagli educatori. Dalla costruzione della personalità di base del bambino dipenderà gran parte del risultato educativo futuro. Sono i primi sei anni di vita, difatti, quelli fondamentali in cui la coppia genitoriale deve sentirsi responsabilmente attiva. Nelle tappe evolutive vissute nell'infanzia è presente gran parte dei comportamenti che si assumeranno nelle età successive. Essenziale è, perciò, orientare il bambino verso la conoscenza, ma in maniera ordinata e rispettosa, in modo da porre le basi per l'attuazione del processo educativo auspicato e fondato su una chiara scelta antropologica e valoriale. Mai come in questo momento storico è indispensabile, per gli adulti e gli educatori, soffermarsi a progettare il percorso educativo dei minori. Educare, oggi, in una società sempre più individualista e basata sulla competizione, diventa un vero e proprio groviglio di complessità. L'urgenza di riscoprire il ruolo e la funzione della relazione interpersonale e convincere i genitori e gli adulti che l'educazione non coincide con l'assistenza né con il consumismo, è senza dubbio una delle emergenze educative della società della globalizzazione. Il bambino, con la graduale acquisizione di conoscenze, apprende il confronto con l'ambiente e con quanto in esso presente; impara a comunicare e a relazionarsi con gli altri. Tali conquiste preannunciano un comportamento orientato sempre più all'autonomia personale e al riconoscimento della propria identità. Quest'ultima, si costruisce grazie alle conoscenze conquistate dal soggetto, in relazione al contesto sociale in cui vive ed effettua le proprie esperienze, ma, soprattutto, per mezzo del processo d'identificazione con gli adulti; processo che favorisce l'avvio verso il conseguimento dei ruoli sociali. Il minore è attratto da modelli comportamentali adulti e li assume come propri lasciandosi ispirare e orientare da questi. Nei primi anni di vita del bambino, dunque, si pongono le basi dell'identità che, man mano, permetterà al soggetto il riconoscimento dell'alterità come diversità. Il periodo in cui l'identità

appare chiaramente nel bambino è nella fase della fanciullezza e il genitore dello stesso sesso, in questo periodo, è considerato il modello ispiratore del comportamento e degli atteggiamenti infantili, sia fisici sia mentali. Il ruolo del genitore di sesso opposto a quello del minore, invece, è considerato e vissuto dal soggetto in crescita come la capacità consapevole di intessere rapporti relazionali con esponenti dell'altro sesso. Cosa, questa, che dalla pre-adolescenza, acquisterà un significato sociale rilevante. Con l'ingresso nell'adolescenza, il soggetto è in grado di interiorizzare le regole precedentemente ricevute dai genitori in quanto ha sviluppato e sta definitivamente acquisendo la capacità astrattiva.

Da questo momento, come confermano gli studi e le ricerche, il minore inizia a porsi il problema del tempo e dello spazio, ossia del passato e del futuro, e, alla tanto ricercata approvazione genitoriale, gradatamente, sostituisce l'autonomia delle scelte e del pensiero. Il periodo in questione coincide con l'interesse del soggetto verso persone appartenenti all'ambiente extra-familiare e, a volte, anche a quello extra-scolastico, difatti, comincia a costruire reti sociali extra-familiari. Nella vita adulta l'identità resta necessariamente connessa agli altri, le "reti di relazione" sostengono l'identità e l'azione del singolo. Per ottenere il riconoscimento della propria diversità attraverso l'esperienza dei propri e degli altrui comportamenti, è necessario intessere e mantenere vivi i molteplici legami sociali che un individuo ha intrecciato fin dall'infanzia. Per tutta la vita, perciò, il soggetto, attraverso la costruzione dell'identità, inizia a sperimentare la propria capacità di scelta, a costruire efficaci ed efficienti "reti sociali", a realizzare la propria visione del mondo e a soddisfare le proprie aspettative nel contesto in cui vive, e procede in tal modo per il resto della propria esistenza, intessendo relazioni, svolgendo attività congrue con i valori cui aderisce, sempre più specifici e definiti, ai desideri da realizzare, al suo ruolo e status sociale, all'immagine di sé che lo guida e che vuole condividere con altri.

Nell'infanzia, dunque, la relazione con i genitori, l'ambiente in cui vive, le esperienze che effettua, assumono un ruolo fondamentale per la costruzione della personalità e dell'identità del bambino. Il genitore, a tal fine, deve supportare il proprio figlio, nel percorso educativo, insieme alle istituzioni formali e informali preposte a favorire la crescita psico-fisica e lo sviluppo culturale, attuando percorsi improntati sul dialogo ed evitando le critiche gratuite, svalutanti o, peggio, non spiegate.

Tutto questo si riflette anche nella società. In generale, sarebbe opportuno incentivare, attraverso le agenzie educative, lo scambio dialogico intergenerazionale per mezzo dell'educazione. A queste la società dovrebbe anche aggregare quelle forme di trasmissione culturale prescelte e giustificate come valide per la comunità impegnata nell'educazione (scolastica).

Prendersi cura del minore è, per la famiglia umana, un obbligo inderogabile e inalienabile finalizzato all'integrazione e all'inclusione di ogni singolo bambino nel contesto familiare, scolastico, sociale, culturale, economico, politico in cui si trova e dove, poi, da adulto sceglierà di vivere.

In conclusione si può affermare che la costruzione dell'identità personale subisce molteplici condizionamenti, come le esperienze personali, i processi sociali, le forme di affettività, la rete amicale, ecc.

Fondamentale, allora, è ricordare che ogni fase evolutiva della personalità di un individuo è legata alla precedente con cui è intrecciata in una relazione di continuità in vista dei cambiamenti imminenti cui è sottoposta e il contesto in cui ciascun individuo si troverà a vivere.

2. La ricerca. Premessa: dal bullismo al *cyber* bullismo

Il fenomeno del bullismo, raccontato attraverso i mezzi di comunicazione di massa a volte in maniera esasperata, non è solo una notizia relativa a violenze commesse da minori tra i banchi di scuola. Il problema reale è che la definizione di 'bullismo', molte volte, è considerata in maniera generica come un atto intimidatorio e di supremazia praticato da minorenni su coetanei senza un richiamo preciso a un'età specifica. La prevaricazione da parte del più forte sul più debole, di fatto, lascia trapelare la povertà culturale di chi pensa di poter dominare l'altro, emarginandolo o ridicolizzandolo fino a renderlo 'schiavo' delle proprie azioni aggressive intenzionali. L'atto nefasto che si perpetra è quello della violazione dei diritti umani in generale e, nello specifico, della possibilità di vivere in maniera serena e dignitosa la propria esistenza. Ciò vale per entrambi i soggetti coinvolti nell'azione violenta, ma soprattutto per il più debole o il meno forte. Nella maggior parte dei casi il bullo immagina di essere un soggetto in grado di rimanere impunito poiché ha già sperimentato che i genitori non intervengono e che gli altri adulti spesso non si rendono conto di quanto accade. D'altra parte le vittime, per paura, non

comunicano le vicissitudini e l'evoluzione della propria sofferenza, come è stato ampiamente dimostrato. Su tutto ciò aleggia il silenzio, complice e alleato del bullo. In molti casi la vittima cerca di difendersi rinchiudendosi in sé e cercando di evitare lo scontro con il prevaricatore, fino all'abbandono scolastico. In verità tutte le forme di aggressività, fisica o psicologica, sono annoverabili tra i reati. Ciò a prescindere dall'età di chi si macchia del crimine e di chi lo subisce. Come tutti i reati andrebbero perseguiti individuandone le responsabilità di ordine civile, penale e umano.

Il vero problema, difatti, è proprio il segno indelebile di queste azioni che il soggetto porta in sé per il resto della propria vita.

Il fenomeno del bullismo rappresenta un comportamento inadeguato preoccupante, spesso non si hanno a disposizione né mezzi né idee né strategie sufficienti per contrastarlo, ma soprattutto non si è in grado di riconoscerlo e affrontarlo senza la convinzione e l'intenzione di volerlo sconfiggere. L'interesse superficiale e non adeguato degli adulti per il bullismo deve con fermezza essere biasimato e condannato a prescindere dalle cause. Probabilmente la tecnica dell'ascolto attivo potrebbe produrre effetti positivi sia nei bulli sia nelle vittime. In genere, l'aumento delle manifestazioni di violenza tra i minori nasconde un modello educativo familiare, scolastico e sociale non adeguato ovvero una tipologia familiare deresponsabilizzata, autoritaria e critica. Non è tutto. Probabilmente la coppia genitoriale non vive l'educazione dei figli con parità di giudizio; per cui l'origine della problematica è da ricercare in un rapporto interpersonale impari tra i due genitori e nel fatto che i minori vivono in un contesto socio-culturale in cui sono bersagliati da messaggi violenti, esaltazione di personaggi negativi, nei quali si identificano.

Allo stato attuale, insegnanti ed educatori cercano di individuare eventuali indicatori del fenomeno, contestualizzando la situazione generatasi, al fine di circoscrivere l'evento e intervenire. Sarebbe ancor meglio se si riuscisse ad armonizzare e comparare gli indicatori per poter riconoscere i minori a rischio comportamenti inadeguati in maniera da programmare azioni educative consone.

In base alle indagini condotte dagli esperti nel corso del tempo, è opportuno ricordare quanta responsabilità devono assumersi gli adulti di fronte ai comportamenti inadeguati dei minori. La mancanza d'impegno da parte degli educatori facilita la formazione scorretta di modelli comportamentali disorientati e impari tra il presunto bullo e la possibile vittima. L'adulto, nell'ambito del

contrasto al bullismo, svolge un'azione impareggiabile dovendo risultare autorevole e convinto assertore della dignità della persona *qua talis*, del confronto non aggressivo, del dialogo e della convivenza fondata sul senso civico e sui diritti umani. Questo, in generale, è quanto prevede un'educazione rispettosa dei rapporti di relazione interpersonale e interumana. Di contro, il diritto inalienabile del minore è quello di poter crescere e maturare senza oppressioni e umiliazioni, nel pieno rispetto della propria personalità, propensione e del proprio talento, secondo i principi democratici fondamentali dei diritti umani.

Nessun alunno dovrebbe temere di frequentare la scuola o altre realtà in cui il minore è inserito e nessun genitore dovrebbe temere per il proprio figlio. È pur vero, però, che colui il quale si esprime attraverso la violenza o l'aggressività, fisica o psicologica, vive la sofferenza e il dis-agio senza rendersi conto delle proprie azioni che conducono l'altro, la vittima, al dolore. La sofferenza del bullo è proiettata nelle minacce, nelle percosse, negli abusi, nelle paure, nelle angosce e nell'immenso dolore prodotto intenzionalmente alla vittima. Il bullo già ha subito e replica le atrocità e le torture sull'altro, sul debole e sul fragile.

