

a cura di
Maria Donata Panforti

Crescere.
Ricerche pluridisciplinari
sullo sviluppo della persona



*P*rospettive di diritto comparato

9

collana diretta da Maria Donata Panforti e Cinzia Valente

Direzione

Maria Donata Panforti (Università di Modena e Reggio Emilia)

Cinzia Valente (Università di Modena e Reggio Emilia)

Comitato scientifico

Biagio Andò (Università di Catanzaro)

Ermanno Calzolaio (Università di Macerata)

Albina Candian (Università di Milano Statale)

Claudia Morgana Cascione (Università di Bari)

Giovanni Marini (Università di Perugia)

Pierluigi Matera (Link Campus University)

Antonello Miranda (Università di Palermo)

Virginia Zambrano (Università di Salerno)

CRESCERE.
RICERCHE PLURIDISCIPLINARI
SULLO SVILUPPO DELLA PERSONA

a cura di
Maria Donata Panforti



Mucchi Editore

La presente opera è elaborata nell'ambito della ricerca 'Crescere. Ricerche interdisciplinari sullo sviluppo della persona' finanziata dal Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia per l'anno 2023 (Fondi Dipartimentali FAR 2023). Responsabile del progetto scientifico Prof.ssa Maria Donata Panforti.

In copertina: Emilio Vedova (Venezia, 1919-2006), *Immagine del tempo n. 5 V*, 1958, olio e tempera su tela, 145 x 144,5 cm - Mart, Museo di arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto. Deposito collezione privata

ISBN 9791281716452

© STEM Mucchi Editore Srl - 2025



Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 IT)

Consentite la consultazione e la condivisione. Vietate la vendita e la modifica.

Versione pdf *open access* al sito www.mucchieditore.it

Tipografia e impaginazione Mucchi Editore (MO)

STEM Mucchi Editore, via Jugoslavia, 14, 41122, Modena

info@mucchieditore.it

www.mucchieditore.it

facebook.com/mucchieditore

twitter.com/mucchieditore

www.instagram.com/mucchi_editore/

I^a edizione pubblicata in Modena nel mese di maggio 2025

Introduzione

Il volume affronta il tema della crescita della persona nelle diverse età della vita in una prospettiva multidisciplinare, investigando sui diversi significati, sulle possibili declinazioni e su alcuni dei fattori che la favoriscono, o la inibiscono, a livello individuale, relazionale e di contesto. Gli esseri umani evolvono e crescono sia come individui autonomi, sia attraverso la relazione con un singolo altro o con gli altri - la famiglia, i gruppi, la collettività organizzata nelle istituzioni.

Le persone crescono muovendosi nel mondo fisico, naturale o artefatto, e nel mondo virtuale, relazionandosi in un caso con l'ambiente sociale formato da altri esseri viventi e nell'altro con la realtà virtuale, in ogni caso alla ricerca di condizioni di vita accettabili; crescono come effetto dell'evolversi del rapporto interpersonale con i pari e con le figure di autorità in un processo che può essere intellettuale, spirituale, religioso e, per taluni profili, produrre effetti giuridici.

Si cresce in modi diversi e con strumenti diversi, a seconda delle proprie caratteristiche personali, del potenziale, dei limiti e delle differenze, delle sollecitazioni dei diversi contesti relazionali. Un mondo (più) giusto è comunque un mondo che consente a tutti/e di crescere in base ai propri tempi, alle proprie aspirazioni e ai propri talenti, senza usare come unica pietra di paragone il successo economico: infatti, l'uguaglianza sostanziale delle persone richiede non solo che condizioni eguali vengano trattate in modo identico, ma anche che condizioni diseguali vengano affrontate con strumenti rispettosi e inclusivi rispetto a tale diversità. Il diritto alla crescita deve poter includere, infatti, anche il diritto dell'individuo alla de-crescita, senza dimenticare gli obblighi di solidarietà sociale e di responsabilità individuale.

Muovendo da queste premesse, il volume si propone di affrontare il tema della crescita lungo cinque direttrici principali (psicologica, pedagogica, giuridica, storica-religiosa e linguistica) tra loro connesse, facendo riferimento allo scenario attuale e tenendo conto delle sfide emergenti a livello globale, che connotano la complessità sempre crescente dei fenomeni indagati.

I diversi contributi qui raccolti, anche perché muovono da epistemologie e tematiche differenti, costruiscono un quadro articolato che delinea traiettorie plurime, non lineari, le quali costruiscono piste e mappe per provare ad attraversare tale complessità.

Un primo aspetto che si intende indagare è la crescita veicolata dal passaggio intergenerazionale affrontata nel saggio di Roberta Mineo.

La questione della crescita dell'individuo apre al dilemma tra trasmissione di valori e creazione autentica di un progetto personale. Gli studi psicoanalitici evidenziano quanto l'individuazione avvenga all'interno della tensione dinamica tra fedeltà transgenerazionale e autenticità creativa e soggettiva. Da un lato, siamo portatori di segni iscritti nel "piano di famiglia" sin dalla nascita, e il percorso di crescita muove dalle identificazioni con le figure parentali (anche extra-familiari, eg. i "maestri") del nucleo antropologico di riferimento: è una pratica inconscia di appropriazione delle tradizioni culturali, delle lingue, dei valori, dei sistemi di pensiero che ci contengono, ci danno forma e ci orientano nelle scelte. Dall'altro, l'individuazione muove proprio dalla sé-parazione da tali eredità, attraverso una rielaborazione personale ed unica di questi imprimatur ed una costruzione di senso che passa dall'esperienza soggettiva e dalla riflessione sulle proprie matrici. Da questa tensione tra obbedienza e trasgressione, emerge un paradigma di crescita non lineare, multiforme e apparentemente disorganico. Sotto questo profilo, dunque, il progetto intende interrogarsi sui contesti che favoriscono "posture eretiche" e quelli invece che impongono la fedeltà alle eredità culturali, a partire dalle analisi delle matrici familiari.