Stante così la questione, il prevaricatore deve essere educato a modificare il proprio comportamento perché possa avvantaggiarsene anche nella vita sociale futura. La vittima pure deve essere aiutata nel convincersi che non dipende dai suoi atteggiamenti l'attivazione del comportamento aggressivo del bullo. Il dis-agio patito dalla vittima influenza e condiziona negativamente il suo apprendimento e la sua vita interiore fino allo sviluppo di depressione con ricorrenti pensieri di morte. Quest'ultima è considerata una soluzione per sottrarsi alle vessazioni e alle prepotenze del bullo.

Per queste considerazioni gli adulti, siano essi insegnanti o genitori, devono farsi carico della problematica relativa al bullismo, all'individuazione di progetti, programmi e percorsi educativi ovvero rieducativi orientati alla risoluzione della questione. L'obiettivo, quindi di qualsiasi intervento elaborato e posto in essere per promuovere la dignità della persona e l'adesione all'affermazione dei diritti umani, è organizzato attraverso itinerari educativi tesi a costruire la cultura della tolleranza, della conoscenza, del dialogo, del rispetto e della reciproca solidarietà.

5. Bullismo e *cyber* bullismo a confronto

Il *cyber* bullismo è una forma di comportamento spavaldo e danneggiante che si consuma attraverso la rete *internet*. Il problema reale riguarda la messa in atto di un evento di natura persecutoria molto ampio e connotato da violenze e minacce esercitate da uno o più soggetti allo scopo di soggiogare e sottomettere una vittima indifesa. Le azioni abituali perpetrate dai bulli possono riguardare molestie verbali, aggressioni fisiche e persecuzioni di vario tipo, generalmente attuate in ambiente scolastico reale, contesto sociale, gruppo tra pari, nelle relazioni sociali di ogni tipo e, oggi, anche nella realtà virtuale. La tecnologia, attualmente, consente al bullo di intrufolarsi nella casa della vittima, di essere *presente* in ogni momento della vita del malcapitato. Questi subisce persecuzioni attraverso messaggi, immagini e video inviati per mezzo di strumenti multimediali in dotazione quali alcuni dei più comuni *new-media*. Il terrore, per le vittime, continua soprattutto quando dei filmati denigranti della propria persona sono pubblicati sui siti *web* per mezzo della rete *internet*¹. In questa maniera il bullismo diventa *cyber* bullismo.

Questo comportamento distorto e pregiudizievole raggruppa un insieme di azioni, aggressive e intenzionali, compiute da una singola persona o da un gruppo di persone le quali realizzano, attraverso strumentazioni elettroniche, una serie di azioni, dannose sia per sé, in quanto si macchiano di molti reati perseguibili penalmente – ma, soprattutto, per la vittima, che da tali persecuzioni e attenzioni nocive, risulta incapace di difendersi. La questione peggiore è rappresentata dalla mancanza di comunicazione tra il soggetto preso di mira e i propri genitori, docenti o gli adulti di riferimento in genere.

Al fine di determinare le differenze tra il bullismo e il *cyber* bullismo, è utile precisare, sinteticamente, quali sono le sottili differenze tra i due tipi di atteggiamenti nonché comportamenti dannosi.

Il bullismo è caratterizzato, come si evince dalla letteratura di riferimento, da elementi precisi quali: coinvolgimento solo di studenti di una classe e/o di un intero Istituto; solo coloro i quali sono dotati di un carattere in grado di

¹ Si precisa che la ‘rete internet’ e il web (word wide web) non coincidono e non sono sinonimi, poiché il web è uno dei servizi di internet e rinvia al server; per maggiori approfondimenti si rimanda a CENSORI C. (2007). WEB. In *Enciclopedia Italiana Treccani*, VII Appendice, Roma; inoltre, cfr. MARINELLI A. (2008). Internet e Web. In *Enciclopedia Italiana Treccani*, Enciclopedia della scienza e della tecnica, Roma.

imporre la propria forza, non necessariamente fisica, possono diventare bulli; i bulli sono studenti, compagni di classe o di Istituto, noti alla vittima; le azioni di bullismo sono raccontate ad altri studenti della scuola in cui gli atti intimidatori si svolgono e, per questo, risultano circoscritti a un determinato ambiente; le azioni di bullismo si verificano durante l'orario scolastico o nel tragitto tra casa e scuola o scuola e casa; le dinamiche scolastiche o della classe tendono a limitare le azioni aggressive; il bullo ha necessità di dominare, nelle relazioni interpersonali, attraverso il contatto diretto e fisico con la vittima; la vittima non produce reazioni evidenti ai soprusi né sono visibili le reazioni nella speranza che passi tutto presto; la tendenza del prevaricatore è quella di sottrarsi alla responsabilità spostando le azioni violente su un piano scherzoso. Il bullismo si verifica anche nei gruppi tra pari, ogni occasione è utile al bullo o ai bulli per esercitare la violenza verso la vittima designata. Del resto diversi studi hanno confermato la molteplicità delle situazioni di rischio di bullismo a cui coloro i quali sono ritenuti "deboli", "diversi", sono soggetti. La casistica è, difatti, ampia.

Il *cyber* bullismo è caratterizzato da altri elementi, tra cui l'ampia platea, poiché possono essere coinvolti ragazzi e adulti di tutto il mondo; chiunque, anche chi è vittima nella vita reale, può trasformarsi in prevaricatore cibernetic; i *cyber* bulli sono spesso anonimi e, attraverso i loro messaggi denigratori nei confronti della vittima, richiedono la partecipazione di altri soggetti all'azione criminale, tutto nell'anonimato, in modo che la vittima non scopra con chi sta interagendo. Il materiale utilizzato per azioni di *cyber* bullismo può essere diffuso in tutto il mondo; i *cyber* bulli, grazie alla sensazione di *invisibilità*, perché le azioni sono nascoste dalla tecnologia, sono liberi di provocare e perpetrare *online* ciò che non potrebbero porre in essere nella vita reale; l'assenza delle reazioni visibili da parte della vittima non consente, però, al *cyber* bullo di vedere gli effetti delle proprie azioni; lo sdoppiamento della personalità è il rischio più dannoso per il *cyber* bullo, un rischio poco evidente anche per gli adulti, siano essi genitori, educatori, docenti, forze dell'ordine che dovrebbero vigilare; il bullo, infatti, *si nasconde* dietro un *profilo utente* generato sui *social network*².

² Cfr. MIUR (2017). 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; cfr., inoltre, MIUR (2007). Direttiva Ministeriale del 15 marzo 2007 – Linee di indirizzo utilizzo telefoni

Di seguito uno schema riassuntivo relativo al bullismo e al *cyber bullismo* in cui si sottolinea la differenza tra le due situazioni³.

1. **Bullismo:** sono coinvolti solo gli studenti della classe e/o dell'Istituto e comunità di pari;
Cyber bullismo: possono essere coinvolti ragazzi e adulti di tutto il mondo.
2. **Bullismo:** generalmente solo chi ha un carattere forte, capace di imporre il proprio potere, può diventare un bullo, generalmente chi si "sente più forte" rispetto alla vittima designata;
Cyber bullismo: chiunque, anche chi è vittima nella vita reale, può diventare *cyber bullo*.
3. **Bullismo:** i bulli sono studenti, compagni di classe o di Istituto, coetanei, conosciuti dalla vittima;
Cyber bullismo: i *cyber bulli* possono essere anonimi e sollecitare la partecipazione di altri "amici" anonimi, in modo che la persona non sappia con chi sta interagendo.
4. **Bullismo:** le azioni di bullismo vengono raccontate ad altri studenti della scuola in cui sono avvenute, sono circoscritte a un determinato ambiente;
Cyber bullismo: il materiale utilizzato per azioni di *cyber bullismo* può essere diffuso in tutto il mondo.
5. **Bullismo:** le azioni di bullismo sono attuate durante l'orario scolastico o nel tragitto casa-scuola, scuola-casa;
Cyber bullismo: le comunicazioni aggressive possono avvenire 24 ore su 24.
6. **Bullismo:** le dinamiche scolastiche o del gruppo classe limitano le azioni aggressive;
Cyber bullismo: i *cyber bulli* hanno ampia libertà nel poter fare *online* ciò che non potrebbero fare nella vita reale.
7. **Bullismo:** bisogno del bullo di dominare nelle relazioni interpersonali attraverso il contatto diretto con la vittima;
Cyber bullismo: percezione di invisibilità da parte del *cyber bullo* attraverso azioni che si celano dietro la tecnologia.

cellulari; cfr. LEGGE 29 maggio 2017, n. 71, Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyber bullismo. In *Gazzetta Ufficiale*, 3 giugno 2017, pp. 1-3.

³ *Ivi*.

8. **Bullismo**: reazioni evidenti da parte della vittima e visibili nell'atto dell'azione di bullismo;
Cyber bullismo: assenza di reazioni visibili da parte della vittima che non consentono al *cyber* bullo di vedere gli effetti delle proprie azioni.
9. **Bullismo**: tendenza a sottrarsi alle responsabilità traferendo su un piano scherzoso le azioni di violenza;
Cyber bullismo: sdoppiamento della personalità: le conseguenze delle proprie azioni sono attribuite al "profilo utente" generato.

6. L'attività educativa e formativa "#io non cado nella rete"

In questa prima edizione dell'attività, sono stati coinvolti 39 Istituti scolastici del grado di scuola media secondaria superiore e appartenenti a 15 regioni italiane. In tali scuole gli studenti hanno giocato sulla piattaforma: i *Game-Spot* e, per alcuni Istituti, era prevista l'accoglienza di squadre di scuole medie secondarie di primo grado del territorio come: il Velso Mucci di Bra, il Galileo Artiglio di Viareggio, il liceo Alighieri di Anagni con una squadra delle medie di Serrone, il Siani di Aversa e il Virtuoso di Salerno. In totale gli studenti partecipanti al Torneo, suddivisi in squadre da 6 componenti ognuna, sono stati 2.280. Gli studenti si sono preparati utilizzando le dispense loro consegnate dai docenti e, per accedere alle esercitazioni, hanno utilizzato la piattaforma:

<http://www.iononcadonellarete.it/>. Il ruolo dei docenti è stato relativo alla constatazione della preparazione degli studenti attraverso delle verifiche programmate in piattaforma.

L'attività ha riguardato in generale la conoscenza di *internet* e del *web*, con le problematiche connesse, tra cui: l'identità digitale, il furto d'identità; la conoscenza dei *social network* per un uso consapevole; bullismo, *cyber* bullismo e *fake news*. Queste sono le sezioni presenti nel percorso di gioco considerato nello *slogan* promozionale come un aiuto per "fuggire dalle insidie del *Web*". Il gioco/test, fruibile *on-line*, è articolato in tre fasi: l'individuazione del gruppo-squadra; la formazione attraverso un test di prova; la gara vera e propria. I momenti di attività educativa ludica sono due: torneo delle eliminatorie e torneo finale.