Sul rapporto fra appartenenza alla tradizione e originalità individuale indaga anche il saggio di Demetrio Giordani.

Nell'ambito degli studi storico religiosi ed in particolare in quello delle religioni orientali c'è un particolare che caratterizza un po' tutte le tradizioni ed è quello della trasmissione della conoscenza tra maestro e discepolo. Islam, Induismo e Buddismo con diverse modalità mostrano di seguire la medesima tecnica, ovvero, anche se si tratta di un insegnamento dottrinale, oppure dell'apprendimento di un mestiere, la figura del maestro pedagogo è predominante. Un maestro realizza il suo scopo quando il suo allievo è pronto ad insegnare. Nella letteratura islamica medievale,

è apparsa subito una particolare attenzione all'educare e all'apprendere; a partire dal nono- decimo secolo, molti autori hanno dedicato intere opere o parti di opere, alla formazione del carattere, in quanto attributo dell'anima (*naḥs*). Aḥmad ibn Muḥammad Miskawayh (m. 1030) è considerato tra i più influenti filosofi morali del primo periodo dell'Islam; le sue riflessioni sull'etica e sulla teoria dell'educazione sono caratterizzate da un'ampia inclusione di fonti religiose, filosofiche, storiche ed economiche, islamiche e non islamiche. Questi diversi elementi trovano espressione nella sua opera principale sull'etica, il *Tahdīb al-Aḥlāq* (Il perfezionamento dei caratteri) in cui è palese l'influenza della filosofia ellenistica e delle opere di filosofi mussulmani come Al-Kindi e Al-Farabi. Capitoli importanti sull'educare e sull'apprendere si possono cercare nelle opere di altri autori mussulmani come Al-Jahiz, Avicenna, I Fratelli della Purità, Al Ghazali ecc. Sul finire del decimo secolo, fiorì nell'Oriente islamico un filone letterario denominato "Letteratura d'*Adab*" il cui scopo fu quello di insegnare attraverso la narrativa aneddotica e precettistica, ad apprendere le buone maniere di comportamento nella società urbana. Un genere particolare di questa letteratura fu quello degli "Specchi per principi" che prese forma di preziosi manuali di istruzione per giovani nobili, scritti da famosi vizir o nobili letterati. Anche in ambito religioso, e nel misticismo sufi in particolare, la letteratura di *Adab* assunse un particolare rilievo. Quando il sufismo divenne un fenomeno di massa, fu necessario dettare le regole di buona educazione da adottare nelle assemblee, alla presenza dei maestri anziani, nelle occasioni più informali, nei momenti di condivisione del cibo, durante i viaggi. Forse il più noto di questi trattati è quello dell'iracheno Abu Nagib Suhrawardi (m.1168) dal titolo *Kitab Adab al-Muridin*, ovvero "Trattato sulle regole di buona educazione degli aspiranti". Anche il più noto teologo Al-Ghazali ha scritto pagine edificanti sullo stesso soggetto. Di grande interesse è un breve trattato di Abu abd al-Rahman al-Sulami di Nishapur (m.1021) che è specificamente dedicato alle "Regole di buona educazione da adottare nello stare in compagnia" (*Kitab Adab al-suhba*) che è stato tradotto varie volte nelle lingue occidentali ed è un esempio paradigmatico di pedagogia "orientale".

Legata a quest'ultimo aspetto, dal punto di vista pedagogico, la crescita, intesa come processo di capacitazione della persona, della sua famiglia e dei contesti di vita, necessita di professionisti in grado di realizzare

una co-progettazione emancipativa che crei le condizioni e gli strumenti per sviluppare e per sostenere la capacità (e la libertà) di tutte le persone (a partire da quelle con maggiori fragilità e situazioni di rischio) di autodeterminarsi e di scegliere e realizzare, in modo flessibile e dinamico, il proprio progetto di vita per una vita di qualità. La ricerca pedagogica offre un contributo essenziale per sostenere un'idea di crescita generativa ed etica che tiene in sé il senso e il valore della decrescita, del limite, della fragilità e del rispetto delle differenze e delle varietà posto alla base del nuovo paradigma ecologico integrato. Interdisciplinarietà e multiprofessionalità, dimensioni caratterizzanti il paradigma della ricerca pedagogica, rappresentano le condizioni essenziali per orientare e realizzare culture, politiche e pratiche nella direzione delineata, a partire dal contesto educativo e scolastico. Nell'ambito del progetto, l'attenzione del contributo di Paola Damiani è rivolta a due aspetti di particolare rilievo per la dinamica della crescita/decrecita della persona (degli allievi) e dei contesti scolastici e sociali: la formazione degli insegnanti e la riflessione sugli strumenti educativi e didattici per la co-progettazione nella prospettiva della capacitazione.

È evidente che tale prospettiva mette a fuoco la relazione tra formazione, crescita e sviluppo nella direzione del co-sviluppo inclusivo, in linea con il paradigma dei diritti umani e delle Capabilities (Sen, 1985).

La crescita personale può manifestarsi in ogni fase della vita, come messo in luce dallo scritto di Bene Bassetti. Tuttavia, nell'ambito della ricerca sull'apprendimento linguistico, che pure ha indagato approfonditamente il ruolo dell'età, l'attenzione riservata all'apprendimento nella terza età è stata sorprendentemente limitata. Similmente, l'interesse per lo studio delle lingue sacre è rimasto circoscritto, e la combinazione di questi due aspetti – l'apprendimento delle lingue sacre in età avanzata – non è mai stata oggetto di indagini empiriche.