L'obiettivo dell'intero percorso è rappresentato dalla volontà degli adulti di porre maggiore attenzione ai rischi presenti nella rete di *internet* nonché ai pericoli nascosti nell'utilizzare i *social network* e tutto ciò che è e 'vive' sul *web*.

Le ulteriori informazioni sono presenti al seguente indirizzo:
<https://iononcadonellarete.it/web/site/#!regolamento-iononcadonellarete>.

Bibliografia

1. ARBORINI A., BIGNAMINI S., CABRINI C., CASTELLUCCI I., MERRA A., SCALER M. (2001), *I padri e le regole*, In: CHARMET G. (a cura di). *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
2. BENADUSI L., CENSI A., FABRETTI V. (2004), *Educazione e socializzazione*, Franco Angeli, Milano.
3. BENADUSI M. (2017), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche dell'educazione*, Editpress, Roma.
4. CALLARI GALLI M. (1999), *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
5. CALLARI GALLI M., CAMBI F. ET AL. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
6. CASTELL R. (2003), *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino.
7. CATARCI M., MACINAI E. (2015), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
8. CENSORI C. (2007), WEB. In *Enciclopedia Italiana Treccani*, VII Appendice. Roma.
9. CHARMET G. (a cura di) (2001), *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
10. DE SANTIS M.G. (2008), Gli adulti di fronte ai comportamenti inadeguati dei minori. In: DE SANTIS M.G. (a cura di), *Convivere nell'integrazione. Temi di pedagogia sociale, familiare e interculturale*, Mondostudio, Cassino.
11. DE SANTIS M.G. (2019), *Pedagogia ed educazione nell'età della vita: ben-essere, diversità e sport*, In: ARDUINI G., PIZZI F. (a cura di), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*, Anicia, Roma.
12. DEI F. (2005), *Antropologia della violenza*, Meltemi, Roma.
13. DONDOLI L. (1993), *Pluralismo etico e assolutezza dei valori. Storia, antropologia e scienze del linguaggio*, vol. 7 (1-2), pp. 107-113.
14. ERIKSON E.H. (2003), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma.
15. FACCI M., VALORZI S., BERTI M. (2013), *Generazione Cloud. Essere genitori ai tempi di smartphone e tablet*, Erickson, Trento.
16. FARANDA L. (2018), *Non uno di meno*, Armando, Roma.
17. FASOLI G. (2019), *Cyber-bullismo. Adolescenti, scuola, famiglia*, www.libreriauniversitaria.it.

18. FONZI A., FONZI C. (2012), *Abbasso i bulli: Come guarire prepotenti e vittime*, Ponte alle grazie, Milano.
19. FONZI A. (2007), *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, Firenze.
20. FONZI A. (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*, Giunti, Firenze.
21. GENTA M.L. (2017), *Bullismo e cyberbullismo: Comprenderli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*, Franco Angeli, Roma-Milano.
22. GIUSTI S. (1993), Dallo sguardo multi-etnico al dialogo multiculturale. Storia, antropologia e scienze del linguaggio. 7 (1-2), pp. 113-127.
23. LEGGE 29 maggio 2017, n. 71, Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyber bullismo. In Gazzetta Ufficiale, 3 giugno 2017, pp. 1-3.
24. LIVOLSI M. (2019), *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.
25. MARINELLI A. (2008), *Internet e Web*, In Enciclopedia Italiana Treccani, Enciclopedia della scienza e della tecnica, Roma.
26. MASALA D. (2019), *Il gioco virtuale è realtà*, Società Editrice Universo, Roma (IT).
27. MENESINI E., NOCENTINI A., PALLADINO B.E. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyber bullismo*, Il Mulino, Bologna.
28. MIUR (2007), Direttiva Ministeriale del 15 marzo 2007 – Linee di indirizzo utilizzo telefoni cellulari.
29. MIUR (2017), 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.
30. PATI L. (2006), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, I.S.U., Milano.
31. PATRIZI N., BIASI V. (2017), *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, RomaTrePress, Roma.
32. SELLAROLI V. (2017), *Il nuovo reato di cyberbullismo (l.29 maggio 2017, n.71)*, Giuffrè editore, Napoli.
33. SHARIFF S., GOUIN R. (2006), *Cyber-Dilemmas: Gendered hierarchies, free expression and cyber-safety in schools*,
http://www.oii.ox.ac.uk/research/cybersafety/extensions/pdfs/papers/shaheen_shariff.pdf.
34. SHARP S., THOMPSON D. (1994), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Erickson, Trento.
35. SIMEONE D., FORESTI M., PASETTI E. (2019), *Nel cuore dei Diritti. I disegni e i sogni dei bambini, i doveri e le responsabilità degli adulti*, Fondazione PinAC, Rezzato (BR).

L'educazione allo sviluppo sostenibile nella scuola primaria: il progetto BEST (Better Earth achieving Sustainable Development) per raggiungere gli SDGs

Amelia Farina

Istituto Comprensivo Merano 1

Sommario: nel seguente elaborato viene sostenuta l'esigenza di apportare forti cambiamenti inerenti al comportamento degli individui per quanto concerne le azioni che provocano ripercussioni sul piano ambientale. Occorre pertanto che l'educazione tradizionale acquisti una dimensione transdisciplinare al fine di educare le persone allo sviluppo sostenibile in un'ottica in linea con la nozione di "*lifelong learning*". Attraverso il superamento dei confini di ogni singola disciplina e la collaborazione tra docenti si afferma quella che viene definita "pedagogia trasformativa". A questo proposito, Mezirow parla di un apprendimento trasformativo, all'interno del quale il discente parte da schemi a lui noti per poi adattarli a contesti inediti; il ruolo dell'insegnante perciò è quello di orientare e supportare le trasformazioni mediante la riflessione critica. Sulla base di quanto appena sancito, è stato proposto un piano progettuale da attuare come percorso educativo allo sviluppo sostenibile che coinvolge due classi della scuola primaria Deflorian di Merano e il progetto BEST da realizzare presso l'istituto IC Merano I. Quest'ultimo prevede l'adozione della metodologia del *Content Integrated Language Teaching*, l'utilizzo della lingua inglese e l'applicazione di tecniche quali il cooperative learning, il compito di realtà e la didattica digitale. In conclusione, attraverso un tipo di educazione diversa da quella tradizionale e l'ausilio dell'istituzione scolastica e di tutti gli organi di formazione, nonché i contesti extra-scolastici, è necessario adoperarsi affinché avvenga al più presto un cambiamento comportamentale che sposi i principi di un'economia sostenibile.

Parole chiave: sostenibilità, ambiente, educazione, pedagogia, scuola, insegnante, percorso, progettualità, economia.

Per rendere il mondo più sostenibile è necessario cambiare come agiamo e pensiamo, si deve cioè diventare agenti attivi del cambiamento verso la sostenibilità. Affinché questo accada è necessario sviluppare conoscenze, abilità, valori e attitudini che indirizzino e veicolino l'agire e il pensiero di ogni

individuo in ottica sostenibile. In questo scenario è evidente che l'educazione ricopre un ruolo cruciale: essa è chiamata a far sì che si riesca a consolidare sempre di più la visione di uno sviluppo sostenibile globale. La *mission* dell'educazione allo sviluppo sostenibile si realizza quindi nel formare generazioni future che siano in grado di prendere decisioni informate, di agire responsabilmente per l'integrità ambientale, per la società economica e per una società equa. L'educazione allo sviluppo sostenibile non si riferisce quindi solo alla dimensione dell'*hic et nunc*, ma abbraccia perfettamente il concetto di *lifelong learning* (LISBONA 2000)¹. Si tratta cioè di un tipo di apprendimento che coinvolge tutta la vita delle persone, a partire dalle generazioni future, e che interessa tutte le istituzioni educative. La strategia di Lisbona viene considerata il punto nodale nello sviluppo delle politiche di istruzione e formazione in Europa proprio perché è a partire da Lisbona che educazione e formazione evolvono di pari passo e vengono entrambe ricondotte all'interno di una strategia volta ad assicurare forme strutturate di educazione continuativa, permanente. Questo processo riguarda necessariamente sia *l'educazione formale* che *non formale* delle persone in tutti i contesti di vita. Infatti è proprio in quest'ottica che si crea una rete di connessioni che determina il cambiamento in prospettiva sostenibile. L'educazione allo sviluppo sostenibile completa, esalta, approfondisce e arricchisce la didattica tradizionale, dandole una dimensione transdisciplinare. Il concetto di transdisciplinarietà è stato anticipato da J. Piaget nel 1970 in un seminario internazionale in Francia, durante il quale anticipa l'evolversi delle relazioni interdisciplinari in una dimensione transdisciplinare: una dimensione in cui individuare collegamenti in un sistema totale, senza stabilire confini tra le discipline stesse. In seguito Piaget approfondisce il tema della transdisciplinarietà nell'opera "L'épistémologie des relations interdisciplinaires" e la definisce come «collaborazione fra discipline diverse o fra settori eterogenei di una stessa scienza (per addizione) a interazioni vere e proprie, a reciprocità di scambi, tale da determinare mutui arricchimenti»².

¹ Apprendimento permanente o continuo.

² PIAGET J., *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'interdisciplinarietà*, pp. 141-144 (trad. it. in PIAGET J., BRUNER J.S. ET AL. (1982), *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino (IT), cap. IV p. 131).

Questa definizione suggerisce ed incoraggia il superamento dei confini di ogni disciplina, sottende lo sviluppo di competenze metacognitive e si realizza quando queste competenze si trasformano in “arricchimenti” per la collettività. Questa dimensione transdisciplinare non implica solo il superamento dei confini della disciplina per l'alunno ma auspica la collaborazione e interazione continua soprattutto tra docenti. In quest'ottica si passa quindi da una didattica tradizionale orientata alla conoscenza disciplinare ad una pedagogia trasformativa³ orientata alla transdisciplinarietà, all'azione, al cambiamento e alla collaborazione attiva. Si delineano così sempre di più le caratteristiche della pedagogia trasformativa di cui parla Mezirow nell'opera “Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress”. Secondo⁴ l'apprendimento trasformativo è un processo continuo che inizia con un semplice utilizzo di schemi conosciuti che vengono poi adattati a situazioni nuove. Si arriva così, secondo⁵, ad una trasformazione profonda della persona e delle sue prospettive di significato. Questo processo di trasformazione non coinvolge solo il discente ma anche e soprattutto l'insegnante che diventa il catalizzatore della trasformazione, orienta e esorta le trasformazioni in ottica dello sviluppo globale della persona attraverso una riflessione critica. L'organizzazione di questa task force in ottica trasformativa prevede la ridefinizione di metodologie, percorsi, attività ed obiettivi della didattica tradizionale, si procede quindi orientando lo sguardo verso nuovi orizzonti e prospettive che ridefiniscano totalmente il ruolo di docenti, discenti e *stakeholders*⁶.