La terza età rappresenta un momento cruciale per la crescita personale. La riduzione degli impegni lavorativi e familiari offre l'opportunità di dedicarsi allo studio per piacere e interesse personale, e l'apprendimento linguistico, in particolare, si configura come un'attività ricca di benefici. Inoltre, questa fase della vita è spesso caratterizzata da un rinnovato interesse per la dimensione spirituale e religiosa, rendendo comprensibile come, in alcune tradizioni culturali e spirituali, gli anziani scelgano di intraprendere o riprendere lo studio di una lingua sacra.

Le lingue sacre possono risultare particolarmente adatte per gli apprendenti anziani, sia perché motivati da un profondo interesse per i testi sacri, sia perché favoriti dall'approccio lento e approfondito caratteristico dello studio di queste lingue. Più di ogni altra cosa, però, le lingue sacre rappresentano uno strumento potente per la crescita spirituale nella terza età. Esse consentono un accesso libero e diretto ed una comprensione più profonda dei testi sacri. Inoltre, lo studio delle lingue sacre può suscitare emozioni positive come gioia ed entusiasmo, molto importanti in questa fase della vita, e che a loro volta alimentano la motivazione all'apprendimento. Infine, lo studio di una lingua sacra è spesso percepito come un progetto a lungo termine, da coltivare finché possibile. Di conseguenza, l'apprendimento di queste lingue e il loro uso per comprendere i testi sacri non solo arricchiscono il percorso spirituale, ma possono anche offrire uno scopo ed un senso all'ultima fase della vita.

Nell'ottica giuridica, la crescita individuale viene affrontata attraverso specifici istituti giuridici, che appaiono peraltro assai elementari se paragonati agli strumenti di altre scienze umane. Mentre pedagogia, psicologia e sociologia, descrivono la vita individuale come un mutamento continuo della persona e un passaggio fra condizioni che trascolorano l'una nell'altra, per il diritto privato contemporaneo il passare degli anni e l'intera esistenza degli individui incontrano un solo pur se essenziale momento di passaggio, l'acquisizione della capacità di agire che coincide con il compimento del diciottesimo anno di età. Minore età ed età adulta vengono perciò concepite come status di lunghissima durata che assorbono tutti i cambiamenti verificatisi nella persona (la prima perdurando dalla nascita all'adolescenza, la seconda dalla condizione dei giovani adulti appena maggiorenni alla terza età più avanzata), in definitiva appiattendosi nell'acquisizione brusca di uno status definitivo e senza sfumature un evolversi che in realtà è graduale e non privo di regressioni.

La problematica, già sollevata in dottrina in relazione alla condizione dei minorenni e risultata fra l'altro nell'elaborazione della categoria dei "grandi minori", si pone da qualche anno anche in relazione agli anziani. Per questi ultimi, gli unici strumenti offerti dal diritto italiano consistono in una più o meno drastica riduzione della capacità di agire o delle competenze negoziali dell'interessato, quando al contrario sarebbero auspicabili strumenti assai più modulabili di supporto e integrazione che valoriz-

zino le competenze e il sapere della persona, e che si adattino nel tempo al mutare delle necessità.

Nella storia del diritto il tema della crescita è stato affrontato in modo molto differenziato: nel diritto romano le regole si incentravano sulla soggezione alla potestà paterna piuttosto che su un qualsivoglia automatismo legato, come invece oggi ci è familiare, al raggiungimento di una precisa età della vita. E nel periodo medievale era l'appartenenza ad un certo ceto sociale o a una specifica categoria professionale che determinava il momento dell'indipendenza, comunque denominato. Va comunque notato come in passato e fino a tempi piuttosto recenti, l'essere maschio o femmina abbia inciso in modo decisivo sul tempo e sui requisiti richiesti dagli ordinamenti giuridici per acquisire la pienezza dei diritti e delle competenze.

Il contributo di Maria Donata Panforti intende perciò fornire un inquadramento complessivo del modo in cui il diritto privato disciplina la crescita della persona e il suo evolvere negli anni, facendo riferimento comparativo anche alla disciplina di altri paesi.

In questo contesto si inserisce anche il contributo di Cinzia Valente che affronta il tema della crescita con riferimento alla minore età ed alla necessità di valorizzare, anche in ambito giuridico, le competenze acquisite nella fase di sviluppo in quanto rilevanti ben prima del riconoscimento della piena capacità di agire, legato al compimento della maggiore età.

Negli ultimi decenni la tendenza, sviluppata sia a livello nazionale che internazionale, a potenziare la dimensione partecipativa del minore alla vita sociale e, più in particolare, consentire allo stesso di intervenire nelle decisioni di suo interesse, ha inevitabilmente posto l'attenzione sulla sua capacità di discernimento, la sua maturità e consapevolezza. Il processo di crescita prevede che il minore, acquisendo maggiori competenze, conquisti altrettanta maggiore autonomia così gradualmente riducendo il potere di intervento del genitore (o di chi esercita la responsabilità genitoriale); ciò è talvolta automaticamente stabilito al raggiungimento di certe soglie di età standardizzate (si pensi ai 14 anni per il consenso all'adozione) mentre in altri ambiti occorre una verifica, caso per caso, della sua capacità di discernimento (si pensi alla audizione nel processo del minore di età inferiore ai 12 anni).

Bilanciare l'autonomia del minore ed il controllo dei genitori è essenziale nell'ambito digitale nel quale la valorizzazione della self-determination deve essere valutata alla luce dei rischi connessi alla rete di cui i minori, come anche i genitori, sono spesso ancora poco consapevoli.

Sebbene i sistemi giuridici abbiano fissato delle soglie di accesso ai servizi digitali, questo strumento non è sempre sufficiente a garantire un loro uso sicuro; una questione complessa riguarda l'esercizio, più o meno autonomo, di diritti quali la libertà di espressione e di pensiero o la riservatezza da parte del minore nonché il grado di intervento dei genitori nella fase di accrescimento delle competenze necessarie all'esercizio di queste facoltà.

L'analisi di questo complesso bilanciamento nel contesto internazionale e nazionale ha condotto ad una riflessione sulla importanza della educazione digitale che può essere uno strumento di mediazione al fine di garantire uno sviluppo contestuale e condiviso delle capacità del minore ed anche del genitore.

Una ricerca su un tema così ambizioso, sfaccettato e multiforme non pretende, né potrebbe farlo, di raggiungere in un solo anno risultati condensabili in poche frasi di sintesi, valide per i tanti ambiti disciplinari che ne costituiscono la trama.

Perciò, mentre proponiamo, fissati su carta, i punti che ci sembrano qualificare la riflessione scientifica di ciascuno di noi, e segnare un sia pur provvisorio punto di arrivo nei singoli campi di indagine, auspichiamo di aver modo di condurre una prosecuzione e un approfondimento della ricerca nel tempo avvenire, esplorando altri, inediti e promettenti risvolti del tema "Crescere".

MARIA DONATA PANFORTI, BENE BASSETTI, PAOLA DAMIANI,
DEMETRIO GIORDANI, ROBERTA MINEO, CINZIA VALENTE

* Per scelta redazionale, le citazioni bibliografiche nei saggi che seguono rispettano lo stile in uso nelle diverse aree disciplinari.

Dalla trasmissione alla trasgressione: un paradigma gruppoanalitico della crescita

ROBERTA MINEO

SOMMARIO: 1. Un'introduzione alla crescita in termini analitici. – 2. Fondamenti psicoanalitici della crescita. – 3. Dalla psicoanalisi alla gruppoanalisi: Oltre la dinamica dell'obbedienza. – 4. La ricerca sulle matrici familiari inconse e le *eresie*. – 5. Conseguenze psicologiche della trasgressione dei valori. – 6. Traiettorie di crescita: Una conclusione gruppoanalitica. – Bibliografia.

1. *Un'introduzione alla crescita in termini analitici*

La teoria psicoanalitica definisce la crescita come il progressivo sviluppo della personalità attraverso la risoluzione dei conflitti inconsci e l'integrazione dei diversi aspetti della psiche¹. Gli stadi psicosessuali di Freud (orale, anale, fallico, di latenza e genitale) rappresentano il modo in cui l'energia libidica si concentra sulle zone erogene durante lo sviluppo. Il superamento di questi stadi favorisce una personalità equilibrata, mentre la fissazione in uno stadio qualsiasi può provocare disturbi psicologici. Freud (1905) ha sottolineato il ruolo formativo della prima infanzia e della mente inconscia nella formazione del comportamento e della personalità.

D'altra parte, la gruppoanalisi concepisce la crescita come un processo relazionale, che emerge dalle interazioni all'interno della matrice di fondazione (Hopper, 2023), una rete inconscia condivisa che collega i membri. Foulkes (1948) sosteneva che lo sviluppo individuale fosse profondamente radicato nei contesti sociali, con una crescita personale che nasce dalle interazioni dinamiche tra l'individuo e il gruppo. Questa prospettiva espande la comprensione della crescita dai processi esclusivamente intrapsichici alle più ampie dimensioni relazionali e comunitarie.

¹ A scopo di sintesi, in questo capitolo i termini *crescita* e *sviluppo* saranno utilizzati come sinonimi.

Infatti, lo sviluppo umano è intrinsecamente psicologico, sociale e culturale. L'individuo si evolve all'interno di relazioni modellate da contesti familiari, comunitari e culturali. Questa matrice interconnessa influisce profondamente sulla formazione dell'identità e sul benessere emotivo, sottolineando l'importanza delle interazioni sociali e delle narrazioni culturali condivise nel favorire la crescita.

Concettualizzando il gruppo come un sistema vivente, la gruppoanalisi esplora come le interazioni tra i membri rispecchino le strutture sociali e familiari, compresi i ruoli, le dinamiche di potere e i modelli di inclusione ed esclusione. Queste dinamiche favoriscono la riflessione sulle tensioni tra appartenenza e individualità, consentendo la crescita personale attraverso il dialogo e l'influenza reciproca.

La principale distinzione tra l'approccio psicoanalitico di Freud e la prospettiva gruppoanalitica di Foulkes risiede nella loro visione dell'individuo. Freud (1923) enfatizza il primato della biologia e delle pulsioni innate, centrando il suo modello sui conflitti interni e sui processi inconsci, risolti attraverso relazioni terapeutiche individuali. Al contrario, Foulkes considera l'individuo come innato e sociale, sottolineando l'importanza delle interazioni sociali e dell'inconscio collettivo nei contesti di gruppo. L'analisi di gruppo di Foulkes sostiene che la crescita personale e la guarigione sono facilitate dall'impegno con gli altri in un contesto terapeutico di gruppo. In un mondo sempre più globalizzato e virtualmente connesso, il gruppo fornisce uno spazio condiviso in cui queste narrazioni culturali possono essere esaminate e ridefinite, consentendo agli individui di riconciliare le identità personali e culturali.