Alla luce di quanto descritto si ritiene utile procedere alla stesura di un piano progettuale da realizzare come percorso di educazione allo sviluppo sostenibile nelle classi VA e VB della scuola primaria Deflorian di Merano (BZ). È stata scelta la scuola di Merano perché si tratta di una cittadina molto attenta alle politiche di sviluppo sostenibile ma che ancora non ha attivato nessun protocollo di educazione allo sviluppo sostenibile nel territorio. Per

³ Section of Education for Sustainable Development and Global Citizenship, Division for Inclusion, Peace and Sustainable Development, Education Sector (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*, UNESCO, Ginevra, p. 7.

⁴ MEZIROW J. (2000), *Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, in MEZIROW J. ET AL. (a cura di), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 3-33.

⁵ Vedi nota precedente.

⁶ Il termine *stakeholders* identifica tutte le parti coinvolte nel processo educativo.

dare un primo *kick off* ad un percorso di educazione allo sviluppo sostenibile in questa realtà cittadina si è scelto di proporre il progetto BEST (Better Earth achieving Sustainable Development) presso l'istituto IC Merano I. Si tratta di un progetto di educazione allo sviluppo sostenibile in lingua inglese realizzato adottando la metodologia del *Content Integrated Language Teaching* (CLIL)⁷. Questa metodologia prevede l'insegnamento di discipline non linguistiche in una lingua straniera da parte di una docente specializzata. L'uso di questa metodologia ha determinato la scelta delle classi quinte per la partecipazione al progetto. Infatti per affrontare argomenti di tale rilievo in lingua inglese sono necessarie competenze linguistiche di base che sono perfettamente consolidate solo nella classe quinta. In questo modo oltre alle competenze di cittadinanza globale, prima citate, verranno sviluppate anche le competenze specifiche di lingua inglese. Durante le attività del progetto saranno applicate anche altre tecniche didattiche innovative come il *cooperative learning*⁸, il compito di realtà⁹ e la didattica digitale attraverso il portale eTwinning.

In conclusione, l'educazione allo sviluppo sostenibile, in linea con le caratteristiche della pedagogia trasformativa descritta, mira a formare persone capaci di collaborare orientando e cambiando il proprio comportamento attraverso una riflessione critica e promuovendo l'innovazione sociale, politica ed economica della collettività in un'ottica sostenibile, guardando al futuro e alle sue relative prospettive. Questa definizione coinvolge in modo determinante la scuola primaria, luogo cardine dello sviluppo delle basi metacognitive di ogni persona. Il progetto BEST è finalizzato infatti a individuare, applicare, condividere, implementare e promuovere comportamenti affini al raggiungimento degli SDGs anche in contesti extra-scolastici e coinvolgere quindi in

⁷ Apprendimento integrato di lingua e di contenuto.

⁸ Il *cooperative learning* è una metodologia basata sull'interazione: gli allievi lavorano in piccoli gruppi, interagendo e collaborando per raggiungere un obiettivo comune, attraverso un percorso di approfondimento e acquisizione di nuove competenze. Gli elementi chiave del *cooperative learning* sono: interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione, sviluppo delle abilità sociali ed auto-valutazione.

⁹ Per compito di realtà si intende la richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Esso comprende anche la presentazione del prodotto ed il racconto del processo, solitamente a persone esterne alla classe.

questo processo la famiglia e tutti gli attori sociali che ruotano intorno al bambino.

Il crowdfunding ai tempi del coronavirus

Ida Meglio

Imprendilab – Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

1. Introduzione

Molte le iniziative di solidarietà che fanno appello alla generosità di tutti per donare a favore degli ospedali e della protezione civile, in prima linea nell'emergenza coronavirus. Da quelle delle star, a quelle dei privati, come studenti o associazioni di categoria. Lo stress e il peso maggiore dell'epidemia da coronavirus in questa situazione di emergenza lo sentono soprattutto gli ospedali. E proprio per aiutare medici, infermieri e chiunque operi nelle strutture sanitarie che soccorrono ogni giorno i contagiati in Italia, in molti si sono mobilitati per promuovere raccolte fondi. Tante campagne sono partite ad esempio dalla piattaforma GoFundMe, che, grazie a un accordo con i beneficiari, permette il versamento della somma direttamente nelle casse dell'ospedale. Il servizio è gratuito e chiede solo un contributo volontario e facoltativo per la gestione. Le iniziative sono molteplici, lanciate da personaggi famosi, da enti privati o quelle spontanee partite dal basso, da parte di studenti, di cittadini e associazioni varie. Perché le persone hanno scelto il *crowdfunding* per sostenere l'emergenza *coronavirus*? Non è difficile capirne le motivazioni. Anche se fra i più diffidenti le frasi che si sentono dire sono: “*Questo link che roba sarebbe?*”, “*non mi fido di questi aggeggi online*”, “*io la mia carta di credito non la inserisco su questo sito*”, il *crowdfunding* oggi è il metodo più semplice, veloce e trasparente per raccogliere fondi in pochissimo tempo e destinarli a una causa. Ed è proprio così che abbiamo visto spuntare come funghi raccolte a favore di ospedali, medici, infermieri e associazioni che si occupano di fronteggiare in particolare, l'emergenza COVID-19.

La solidarietà online si muove velocissima. Insomma, la potenza del *web* sembra una buona ed efficace strada da percorrere in questi casi. Ma chi sono le risorse chiave di queste raccolte fondi? Il ruolo degli influencer è sicuramente il primo aspetto da analizzare. Lo sanno bene i *The Ferragnez* che

hanno lanciato un *crowdfunding* invitando i loro followers a donare per rafforzare la terapia intensiva dell'Ospedale San Raffaele di Milano: in 5 ore più di **1 milione di euro raccolti e quasi 60 mila donatori coinvolti**. La campagna è arrivata a superare i **4 milioni di euro con quasi 200 mila sostenitori** e qualche polemica non richiesta, infatti, a Milano, hanno potuto allestire un nuovo reparto per accogliere i malati, grazie a questa mossa risolutiva che ha unito la popolarità con la solidarietà. Certo, bisogna sempre fare attenzione e informarsi adeguatamente prima di fare la propria donazione. Queste situazioni sono golose per chi vuole lucrare sulla buona fede delle persone, anche se, negli ultimi tempi, quasi tutte le piattaforme stanno attivando sistemi di filtraggio per garantire una maggiore tutela dei donatori. Anche il donatore, però, dovendosi orientare nel vasto spazio del *web*, va educato e deve imparare a fare la sua parte.

Ma come contribuire a una campagna senza correre rischi? Ecco alcune buone pratiche. Prima cosa informarsi sull'affidabilità del progettista, in altre parole l'organizzatore della campagna: capire di chi o di quale organizzazione si tratta, visitare il sito *web* e i *social network* se presenti, se possibile informarsi con i propri conoscenti sull'affidabilità o magari contattarlo direttamente se la donazione che deve essere fatta è piuttosto rilevante. Questo primo punto è essenziale ed è l'unico che non può essere trascurato. Secondo: osservare come è stata composta la campagna; è probabile che se il progetto sia stato descritto e messo online con una certa cura, allora ci siano dietro un impegno e un lavoro seri. Terzo: tenere d'occhio l'andamento della campagna, il numero dei donatori, i commenti, i feedback, gli aggiornamenti scritti dal progettista, le condivisioni sugli altri canali sono tutti elementi da osservare per capire la validità e la necessità del progetto. Se in tanti ci credono davvero, allora anche tu puoi fare la tua parte. E ancora: notare sempre se qualcuno ci stia "mettendo la faccia", il progettista si espone in prima persona per promuovere la campagna? Ci sono personalità che ci stanno "mettendo la faccia"? Se la risposta è positiva, questo può essere sicuramente un elemento positivo da tenere in considerazione. Non ultimo, è importante anche chiedere a chi organizza la campagna di rendere conto di come saranno utilizzati i fondi, scrivendo commenti o prendendo contatto direttamente con i progettisti. Un diritto del donatore è di conoscere la destinazione dei fondi.

2. Come funzionano le piattaforme di *crowdfunding*?

Quando atterrate su una piattaforma, le campagne sono consultabili solitamente su base cronologica, di rilevanza e successo, per area tematica o argomento e talvolta anche per luogo (ricerca che vi potrebbe essere utile nei casi in cui vogliate aiutare realtà vicine al vostro territorio del cuore, di residenza o di origine). Le campagne *keep it all* (prendi tutto), come quelle che sono nate per l'emergenza, prevedono un *goal* di raccolta che, anche se non è raggiunto, legittima i progettisti a prelevare lo stesso il denaro raccolto per utilizzarlo in favore della causa comunicata. Quelle attivate in questa emergenza però, sono in concreto tutte campagne *donation*, in altre parole prevedono una donazione semplice, senza *reward* (ricompensa) per il sostenitore. Il metodo di pagamento più diffuso è la carta di credito, ma in alcuni casi è possibile sostenere anche tramite PayPal o bonifico bancario. Attenzione sempre alle commissioni di trattenuta che a volte sono presenti e possono sfuggire a un utente poco attento. In sintesi: in situazioni particolari come quella che abbiamo vissuto e stiamo ancora vivendo, non è facile orientarsi nella moltitudine d'iniziative emergenti. Anche se sembra la cosa più immediata da fare, è sempre bene riflettere in modo adeguato e pensare bene a chi donare, informandosi.

Un boom d'iniziative che, però, va gestito come si deve. E gli ospedali si sono ovviamente attrezzati. Reso possibile da piattaforme come GoFundMe o addirittura Facebook, il fenomeno ha richiesto agli ospedali di dare risposte, rendicontando tutto. E impone ai donatori di informarsi appunto, per evitare di inciampare in qualche campagna non accreditata o di disperdere il proprio contributo. In questo può insegnarci qualcosa l'esperienza dell'Ospedale Niguarda. Il Niguarda, per esempio, ha raccolto, ad aprile 2020, circa 700 mila euro attraverso il *crowdfunding*. Un paio di campagne hanno raggiunto gli obiettivi di raccolta prefissati e hanno versato tramite bonifico le somme all'ospedale. Con questi fondi sono stati comprati alcuni letti e macchinari per le terapie intensive, gli altri, utilizzati per l'allestimento del nuovo reparto in un padiglione dismesso.