In questo quadro, il gruppo funge da *spazio neotenico* (Menarini & Neroni Mercato, 2002), estendendo e riattivando i processi relazionali dei primi anni di vita. A differenza della psicoanalisi, dove lo sviluppo è in gran parte intrapsichico, la gruppoanalisi radica la formazione della seconda natura dell'individuo nella famiglia e nelle matrici culturali che la modellano. Queste matrici trasmettono valori e norme, fornendo al contempo le condizioni perché gli individui possano reinterpretare e ridefinire i loro retaggi ereditati all'interno di un contesto socialmente radicato, enfatizzando il potere trasformativo delle esperienze comunitarie e dei quadri culturali nel plasmare la crescita.

La tensione tra valori ereditati e sviluppo personale è centrale per comprendere la crescita umana. Le strutture familiari, le norme culturali

e le tradizioni sociali creano un quadro iniziale per la formazione dell'identità, spesso interiorizzata inconsciamente attraverso l'*identificazione*. L'identificazione freudiana comporta l'interiorizzazione delle figure genitoriali e delle norme sociali, dando forma al super-io e alla prima visione del mondo. Tuttavia, la crescita richiede anche l'individuazione, in cui le norme ereditate non vengono semplicemente replicate, ma reinterpretate e trasformate. L'*individuazione* consente agli individui di andare oltre la replica passiva delle figure culturali o parentali, favorendo la creatività e l'autenticità.

Questa interazione dinamica tra identificazione e individuazione definisce la tensione tra tradizione e individualità. I contesti gruppali forniscono un terreno fertile per questo processo, creando una matrice condivisa in cui i membri si confrontano e riflettono sui quadri ereditati, esplorando al contempo le divergenze. Questo ambiente concilia il bisogno di continuità con il perseguimento dell'autorealizzazione, consentendo agli individui di costruire identità radicate nel patrimonio ma unicamente proprie.

Questo capitolo esamina la crescita esplorando le dinamiche che favoriscono o ostacolano lo sviluppo a livello individuale, relazionale e contestuale. Gli esseri umani si evolvono come individui autonomi all'interno di relazioni plasmate da famiglie, gruppi e istituzioni sociali.

2. Fondamenti psicoanalitici della crescita

Le teorie psicoanalitiche offrono una comprensione fondamentale della crescita, sottolineando il ruolo centrale dell'inconscio nel plasmare i processi psicologici e comportamentali. Gli stadi psicosessuali di Sigmund Freud, il quadro psicosociale di Erik Erikson e la teoria della separazione-individuazione di Margaret Mahler evidenziano ciascuno le tappe fondamentali dello sviluppo, anche se con enfasi diverse.

Freud propone che lo sviluppo umano avvenga attraverso stadi, orale, anale, fallico, di latenza e genitale, in cui l'inconscio guida l'attenzione libidica verso specifiche zone erogene. Risolvere con successo i conflitti in ogni fase permette all'Io di mediare tra i desideri interni e le realtà esterne, favorendo una crescita equilibrata. I conflitti non risolti, invece, possono portare alla fissazione e a comportamenti disadattivi.

Erik Erikson (1980) amplia le idee di Freud per includere l'intero arco della vita, sottolineando lo sviluppo psicosociale. Identifica otto fasi, ognuna definita da un conflitto centrale, come la fiducia contro la sfiducia o la confusione di identità contro quella di ruolo, che dà forma alla resilienza psicologica. Una risoluzione positiva rafforza l'autonomia e l'identità, mentre i conflitti irrisolti possono manifestarsi come crisi nelle fasi successive.

La teoria della separazione-individuazione di Margaret Mahler (1975) sottolinea il ruolo della relazione madre-bambino nello sviluppo precoce. Il suo modello traccia il percorso del bambino dalla fase simbiotica, caratterizzata da un legame indifferenziato con il caregiver, alla fase di individuazione, segnata dall'emergere di un senso di sé distinto. Le interruzioni di questo processo possono ostacolare l'autonomia e le capacità relazionali.

I teorici delle relazioni oggettuali, come Melanie Klein e Donald Winnicott, hanno ulteriormente elaborato le prime dinamiche relazionali. La Klein (1946) ha esaminato come le rappresentazioni interiorizzate degli altri diano forma alla vita emotiva, mentre Winnicott (1965) ha introdotto concetti come la *madre sufficientemente buona* e l'*oggetto transizionale*, che sostengono la capacità del bambino di superare la dipendenza e l'indipendenza. Questi autori hanno sottolineato che le prime relazioni forniscono sia contenimento che opportunità di esplorazione creativa, consentendo agli individui di navigare tra le eredità e di forgiare identità uniche. In effetti, le prime relazioni forniscono l'impalcatura emotiva e psicologica per la crescita successiva, offrendo sia una fonte di sicurezza sia uno spazio per l'esplorazione creativa. Questa duplice funzione, che dà forma all'identità attraverso il contenimento e consente la trasformazione attraverso la riflessione, sottolinea la complessità dello sviluppo umano all'interno della matrice culturale e familiare. Questo *piano familiare* (Recalcati, 2014), che comprende tradizioni culturali, valori e norme comportamentali, costituisce il quadro inconscio che dà forma all'identità, alla visione del mondo e ai processi decisionali. La psicoanalisi di Freud riconosce l'identificazione come un meccanismo fondamentale con cui gli individui interiorizzano tratti, valori e comportamenti delle figure significative, integrandoli nel loro senso di sé in evoluzione. Questo processo inizia nella prima infanzia e si estende oltre le figure parentali per includere autorità esterne come

gli insegnanti, inserendo gli individui in una matrice culturale e sociale più ampia.