3. Il rischio delle campagne “non accreditate”

Il Niguarda ha selezionato le iniziative online a cui aderire. Sono state scelte quelle che davano più affidabilità, poi ci si è limitati per evitare di disperdere i fondi. Altre raccolte per l'ospedale sono state avviate online da cittadini con reti sociali ristrette che non avevano alcuna relazione diretta con la struttura. Ne sono partite tre o quattro per le quali non vi è stato avviato il contatto diretto col beneficiario e in questo caso è partita la pronta segnalazione. Sulla piattaforma, dall'inizio dell'emergenza, sono state lanciate oltre mille campagne e raccolti fondi per circa 15 milioni di euro (nel solo 2020) destinate alle strutture ospedaliere da nord a sud dell'Italia. L'ospedale ha dovuto formalizzare l'adesione dunque e il team delle piattaforme coinvolte, ha fatto un accurato lavoro di controllo e certificazione: la struttura ha fornito documentazione, dati fiscali e si è impegnata con una manifestazione di intenti, al corretto utilizzo delle somme raccolte, pubblicizzando online il conto corrente su cui saranno versate. Per evitare di imbattersi in una campagna *fake*, insomma, è bene sempre controllare che l'ospedale stesso ad esempio, la promuova – o comunque ne dia riscontro – attraverso i propri canali di comunicazione.

Su Facebook, invece, è possibile fare campagne di raccolte fondi solo verso Onlus o raccolte a titolo personale. Le Onlus, a loro volta, possono fare da tramite per destinare i fondi agli ospedali. L'ha fatto ad esempio *Giorgia Libera Onlus*, raccogliendo circa 500 mila euro per la terapia intensiva di Padova. Oppure *l'Inter appoggiandosi alla Fondazione Rava* a sostegno dell'Ospedale Sacco. Diverse sono state le donazioni personali a supporto di ospedali come quella avviata dall'imprenditore locale *Natale Mancini per potenziamento Ospedale San Luca a Lucca* che ha raccolto circa 31.000,00 euro. In questi casi, invece, Facebook assicura che esiste un sistema di controllo proattivo progettato per identificare e rimuovere tutte le raccolte fondi potenzialmente fraudolente. Le *policy* sono chiare e le segnalazioni che arrivano a Facebook sono oggetto d'indagine.

È bene, comunque, che ciascun donatore faccia alcuni controlli prima di effettuare un bonifico o di autorizzare la donazione con la propria carta di credito. La prima cosa da verificare è se l'ente al quale si vuole donare abbia effettivamente bisogno di soldi o di altri aiuti. È bene anche verificare se la

donazione sia detraibile, perché l'uso di alcune piattaforme online non dà diritto al beneficio fiscale. Infine, bisogna conservare la ricevuta della donazione. Inoltre, alcune piattaforme potrebbero chiedere delle “mance” per finanziarsi. Ad esempio, del 5% o 10%. Inoltre, sono di solito previste delle commissioni obbligatorie sulle transazioni, per sostenere i costi dei circuiti di pagamento.

Le iniziative di solidarietà nell'Italia piegata dall'emergenza coronavirus, dal *crowdfunding* per gli ospedali, sono giunte fino alle forme di sostegno di multinazionali e aziende. I numeri a cui abbiamo assistito mostrano lo sforzo del nostro sistema sanitario nazionale in particolare nel gestire questa crisi. Lo sforzo immane va riconosciuto anche al governo, con le molte misure adottate e che si stanno ancora adottando per fronteggiare la diffusione del COVID-19: da nuove assunzioni di medici e infermieri fino ad allestimento di ospedali da campo o fino ad accordi con cliniche private per aumentare i posti letto nelle terapie intensive o nelle unità operative di pneumologia e malattie infettive. Ma non è bastato per un sistema che ha rischiato e rischia ancora il collasso da questi numeri e proprio per questo quindi, si sono moltiplicate le iniziative di solidarietà. Dai grandi colossi dell'*house hosting*, passando per raccolte fondi e donazioni, ecco come l'Italia ha risposto con tante altre iniziative solidali. I colossi dell'*house hosting*, sono scesi in prima linea per aiutare a trovare un alloggio al personale sanitario. In un comunicato stampa Airbnb, infatti, ha lanciato l'iniziativa “*Airbnb per medici e infermieri*” mettendo in contatto direttamente gli host che vogliono mettere a disposizione gratis il proprio appartamento e il personale ospedaliero costretto a trasferirsi. Il sito, inoltre, si è fatto carico dei costi dell'operazione consentendo anche la copertura delle spese correnti agli host. Non sono stati gli unici, però. *The Best Rent*, società milanese che opera nel settore immobiliare negli affitti di breve e medio-lungo periodo, ha ideato e s'è fatto promotore di *#iocimettolacasa*: una rete in cui chi offre alloggi gratis a Milano è subito segnalato agli infermieri e ai medici che hanno bisogno di una casa. Lo stesso anche per *Altido*, *CleanBnB*, *Halldis*, *Italianway*, *Sweetguest* e *Wonderful Italy*, sei delle principali aziende italiane di gestione di appartamenti per affitti a breve termine. Si è mobilitata *Federalberghi* che ha messo a disposizione stanze negli alberghi della città a prezzi convenzionati per medici, infermieri e personale sanitario impegnati nell'emergenza coronavirus. Anche le multinazionali italiane hanno deciso di fare la loro parte in questa emergenza sanitaria.

La compagnia assicurativa *Generali* ha creato un fondo straordinario internazionale da 100 milioni di euro per finanziare attività e macchinari, in accordo col sistema sanitario nazionale e la protezione civile. *Giuseppe Caprotti* – figlio del fondatore di *Esselunga* – ha donato 10 milioni di euro per sostenere iniziative terapeutiche in Lombardia e per un piano a favore delle categorie più deboli colpite dagli effetti dell'epidemia.

A questi hanno fatto seguito anche i colossi dell'energia *Snam e Italgas* che hanno stanziato milioni di euro per realizzare iniziative in favore del sistema sanitario italiano. Tra quelli più attivi ci sono anche le aziende del settore della moda. Da *Malloni a Manila Grace, da Lorena Antoniazzi a Elisabetta Franchi, da Prada fino al gruppo francese Kering*, che controlla vari marchi italiani o fa svolgere alcuni passaggi produttivi in Italia. Tra le più indicative c'è *Manila Grace* che ha devoluto 5 euro per ogni scontrino emesso nei propri negozi nel mese di marzo 2020 al Dipartimento di Malattie Infettive dell'Istituto Ospedaliero Luigi Sacco. O il marchio di gioielleria *Kidult* che ha devoluto il 20% del ricavato delle vendite realizzate su *discoverkidult.com*, dal 16 marzo 2020 e fino al 5 aprile 2020, all'Ospedale San Raffaele di Milano.

Ma un'altra vera e dura emergenza sarà il ripartire, soprattutto per quanto riguarda le comunità locali. Prima di capire come il *crowdfunding* abbinato all'innovazione sociale, potrà essere di aiuto, è necessario fare un salto indietro e conoscere lo stato dell'arte prima dell'emergenza coronavirus.

4. Comuni e Innovazione Sociale

L'osservazione delle iniziative di innovazione sociale e degli strumenti che ne supportano la nascita, per arrivare a comprendere le diverse vie attraverso le quali i comuni possono avvicinarsi a questo nuovo *ecosistema*, restituisce un quadro dinamico e complesso nel quale, però, l'innovazione sociale non è più solo un concetto astratto e neppure solo una pratica di sopravvivenza urbana, ma inizia a modificare processi decisionali locali e politiche urbane.

5. Le esperienze che nascono dai bisogni

L'innovazione sociale nasce laddove esistono aree di bisogno che non trovano risposta adeguata nel pubblico e nel privato: questo è l'elemento sul quale convergono sostanzialmente tutte le più accreditate definizioni di *social innovation* ed è anche la ragione per cui abbiamo scelto di analizzare le innovazioni sociali in funzione dei bisogni che le hanno generate. A questo scopo, non potevamo che partire dai bisogni primari e da quello su cui si fonda l'innovazione sociale: partecipare. Ciò che ne emerge è un articolato puzzle del cambiamento fatto di nuove forme organizzative, progetti e soluzioni già attive in diversi comuni italiani, alcune nate dal tessuto associativo, altre sulla spinta dei cittadini, degli innovatori, giovani e meno giovani o dall'industria; molte altre stimulate da politiche o da organizzazioni di produttori e consumatori. Un'eterogeneità di attori confermata anche dall'analisi dei modelli di sostenibilità di alcune delle organizzazioni, che vedono "unite nella *social innovation*" iniziative che si reggono su lavoro volontario e cittadinanza attiva; progetti sponsorizzati da aziende profit grandi e piccole; organizzazioni sostenute da premi e finanziamenti su progetti da parte delle fondazioni delle organizzazioni bancarie. Infine, ci sono le imprese sociali e le startup innovative a fini sociali con i loro *business model* di nuova generazione. E i Comuni? Essi sostengono in diversi modi questo tipo d'interventi: mettono a disposizione spazi pubblici, personale proprio, risorse economiche. Ma i comuni sono soprattutto alla ricerca di un loro modello di azione, rivolto a innovare le politiche. Lo fanno tanto con le politiche verticali, quanto modificando il proprio approccio che passa attraverso l'ascolto, la diffusione delle soluzioni, per arrivare a una logica di co-creazione, orientata alla messa a valore delle esperienze comuni.

6. Le politiche e risorse pubbliche

L'Unione Europea è il livello istituzionale che per primo e con maggiore continuità ha prodotto iniziative e politiche per favorire l'innovazione sociale. L'ingresso della *social innovation* nell'agenda politica istituzionale italiana, è avvenuto nel passato periodo di programmazione, con un lieve ritardo rispetto alle riflessioni europee, ma con uno slancio iniziale che ha portato, tra

il 2012 e il 2013, a una serie di provvedimenti che bene sembravano accogliere le strategie europee da un lato, e le evoluzioni in atto nella società civile, dall'altro. A fornire le basi alla *social innovation made in Italy* nella fase iniziale, sono state le iniziative del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, del Ministero dello Sviluppo Economico, dell'Agenzia per la coesione territoriale. La ricerca di una politica nazionale, capace di supportare e alimentare le innovazioni sociali è stata interpretata preferendo la dimensione della sostenibilità economica e andando a cercare, in startupper e terzo settore, un potenziale strumento di rilancio delle economie locali. Con la nuova stagione delle politiche nazionali, la traiettoria sembra essere cambiata: il tema dell'innovazione sociale e i suoi protagonisti rientrano ora in una cornice più ampia, che include anche le politiche del lavoro, le politiche sociali e le politiche urbane e che riporta al centro del nuovo schema d'azione gli enti con le proprie specifiche competenze istituzionali. Per questo motivo, la riflessione sulle politiche pubbliche si chiude con il riferimento a quanto è accaduto e sta accadendo nelle città di Milano e Torino e a quanto si sia fatto nella Regione Puglia in tema di politiche giovanili. Si tratta di tre importanti esempi che evidenziano come un ente pubblico, attraverso le proprie politiche, possa implementare il paradigma dell'innovazione sociale e supportare gli attori che la sperimentano.