La *trasmissione transgenerazionale* dei valori aggiunge complessità a questo processo. Le famiglie trasmettono inconsciamente norme, modelli e conflitti emotivi irrisolti attraverso le generazioni. Il concetto di coazione a ripetere di Freud spiega come gli individui rimettano inconsciamente in scena conflitti passati o traumi irrisolti. Applicata alle dinamiche familiari, questa coazione evidenzia come le questioni irrisolte delle generazioni precedenti (come le paure, i desideri o i divieti) vengano inconsciamente rivissute e riprodotte dalle generazioni successive. Per esempio, i modelli di conflitto relazionale, le insicurezze di attaccamento o persino le lotte socio-economiche possono diventare cicliche, perpetuandosi attraverso comportamenti e aspettative non esaminati all'interno del sistema familiare. Un aspetto critico di questa trasmissione è la tensione tra continuità e trasformazione. Se da un lato i valori ereditati forniscono stabilità, struttura e coerenza culturale, dall'altro possono limitare la crescita dell'individuo se non vengono esaminati. La coazione a ripetere perpetua questi valori e le dinamiche irrisolte, lasciando spesso gli individui intrappolati in schemi che non sono in linea con il loro sé autentico.

In tutti questi contesti, l'inconscio è un serbatoio di esperienze e conflitti che influenzano in modo significativo lo sviluppo. La terapia psicoanalitica porta alla consapevolezza queste dinamiche, favorendo la crescita personale attraverso la risoluzione dei conflitti inconsci e la reinterpretazione dei retaggi ereditati.

La crescita non si limita all'assimilazione passiva dei retaggi ereditati, ma richiede una reinterpretazione consapevole di questi quadri. Questa interazione dinamica tra continuità e trasformazione definisce l'*individuazione*, il processo di superamento dell'identificazione per costruire un sé autonomo e autentico.

Lo spostamento dai processi intrapsichici a dinamiche più relazionali è tipico delle teorie psicoanalitiche contemporanee che enfatizzano il ruolo dell'attaccamento e dell'intersoggettività. Per esempio, la teoria dell'attaccamento sottolinea la base relazionale della sicurezza, riorientando la teoria pulsionale freudiana verso la comprensione del legame madre-bambino come sistema istintuale primario modellato dalla vicinanza relazionale piuttosto che dalla gratificazione esclusivamente intrapsichica. Allo stesso modo, Fairbairn (1952) ha sottolineato che la libido cer-

ca l'oggetto (la relazione) piuttosto che il piacere, allineandosi con le prospettive che danno priorità alle dimensioni esterne e interpersonali della crescita.

Sviluppi come il paradigma intersoggettivo di Stolorow e Atwood (1994) hanno ridefinito la vita psichica come intrinsecamente relazionale. Superando le dinamiche del sé-oggetto della psicologia del sé di Kohut (1971), Stolorow e Atwood propongono che l'esperienza individuale sia situata all'interno di un sistema intersoggettivo in evoluzione, a partire dalla relazione madre-bambino. Qui l'attaccamento e l'intersoggettività sono intrecciati: le dinamiche intersoggettive gettano le basi per un attaccamento sicuro, mentre la vicinanza ai caregiver aumenta le capacità intersoggettive.

In questo modello intersoggettivo, l'inconscio è concettualizzato come un regno pre-riflessivo composto da principi organizzativi derivati dalle esperienze relazionali. Questi principi modellano il modo in cui gli individui strutturano e interpretano le loro esperienze. Questa prospettiva offre una comprensione della mente basata sulla relazione, in contrasto con il modello meccanicistico e pulsionale di Freud. Inoltre, apre la strada alla gruppoanalisi, che estende questi principi a spazi collettivi, come i gruppi terapeutici.

3. *Dalla psicoanalisi alla gruppoanalisi: Oltre la dinamica dell'obbedienza*

Il passaggio dalla psicoanalisi alla gruppoanalisi riflette uno spostamento paradigmatico da modelli intrapsichici a quadri relazionali e intersoggettivi. Infatti, la gruppoanalisi colloca l'individuo all'interno di una *matrice dinamica di gruppo*, sottolineando che i processi psicologici sono modellati dalle interazioni all'interno di contesti familiari, culturali e sociali. Inoltre, l'esplorazione della matrice familiare sottolinea il duplice ruolo della famiglia come base sicura e come rete dinamica, dove la creatività e l'apertura a nuove esperienze favoriscono la crescita.

Questo cambiamento di paradigma considera l'inconscio non solo come intrapsichico, ma come incorporato in un *inconscio sociale* condiviso (Hopper, 2023), co-costruito attraverso l'interazione delle relazioni all'interno del gruppo e della più ampia matrice sociale. In questo modo,

il contesto di gruppo rispecchia la matrice familiare, funzionando come spazio intermedio per rivisitare, sfidare e trasformare i modelli relazionali ereditati.

I modelli gruppoanalitici sottolineano un'intuizione cruciale: lo sviluppo dell'individualità e dell'autenticità non è solo un viaggio interiore, ma è profondamente radicato nelle dinamiche relazionali, culturali e sociali. Impegnandosi e trasformando queste strutture ereditate, gli individui navigano nel continuum tra continuità e innovazione, creando identità che onorano le loro origini e al contempo abbracciano il potenziale di crescita trasformativa.

L'individuazione avviene attraverso una tensione tra l'obbedienza alle norme ereditate e la trasgressione di quelle stesse strutture. Questa crescita multiforme comporta l'integrazione dei retaggi culturali e la loro ridefinizione attraverso reinterpretazioni soggettive. L'individuazione si muove dalla separazione da queste eredità, consentendo una rielaborazione unica dei quadri ereditati e costruendo il significato attraverso l'esperienza soggettiva. Questa dinamica crea un paradigma di crescita non lineare, caratterizzato da creatività e complessità.

In gruppoanalisi, l'individuazione implica il processo di affermazione di un sé autonomo navigando tra le aspettative familiari, culturali e sociali. La matrice gruppale di Foulkes fornisce un ambiente in cui gli individui possono esplorare e sfidare l'influenza dei valori ereditati all'interno di uno spazio condiviso. Il gruppo terapeutico rispecchia le funzioni sociali più ampie, dove la rottura delle norme può contribuire alla crescita personale e all'evoluzione culturale. Questo processo è raramente privo di conflitti e spesso genera sensi di colpa o ansia, mentre gli individui rielaborano le strutture ereditate per allinearsi con il proprio sé autentico.

Claudio Neri (1998) ha sottolineato che il campo analitico funziona come *cassa di risonanza* per affrontare e trasformare le norme familiari e culturali. Neri ha sottolineato il potenziale dei setting di gruppo nel promuovere la crescita personale, consentendo ai membri di riflettere e ricostruire i retaggi interiorizzati. Allo stesso modo, l'approccio sistemico di Mara Selvini Palazzoli (1980) ha evidenziato come i rigidi schemi familiari reprimano l'autonomia e come gli interventi paradossali possano interrompere queste dinamiche. In questo contesto, l'individuazione non è vista come un rifiuto del sistema familiare, ma come un processo di negoziazione di un nuovo rapporto più autonomo con le norme ereditate.

te. Le strategie di Selvini Palazzoli hanno creato uno spazio per gli individui per riesaminare i valori ereditati attraverso interventi esterni e ridefinire le loro relazioni con le aspettative familiari, favorendo l'individuazione. Vittorio Cigoli (2004) ha esplorato ulteriormente il modo in cui l'identità familiare trasmette quadri simbolici profondi, attraverso rituali, narrazioni e legami emotivi, che danno forma all'identità individuale. Ha sottolineato che l'individuazione comporta la reinterpretazione di questi simboli ereditati durante i momenti di transizione, come l'adolescenza o gli eventi significativi della vita. Attraverso un impegno consapevole con queste eredità simboliche, gli individui possono ricostruire il loro senso di sé, bilanciando l'autonomia con la continuità.

Neri, Selvini Palazzolo e Cigoli sottolineano che l'individuazione non è un processo lineare di rifiuto, ma una complessa negoziazione tra l'individuo e la sua eredità familiare e culturale. Impegnandosi e trasformando i valori ereditati, gli individui possono raggiungere un senso di autenticità personale mantenendo un legame con le proprie radici.

L'autore che ha lavorato più estesamente sul tema dell'individualità e della *gruppalità* è Diego Napolitani.

Napolitani (1985) ha dato un contributo significativo alla comprensione dell'individuazione introducendo i concetti di *idem* e *autòs*. L'*idem* rappresenta gli aspetti ripetitivi ed ereditati del sé, che comprendono valori e norme interiorizzati dalle strutture familiari e sociali. Al contrario, l'*autòs* incarna le dimensioni autentiche e autogenerate dell'identità, che emergono da esperienze e riflessioni personali uniche. Napolitani (2023) ha preso in prestito il concetto di Husserl (1983) di *Erlebnis*, l'esperienza vissuta, per spiegare come si può accedere all'*autòs*. L'*Erlebnis* permette agli individui di impegnarsi profondamente con le loro realtà soggettive, favorendo una crescita trasformativa attraverso l'interruzione dei cicli ripetitivi dell'*idem*². Entrambi gli studiosi considerano le esperienze vere come opportunità per trascendere le strutture ereditate, consentendo agli individui di reinterpretare la loro esistenza in linea con la loro essenza unica.

² Tale concetto richiama la nozione di *Dasein* di Heidegger, che enfatizza la profondità esistenziale dell'esperienza vissuta come percorso verso l'autenticità. Per Heidegger (1962), il *Dasein* implica una presenza attenta nell'immediatezza della vita, che consente agli individui di confrontarsi con le condizioni ereditate e di ridefinire il proprio essere.

Nei contesti familiari, una *matrice satura*, rigida e repressiva, limita l'individualità, mentre una *matrice insatura* favorisce l'apertura, la creatività e la crescita. Infatti, le matrici insature possono favorire la rielaborazione personale del progetto familiare e promuovere le condizioni per un'autentica individuazione soggettiva. La tensione dinamica tra trasmissione, ripetizione e identificazione da un lato, e trasgressione, individuazione e creatività dall'altro, sottolinea la complessità dello sviluppo dell'identità.

4. *La ricerca sulle matrici familiari inconsce e le eresie*

Negli ultimi vent'anni ho condotto gruppi piccoli, medi e grandi con uno staff di educatori formati alla gruppoanalisi e alle relazioni di gruppo. Più recentemente, abbiamo organizzato seminari intensivi, della durata di un paio di fine settimana, incentrati sui processi e sulle dinamiche di gruppo. Sebbene nessuna delle sessioni di gruppo di questi seminari esperienziali abbia un obiettivo terapeutico, i partecipanti spesso svelano parti molto personali e tormentate delle loro storie. Quando si chiede di parlare liberamente di sé, le persone parlano sempre della propria famiglia e delle relazioni con le figure genitoriali e i fratelli: la *matrice personale* rivela reti emotivamente dense di relazioni transpersonali che attraversano gli individui e li legano alla più ampia rete dell'inconscio sociale.