7. Soggetti intermedi e finanza sociale

Tra i driver che stanno spingendo l'innovazione sociale, un ruolo di primo piano è rivestito dai soggetti intermedi e dalla finanza sociale. Dall'analisi effettuata nei focus territoriali appare chiaro che la loro presenza tra gli attori dell'ecosistema locale può fare la differenza in termini di velocità ed efficacia dei modelli di azione. Ma chi sono? Si tratta di soggetti che sono, di fatto, nuovi "corpi intermedi" e "soggetti aggregatori". Sono organizzazioni che hanno funzioni ibride all'interno dell'ecosistema dell'innovazione sociale; contribuiscono all'ecosistema, lo determinano nelle sue caratteristiche specifiche; si relazionano – tra loro, con le amministrazioni, con altre organizzazioni – generando vari effetti: nuovo lavoro, innovazioni tecnologiche, soluzioni di servizio innovative. La finanza sociale agisce da facilitatore dei pro-

cessi d'innovazione sociale, introduce strumenti e meccanismi di finanziamento che supportano, con diversi livelli di diffusione, le organizzazioni e i progetti dell'innovazione sociale. Contribuisce alla sperimentazione dei nuovi modelli d'intervento a livello locale. Una delle più evidenti esperienze dunque, è il *crowdfunding*. Il *crowdfunding* è una forma di raccolta fondi realizzata tramite piattaforme on line nelle quali si chiede agli individui di finanziare iniziative con somme di denaro anche di modesta entità. Le piattaforme di *crowdfunding* hanno caratteristiche diverse. Il *social lending* (o *peer to peer lending*) si basa sulla creazione di una comunità nella quale i **richiedenti** (coloro che richiedono un prestito) e i **prestatori** (coloro che investono il proprio denaro prestandolo ad altri) possono interagire direttamente tra loro, senza ricorrere a intermediari, ottenendo così condizioni migliori per entrambi. ***Sociallendingitalia.net*** è un esempio di piattaforma di social lending senza intermediazione finanziaria; è un ***marketplace***, dove idee e progetti anche di d'innovazione sociale o a vocazione sociale, incontrano la folla del web disposta a sostenere. Il *crowdfunding* ha grandi potenzialità perché rappresenta una forma di finanziamento collettivo aperto a singoli cittadini, imprese ed enti non profit che possono offrire una risposta alla mancanza di risorse pubbliche e un'alternativa al prestito bancario.

Ma non solo. Alcune piattaforme soprattutto nell'ambito del *non profit*, offrono funzioni e servizi che vanno di là dal classico *crowdfunding* e puntano a facilitare la costruzione di *ethic network*, la partecipazione e la capacità di mobilitazione dal basso: è partendo da questi presupposti che il *crowdfunding* di *social lending* ad esempio, potrà fare la differenza nelle buone pratiche di ripartenza per le comunità locali dall'emergenza coronavirus.

8. Proposta di *restart* post coronavirus: il *civic lending* della piattaforma ***sociallendingitalia.net***

Il *civic lending* è interessante per la pubblica amministrazione in una fase di *restart* perché è in grado di attivare in tempi rapidi progetti imprenditoriali a elevato impatto sociale sul territorio; di garantirne l'inclusività attraverso un'equa distribuzione dei costi e dei benefici su scala locale; incoraggia l'imprenditorialità locale e favorisce l'empowerment dei beneficiari, operando in una prospettiva d'innovazione sociale; accompagna l'evoluzione di un nuovo

rapporto tra PA e cittadini, associazioni e imprese del territorio basato su fiducia e collaborazione, fatto essenziale in una fase di “ricostruzione” post emergenza; rafforza i legami di comunità. L’ambito privilegiato è quello dell’unione di Comuni, perché il modello *civic lending - social lending* permette di: aumentare la collaborazione delle diverse realtà in vista della risoluzione di un problema comune su scala territoriale sovra-comunale; mettere in comune e collegare risorse sul territorio, generando così una moltiplicazione delle opportunità; facilitare la realizzazione di forme di associazionismo tra i comuni su progetti specifici, attraverso un meccanismo virtuoso di collaborazione tra amministrazioni e comunità, basato sulla piattaforma digitale; attivare processi di costruzione e rafforzamento di piattaforme sociali che rafforzino identità e coesione.

9. Il meccanismo

Si basa sull’erogazione di prestiti o su conferimenti di capitale regolati da contratti tra le parti. In particolare, un prestito della durata di x anni concesso a o per mezzo di un intermediario con restituzione del valore nominale in caso di successo del programma e di una remunerazione variabile.

Alla base di un’operazione di questo tipo vi è una necessità di affrontare un bisogno sociale con azioni preventive e rapide, difficili da realizzare da parte della PA a causa della scarsità di risorse, dei vincoli regolatori, e dell’elevata avversione al rischio che caratterizza l’operatore pubblico. Per soddisfare la domanda in parte latente di questi servizi preventivi e innovativi, si possono mobilitare in particolare alcuni operatori specializzati, soprattutto del Terzo settore o costituendo startup a vocazione sociale. Si tratta d’imprese sociali e organizzazioni non profit (dunque SIASV) in grado di dimostrare una comprovata esperienza nel settore. La PA, interessata a migliorare la propria capacità di azione, può sperimentare le potenzialità di questi interventi preventivi come modi alternativi di erogazione del welfare e di valutarne efficacia ed efficienza. L’idea è che servizi preventivi possano essere più efficaci e più efficienti rispetto a programmi tradizionali, fondati solitamente su interventi realizzati solo *ex post* come risposta a un’emergenza o disagio sociale, e che ciò possa costituire una leva fondamentale per motivare l’intervento di finanziatori, amministrazione, intermediario e fornitore del servizio.

La nostra piattaforma di *crowdfunding* (in collaborazione con un intermediario finanziario) svolge il ruolo di promotore del prestito sociale presso la PA e gli altri attori, cercando di facilitare un processo delicato di creazione di relazioni e fiducia. Ove sussistano le condizioni economiche e di fattibilità, l'amministrazione sigla un accordo con la piattaforma per lo sviluppo del prestito sociale, la ricerca dei finanziatori, la selezione dei fornitori, la gestione e il monitoraggio continuo dell'attività. La nostra piattaforma agisce appunto come marketplace (modello Kiva.org) e facilita l'incontro tra la richiesta di somme per la realizzazione del progetto e l'offerta di denaro da parte dei finanziatori. L'operazione è gestita da un intermediario (modello field partner di Kiva.org) che raccoglie le somme dai finanziatori, le impiega nel progetto, gestisce il prestito e gli interessi. Il contratto tra PA e finanziatori prevede un pagamento condizionato al raggiungimento di obiettivi ben precisi, stabiliti in fase di definizione del progetto. Se il programma finanziato raggiunge l'obiettivo – espresso in termini di beneficio sociale, monetizzabile grazie alla minore domanda di servizi sociali *ex post* che ne conseguono – la PA è tenuta a sostenere oltre il rimborso del capitale, una percentuale dei costi evitati grazie alla riduzione della spesa pubblica determinata dal programma. Data l'importanza della valutazione dell'efficacia del servizio preventivo per il funzionamento del meccanismo nel suo complesso, l'attività di verifica è affidata a una parte terza. Questa, coordinandosi con la piattaforma, definisce il sistema di monitoraggio e di misurazione della performance finale. Se il programma ha successo, in altre parole è certificato il raggiungimento dell'obiettivo minimo sancito contrattualmente, il capitale prestato viene restituito e, in base ai risultati, il valore del rendimento sul capitale può variare fino al tetto massimo prefissato. Il rendimento dell'investimento è legato al valore creato per i beneficiari del programma. Il capitale raccolto presso i finanziatori è impiegato dai fornitori di servizi sociali per implementare il programma e, in parte, è utilizzato per le spese di gestione e di valutazione.

10. Una buona pratica per il *project financing* una volta superata l'emergenza

Come noto, il *project financing* costituisce un particolare ambito del *project management* caratterizzato da un'operazione tecnica di finanziamento a termine di un progetto in cui il ritorno del finanziamento è garantito dai flussi di cassa previsti nell'attività di gestione o di esercizio del progetto stesso. Il coinvolgimento dei soggetti privati nella realizzazione, nella gestione ed eventualmente nell'accollo totale o parziale dei costi di opere pubbliche o di pubblica utilità o di opere sociali, in vista di entrate economiche future, rappresenta la caratteristica principale del *project financing* che lo rende assimilabile ai meccanismi d'intervento e collaborazione pubblica – privati qui prospettati.

Bibliografia

1. www.ilsole24ore.com
2. www.wired.it
3. Associazione nazionale comuni italiani – www.anci.it

Comitato Unico di Garanzia e sostenibilità: comunicare agili¹

Fiorenza Taricone, Maria Teresa Pirollo, Roberta Vinciguerra
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale

Sommario: Questo capitolo ha come obiettivo quello di soffermarsi sulle tre macrotematiche che vanno ad interagire con una nuova concezione del mercato del lavoro quali l'innovazione tecnologica, il raggiungimento del benessere organizzativo e la sostenibilità. Interprete del benessere organizzativo è senz'altro lo *smart working*, fortemente voluto dal Comitato Unico di Garanzia e regolamentato ancora prima dell'emergenza COVID, che ha fatto da volano per il raggiungimento di importanti traguardi di sostenibilità. In conclusione "Comunicare agili" significa rispondere più velocemente alle esigenze dell'utenza, coniugando efficienza e bisogni legati al Work-life balance.

Parole chiave: *smart working* Ateneo cassinate, comunicare agili e sostenibili, public engagement della comunicazione, il lavoro agile come *best practice*.

1. Premessa

Gli articoli che seguono, a firma di Maria Teresa Pirollo e Roberta Vinciguerra, rappresentano per la prima volta in quest'iniziativa il Comitato Unico di Garanzia e intendono dare un contributo al grande universo tematico della sostenibilità, ognuna declinando nell'ambito delle personali competenze.

Le autrici sono rappresentative di due esigenze fortemente innovative nella società contemporanea: le modalità comunicative e lo *smart working*, che nel Comitato Unico di Garanzia sono state sempre discusse e approfondite. Anzi, hanno rappresentato uno dei settori teorici e operativi in cui il Comitato ha riconosciuto un campo applicativo specificato nella legge istitutiva del Comitato, cioè il benessere organizzativo.

¹ La premessa è di Fiorenza Taricone, il paragrafo 2 è di Maria Teresa Pirollo, il paragrafo 3 è di Roberta Vinciguerra.

È di tutta evidenza che nelle Università, dotate di una propria autonomia e con fisionomie spesso diverse, lo *smart working* assuma connotati diversi se riferiti alle attività, come si dice, *smartizzabili*. Questo però non intacca la spinta innovativa e propulsiva che la nuova modalità lavorativa ha assunto e, di seguito, la comunicazione legata alla sua fattibilità.

2. Lo *smart working* e l'Ateneo cassinatese

L'introduzione dello *smart working* rappresenta, nello scenario nazionale, una delle maggiori sfide di cambiamento della cultura organizzativa del Lavoro. Trova le sue origini nell'art. 14 della legge 124/2015, nell'affermare che le Amministrazioni pubbliche sono chiamate a sperimentare nuove modalità spazio temporali di svolgimento della prestazione lavorativa, anche al fine di tutelare le cure parentali. La disposizione consentiva a ciascuna amministrazione, nell'ambito della propria autonomia organizzativa, di individuare le modalità innovative, alternative al telelavoro, più adeguate rispetto alla propria organizzazione, alle esigenze di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e al miglioramento della qualità dei servizi erogati, fermo restando il rispetto delle norme e dei principi in materia di sicurezza sui luoghi di lavoro, tutela della riservatezza dei dati e verifica dell'adempimento della prestazione lavorativa.

L'adesione a modalità organizzative flessibili non doveva comportare rischi di discriminazione in termini di sviluppo della professionalità delle lavoratrici e dei lavoratori coinvolti. A tal fine l'art. 14 precisava, tra l'altro, che «ai dipendenti che si avvalgono di tali modalità debba essere garantito che non subiscano penalizzazioni ai fini del riconoscimento della professionalità e della progressione in carriera». La previsione era in linea con quanto previsto dall'articolo 20 dell'A.S. 2233-B. La legge n. 81 del 22 maggio 2017, sulla scia della precedente previsione, ha introdotto poi, accanto al *Telelavoro* già in essere, quale modalità alternativa di svolgimento della prestazione lavorativa lo *smart working*, cioè un concetto di lavoro più agile; un'innovazione che si aggiunge alle tradizionali senza modificare la posizione legale e contrattuale del dipendente. Sensibile alle problematiche di genere e nello svolgimento del ruolo attribuito ai Comitati Unici di Garanzia, nello scorso

22 gennaio 2018, il Comitato Unico di Garanzia dell'Ateneo cassinense ha approvato il Progetto per l'attivazione dello *smart working* che ha riguardato il personale tecnico amministrativo contrattualizzato. La postazione lavorativa può essere diversa dal luogo di lavoro, a scelta del dipendente stesso, attraverso l'utilizzo di una postazione telematica o attraverso l'utilizzo di spazio in comune denominato *coworking*. Il Rettore ha dato seguito al Progetto, emanando il Regolamento per lo *smart working*, con decreto n. 890 del 26 Novembre 2018, facendo salire sul podio l'Ateneo di Cassino tra le prime Università italiane ad avere adottato un Regolamento innovativo e vicino alle problematiche legate ai tempi di conciliazione vita lavoro.

Cos'è stato e cos'è lo *smart working* per l'Ateneo cassinense? Parliamo di un modo di lavorare differente da quello a cui eravamo abituati. Ancora prima dell'emergenza COVID 19, si è sentita l'esigenza di pensare al lavoro come incubatore di pari opportunità, mettendo al centro il benessere delle persone. Il lavoro agile ha guidato l'Università nel garantire le stesse condizioni di partenza ai lavoratori in particolari condizioni familiari e di salute per poi passare a ridisegnare i processi amministrativi.

Sono stati ridisegnati i processi amministrativi, con l'uso della Tecnologia, della "Fiducia" tra lavoratore e datore di lavoro, incrementando la competitività e agevolando i tempi di vita e di lavoro anche con forme di organizzazione per fasi, cicli e obiettivi, attraverso l'Accordo di Lavoro agile.

Nel dettaglio anche per l'Ateneo cassinense:

la Tecnologia riveste un ruolo fondamentale e ha reso possibile lo sviluppo dell'era Industry 4.0. L'evoluzione della normativa ha fatto sì che anche i lavoratori di Unicas siano stati regolati e valutati in termini di risultati raggiunti.

L'elemento psicologico di maggiore rilevanza e fondamentale per ripensare la prestazione di lavoro in chiave di "obiettivi" è stato sicuramente la Fiducia tra lavoratore e Direzione Generale ma anche in senso trasversale tra colleghi. Si tratta delle *soft skills* e, quindi, di fattori legati alla collaborazione e ascolto.

La cornice si è completata grazie all'Accordo individuale, quest'ultimo ha avuto l'obiettivo di trovare il giusto punto d'incontro tra l'interesse dell'Ateneo e l'interesse del lavoratore Unicas.

Nel rispetto dei tre elementi principali che la legge riconosce allo *smart working*, l'Ateneo cassinense è riuscito vincente nei settori quali la Comunicazione, l'Incontro e il Confronto con altre persone tramite Stanze Virtuali di

collegamento e la didattica a distanza. Lavorare agile ha significato e significa apprendere nuove tecniche quotidianamente grazie alla ricerca e al continuo miglioramento cui si è ispirato e s'ispira l'io professionale di ciascuno di noi.

3. Comunicare agili e sostenibili

Fare comunicazione pubblica oggi vuol dire capacità di lavorare sui tempi veloci della produzione comunicativa social e sull'interazione con l'utente, nel nostro caso soprattutto lo studente, ma anche le famiglie e il territorio nella sua totalità.

La comunicazione d'altronde è uno dei pilastri fondamentali del processo di *public engagement*, e forse anche il più complesso. Perché le Università, che raccontano e trasferiscono sulle piattaforme digitali i risultati delle loro azioni, devono saper stimolare pubblici diversi, direttamente e potenzialmente interessati allo sfruttamento di quei risultati².

Il lavoro d'informazione e comunicazione va considerato dunque nell'ottica del servizio al cittadino-utente-studente, parte attiva e reattiva di un processo sempre più *real time*.

I Comunicatori vivono e scrivono nel web e nei social.

Queste le basi sulle quali abbiamo edificato il Piano di Comunicazione³ dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, declinato anche sugli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'agenda 2030 dell'ONU.

² «Alla luce del crescente ruolo del public engagement in ambito universitario, le strategie di comunicazione poste in essere per valorizzare questo approccio, assumono un ruolo importante e fondamentale al fine di creare relazioni durature e di valore con gli stakeholders. L'approccio relazionale al marketing e alla comunicazione è stato di recente molto indagato nello specifico settore dell'Higher Education [...]. L'approccio relazionale trova il suo fondamento nella collaborazione tra Istituzioni universitarie e le loro comunità per lo scambio di conoscenza e risorse in un rapporto di reciprocità. L'accesso al processo decisionale, l'attività di ascolto, l'apertura al dialogo, il mantenimento delle promesse, la realizzazione di eventi e attività che valorizzino l'immagine dell'Università sono sicuramente azioni strategiche implementabili per coltivare una relazione stabile e duratura», MARINO V., LO PRESTI L., *Strumenti di comunicazione digitale e public engagement. Il caso delle università europee*, *Italian Journal of Management*, vol. 35, N. 103, 2017.

³ Consultabile sul sito www.unicas.it Piano della Comunicazione 2020-2022.

Tra questi particolare attenzione è stata posta al benessere organizzativo con il supporto alla divulgazione dello *smart working*, da noi regolamentato ben prima dell'emergenza COVID-19⁴.

Progetto fortemente sostenuto dal Comitato Unico di Garanzia di Ateneo. Il nostro obiettivo è quello di divulgare il lavoro agile come *best practice* tra enti, imprese e istituzioni del territorio. Le modalità operative sono in via di definizione (contatti già avviati con ANCI, imprese massive e di piccole dimensioni, enti e media territoriali) e prevedono il coinvolgimento delle diverse realtà universitarie.

In questo mare magnum di disposizioni già emanate e in continua elaborazione, che riguardano diversi aspetti legati allo *smart working*, il qualificato supporto accademico può rappresentare una valida risorsa per gli enti e le imprese del territorio, che, superata la fase emergenziale, vorranno regolamentare modalità lavorative agili.

Riteniamo che il ruolo della comunicazione interna, con il coinvolgimento dei colleghi potenzialmente interessabili per tipologia lavorativa e attitudine, ed esterna, attraverso la diffusione delle buone pratiche realizzate, sia fondamentale per la diffusione dello SW.

Occorre ribadire che quello che stiamo facendo in questo periodo di emergenza è l'*home working*, ovvero il telelavoro. Abbiamo infatti semplicemente trasferito le nostre responsabilità lavorative a casa.

Lo *smart working* prevede che l'attività lavorativa venga svolta dal dipendente in piena autonomia decisionale rispetto ai luoghi e ai tempi di lavoro e non ha bisogno di una postazione fissa. Perché l'imperativo categorico del lavoro agile è lavorare per obiettivi, non per quantità di ore. Di fondamentale importanza, inoltre, è la responsabilizzazione del soggetto coinvolto. Un approccio tipicamente imprenditoriale che entra di fatto nella Pubblica Amministrazione.

Ma quanti erano gli smart worker in Italia prima dell'emergenza Covid?

L'ultima rilevazione dell'Osservatorio *smart working* del Politecnico di Milano risale ad ottobre 2019. Il 58% delle grandi imprese (con più di 250 addetti) ha avviato in modo strutturato lo *smart working*. Il 7% ha optato per una modalità più 'informale', il lavoratore e il responsabile interagiscono di-

⁴ Consultabile sul sito www.unicas.it Regolamento *smart working* dell'Università di Cassino e del Lazio meridionale.

rettamente definendo aspetti e tempi del processo lavorativo. Nella PA, nonostante la forte attenzione dedicata al lavoro agile dalla legge di riforma del 2015, soltanto il 16% delle amministrazioni ha optato per lo SW, dato comunque in crescita rispetto all'8% del 2018. Su un *panel* rappresentativo di *smart worker*, che comprende quadri e dirigenti, sono circa 570 mila i lavoratori *smart* nel 2019. Più del 20% rispetto ai 480 mila dell'anno precedente⁵.

Individual's health e performance sono i concetti chiave del lavoro agile, il loro equilibrio è fondamentale per realizzare un ottimale *work life balance*, uno degli indici più rappresentativi del *company welfare*. Dato confermato dai lavoratori monitorati dall'Osservatorio.

Segnali incoraggianti sul fronte del lavoro agile arrivano anche da un'indagine condotta dal Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio dei ministri. Il progetto 'Lavoro Agile per il futuro della PA: pratiche innovative per la conciliazione vita-lavoro' ha coinvolto circa 30.000 dipendenti di 62 amministrazioni pubbliche avviando una riflessione sui modelli organizzativi più efficaci per garantire produttività e sicurezza durante l'emergenza epidemiologica⁶.

I primi dati raccolti evidenziano l'impennata del numero dei lavoratori e delle lavoratrici agili e una forte soddisfazione di tutto il personale coinvolto, dirigente e non. Un dato incoraggiante anche per la riduzione del *gender gap*, tra gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Una cosa è certa, il lavoro agile è uno strumento molto potente, i benefici che possono trarne le Università, e tutte le organizzazioni-enti-aziende che ne fanno uso, sono indiscutibili.

Lo *smart working* favorisce il raggiungimento di importanti obiettivi di sostenibilità. Al primo posto potremmo collocare il benessere organizzativo, seguito dal ragionevole uso delle risorse ambientali e dalla sostenibilità economica, sociale e finanziaria. Non trascurabile inoltre l'attenzione alla disabilità.

Cosa abbiamo comunicato ai tempi del coronavirus?

Dal punto di vista comunicativo affrontare un'emergenza sanitaria di tali dimensioni non è affatto agevole. La proliferazione di contenuti informativi

⁵ Coronavirus e lavoro da remoto, ecco come renderlo *smart working*, FIORELLA CRESPI, Direttore dell'Osservatorio HR Innovation Practice e dell'osservatorio *smart working*, Politecnico di Milano. Intervista realizzata dalla redazione Open Innovation, Regione Lombardia, 7 aprile 2020.

⁶ *Smartworking: segnali dal futuro*. www.amministrazioneagile.it.

provenienti da diverse fonti (istituzionali, media, stakeholder, social, ecc.) è notevole, e verificarne la veridicità non è sempre immediatamente realizzabile, vista la diffusione endemica delle informazioni che i social inevitabilmente favoriscono.

Non esiste più il livello ‘intermediativo’, siamo noi stessi realizzatori e fruitori delle informazioni che produciamo, veicoliamo e reinterpretiamo contribuendo alla narrazione globale propria dell’*Infosfera* teorizzata da Luciano Floridi.

«Nel contesto dell’Infosfera, dobbiamo imparare a governare la percezione che le persone hanno dei nostri messaggi. Non parliamo di plasmare le coscienze, è qualcosa di più tecnico. Significa tenere in considerazione le sensibilità, i valori, e quindi, costruire il messaggio anche in base a come le persone potrebbero reagire, perché la loro reazione non sarà altro che un messaggio che diventa collettivo, all’interno di processi che sono a tutti gli effetti sociali e condivisi»⁷.

L’Ufficio Comunicazione Unicas ha sicuramente lavorato in tutte le modalità ragionevolmente attivabili in questa fase. Abbiamo cercato di rispondere in maniera adeguata alla richiesta esponenziale di comunicazione che ci è piombata addosso improvvisamente. Soprattutto nella prima fase, nell’incertezza dilagante, abbiamo capito che i nostri studenti dovevano essere supportati e rassicurati.

Abbiamo comunicato tutto ciò che avveniva, fatevi un giro sui nostri social e troverete centinaia di video e foto che raccontano la *social family Unicas*.

Nonni in lacrime che si intravedono nel momento della proclamazione, i professori, elegantissimi, che hanno cercato in tutti i modi di rendere solenne, anche se virtualmente, un giorno così importante. Il Rettore si è ‘affacciato’ in quasi tutte le sedute di laurea per congratularsi personalmente con i neo laureati e con le loro famiglie.

La già citata *survey* del Dipartimento delle pari opportunità ha evidenziato che il 94,5% delle/i lavoratrici/tori e il 100% delle/dei dirigenti ritiene che l’esperienza in emergenza sarà d’aiuto – in tutto o in parte – alla propria Amministrazione per introdurre o rafforzare il lavoro agile.

⁷ *Infosfera e reputazione: come cambia la comunicazione e quali competenze richiede.* www.forumpa.it, Intervista a DANIELE CHIEFFI, giornalista e autore del libro *La reputazione ai tempi dell’infosfera*.

Pur consapevole che il lavoro agile ordinario non è assimilabile a quello svolto in emergenza COVID, la dirigenza della Pubblica Amministrazione è intenzionata a valorizzare quanto fatto per ottimizzare tale risorsa e declinare al meglio le sue applicazioni future.

Verso la legge n. 151. Oltre le colonne d'Ercole della comunicazione.

Appare evidente che investire sulle dotazioni tecnologiche e sulle competenze digitali dei dipendenti è di fondamentale importanza per innovare i processi organizzativi e aumentare la produttività individuale e collettiva, anche, e soprattutto, attraverso il ricorso al lavoro agile.

Un importante tassello all'iter di riforma della Legge n. 150 del 2000 è stato già posto con la consegna del documento finale di indirizzo al Ministro Dadone⁸.

Le linee programmatiche convergono su una *legge n. 151* ««fortemente orientata alle competenze digitali e al rapporto diretto con il cittadino.

L'emergenza che abbiamo vissuto e che ancora stiamo fronteggiando ha dimostrato come non ci sia più tempo da perdere sulle competenze, sull'organizzazione, sugli strumenti, sui linguaggi, sui tempi e sulle modalità di lavoro. Facciamo sicuramente un passo avanti nel campo della comunicazione e informazione pubblica».⁹

Siamo dunque pronti per oltrepassare le colonne d'Ercole della comunicazione. Comunicatori pubblici, esperti digitali, *web journalist*. Sono loro i protagonisti di questo cambio paradigmatico ormai imminente, e la riorganizzazione e il rilancio della comunicazione universitaria deve necessariamente essere supportata e veicolata da tutti gli 'addetti ai lavori' ad essa riferibili.

⁸ «Il Gruppo di lavoro insediato presso la Funzione pubblica nel gennaio scorso e guidato da SERGIO TALAMO, direttore Comunicazione e relazioni esterne del FormezPA, ha consegnato al Ministro FABIANA DADONE il documento finale di indirizzo, frutto della discussione con stakeholder qualificati che vanno dall'Ordine dei giornalisti a Ferpi, dal Fnsi a ComPubblica e PASocial, dalle rappresentanze delle università e delle associazioni che fanno parte dell'Open government partnership fino a interlocutori istituzionali come Anci e Conferenza delle Regioni. Il riconoscimento dell'importanza del digitale e la spinta ai fini della valorizzazione delle professioni, vecchie e nuove, dell'informazione e della comunicazione pubblica. L'attenzione, di conseguenza, alle competenze più innovative, il collegamento con le università e nondimeno il focus sullo smart working che impatta in maniera decisiva su chi è impegnato in questo specifico ramo delle PA. Queste sono alcune delle direttrici chiave su cui dovrà basarsi la tanto attesa riforma della legge n. 150 del 2000 [...]». Fonte: www.funzionepubblica.gov.it.

⁹ FRANCESCO DI COSTANZO, Presidente PASocial.

Fondamentali i ruoli dell'AICUN, Associazione Italiana dei Comunicatori Universitari, già proiettata verso questo nuovo orizzonte operativo e di Com-Pubblica, Associazione Italiana dei Comunicatori Pubblici e Istituzionali, impegnata da tempo a valorizzare le articolate competenze dei comunicatori.

A PASocial va il merito di aver riaperto l'attenzione sulla comunicazione, promuovendo incontri e occasioni di confronto fra i molteplici soggetti coinvolti in questo mega processo di riforma, riuscendo a mettere in relazione grandi e piccoli, pubblici e privati.

Del resto *la strada che porta alla conoscenza è una strada che passa per incontri adeguati.*

Immenso Spinoza¹⁰.

Bibliografia

1. BELLISARIO E., *Il vademecum dello smartworker*. PA Digitale.
2. CORBO F., MICHELINI M., URICCHIO A.F., *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani*, *Italian Journal of Management*, Università degli Studi Aldo Moro e CRUI.
3. DI COSTANZO F. (2017), *Viaggio nell'Italia della nuova comunicazione tra lavoro, servizi e innovazione*. Rivista italiana di informatica e diritto, Franco Angeli, Milano (IT).
4. FLORIDI L. (2009), *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*, Giappichelli, Torino (IT).
5. Linee Guida in materia di promozione della conciliazione dei tempi di vita e lavoro presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione pubblica, 1 giugno 2017.
6. LOVARI A. (2020), *Comunicatori pubblici dietro la timeline. La sfida dei social media tra nuove competenze professionali e vecchie resistenze al cambiamento*, Pennino, Smart working i 3 elementi principali, *smart working*, 11 luglio 2020

¹⁰ HARDT M., *Gilles Deleuze. An Apprenticeship in Philosophy*, 1993; tr. it. di DE MEDIO E., *Gilles Deleuze. Un apprendistato in filosofia, a-change*, (2000), Milano, p. 161. «Se accettiamo l'interpretazione deleuziana del parallelismo, dobbiamo scoprire una nozione comune corporea che serve a organizzare gli incontri casuali, inadeguati e per lo più tristi dei corpi sociali in incontri coerenti, adeguati e gioiosi, proprio come la nozione comune intellettuale costituisce le idee adeguate (ragione) sulla base delle idee inadeguate (immaginazione). Spinto ai suoi limiti concettuali, il parallelismo ontologico significa che la costituzione della conoscenza, la costituzione intellettuale della comunità, deve essere uguagliata e integrata da una sua costituzione corporea. Alla nozione comune corporea, al corpo sociale adeguato, è data forma materiale nella moltitudine».

7. LOVARI A. (2019), *Social media e pubblica amministrazione tra diritti e doveri: una prospettiva sociologica*. Rivista italiana di informatica e diritto, CNR, 1.
8. MARINO V. ET AL. (2017), *Strumenti di comunicazione digitale e public engagement. Il caso delle università europee*, *Italian Journal of Management*, vol. 35 n. 103, 2017.
9. POMATI P. (2018), *L'Università e l'immagine*, Aracne, Roma (IT).
10. *Social media e PA, dalla formazione ai consigli per l'uso Il primo libro 'in progress' della nuova comunicazione pubblica*. A cura del Formez PA e dell'Associazione PASocialSalazar, 2020 Cosa è lo smart working per noi, *smart working*, 23 luglio 2020.

Sitografia

1. *Goal e Target: obiettivi e traguardi per il 2030*.
2. I 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile e dei 169 Target che li sostanziano, approvati dalle Nazioni unite.
3. National Co-ordinating Centre for Public Engagement (NCCPE), What Works' Engaging the public through social media, *Guide to engaging the public through social media*, 2018.
4. Presidenza Consiglio Ministri, Dipartimento Funzione Pubblica, www.lavoropubblico.gov.it/agile.
5. Università di Cassino e del Lazio meridionale, Piano Strategico di Ateneo 2019-2022.



Copyright 2021 © EUC
EDIZIONI UNIVERSITÀ DI CASSINO

Centro Editoriale di Ateneo – Università degli Studi di Cassino
e del Lazio meridionale - 03043 Cassino (FR), Italia

ISBN 978-88-8317-111-6