Per illustrare le *posture eretiche*, quei momenti in cui gli individui sfidano i valori ereditati, vorrei fornire alcuni esempi tratti da contesti clinici/educativi di gruppo-analitici, evidenziando la tensione tra la fedeltà all'eredità culturale e l'individuazione. I primi due provengono da storie che sono state prima narrate in sessioni di grande gruppo e poi discusse e ulteriormente elaborate in piccoli gruppi. Le ultime tre sono state raccontate in piccoli gruppi, che consentono una maggiore intimità e fiducia, ma alla fine sono apparse nel grande gruppo per arricchire la matrice più ampia.

Esempio 1: Rompere le aspettative professionali

Anna, figlia ventiduenne di due medici professionisti, ha espresso sentimenti pervasivi di inadeguatezza e di colpa. Entrambi i genitori si aspettavano che seguisse le loro orme e diventasse medico. Ha interiorizzato queste aspettative per tutta la vita, proseguendo gli studi di medici-

na nonostante la passione emergente per l'arte e la scrittura creativa. Nel gruppo ha descritto la sensazione di essere intrappolata dall'eredità familiare e ha espresso una profonda paura di deludere i suoi genitori.

Nel corso delle sedute è emerso che la conformità di Anna era radicata in identificazioni inconsce con i genitori, in particolare con il senso del dovere del padre. La tensione tra l'obbedienza e le sue aspirazioni creative la portava a manifestare sintomi psicosomatici, come insonnia e mal di testa cronici. Il senso di colpa che manifestava era direttamente collegato alla sua decisione di iscriversi a un master in media digitali. Nonostante il conflitto iniziale con i genitori, ha integrato il loro valore del duro lavoro nel suo nuovo percorso, creando una narrativa di continuità e stabilendo al contempo l'autonomia. La sua scelta di confrontarsi con le aspettative della famiglia ha segnato una *posizione eretica*³, che le ha permesso di individuarsi e di costruire una vita in linea con il suo io autentico.

Esempio 2: Sfidare le norme di gruppo

Emmanuel, proveniente da un contesto di immigrazione, ha presentato ansia e difficoltà relazionali nel gruppo. La sua famiglia si aspettava che si sposasse all'interno della propria comunità religiosa e culturale. Tuttavia, si è innamorato di una giovane donna al di fuori del suo contesto religioso, provocando un intenso conflitto interno. Ha espresso il timore di essere ripudiato dalla sua famiglia e il senso di colpa per aver violato quello che considerava un *copione familiare* profondamente radicato.

Nel gruppo ha esplorato le radici inconsce del suo senso di colpa, riconducendole ai primi messaggi di lealtà e dovere trasmessi dai genitori. La matrice del gruppo gli ha fornito uno spazio per riflettere sul peso simbolico delle sue scelte e sulla possibilità di forgiare un nuovo percorso. Durante le sessioni di gruppo, ha parlato della possibilità di portare avanti la relazione con il suo partner, pur lavorando per mantenere una comunicazione aperta con la sua famiglia. Il suo atto di trasgressione non solo ha sfidato le norme familiari, ma gli ha anche permesso di integrare i valori del rispetto e della connessione nella sua identità in evoluzione.

³ *Eresia* deriva dal greco e significa *scelta*. Eretico è chi sceglie e, in questo senso, è chi ama la ricerca della verità più della verità stessa. Don Luigi Ciotti ha detto che l'*eretico* è "chi non si accontenta della conoscenza di seconda mano, chi studia, chi approfondisce, chi si mette in gioco in ciò che fa. Eretico è chi si ribella al sonno della coscienza, chi non si rassegna all'ingiustizia" (Convegno Nazionale di Slow Food Italia, 2014).

Entrambi gli esempi sottolineano come le posizioni eretiche emergano dalla tensione dinamica tra identificazione e individuazione. Affrontando e reinterpretando i valori ereditati, gli individui possono percorrere il cammino verso l'autenticità, negoziando al contempo i rapporti con il proprio patrimonio culturale e familiare.

Esempio 3: Sfidare i ruoli femminili

Isabel è una donna di 40 anni che si è iscritta al corso di formazione come seconda laurea: ha iniziato a esplorare il suo conflitto interiore per lasciare il suo ruolo di madre casalinga per “trovare tempo per se stessa”. Cresciuta in una famiglia conservatrice in cui ci si aspettava che le donne dessero la priorità ai ruoli di cura, Isabel ha lottato con il senso di colpa per aver abbandonato queste aspettative. La sua decisione di tornare all'università aveva già causato tensioni all'interno della sua famiglia allargata, con la madre che la accusava di “trascurare i suoi doveri” nei confronti dei figli.

All'interno del gruppo, Isabel ha espresso il timore di essere giudicata sia dalla sua famiglia sia dal gruppo stesso. Quando gli altri membri hanno riflettuto sui propri ruoli di genere ereditati, ha iniziato a riconoscere quanto il suo senso di colpa derivasse da narrazioni culturali interiorizzate piuttosto che dai suoi desideri. Un membro maschile del gruppo ha notato il proprio disagio nei confronti delle donne che ricoprono ruoli tradizionali, come se fossero “zombie di un altro secolo”: ciò ha suscitato una ricca discussione su come le norme sociali influenzino le scelte personali. Molte giovani donne del gruppo hanno parlato del loro desiderio di incarnare un “senso contemporaneo di femminilità”, sfidando al contempo le aspettative riposte nel loro genere. Le loro posizioni eretiche hanno permesso a Isabel di integrare la realizzazione personale con le norme culturali in un modo più equilibrato e autodefinito.

Esempio 4: Mettere in discussione la lealtà familiare nelle decisioni finanziarie

Carlo è un ventenne che ha partecipato a una sessione di gruppo e che ha descritto la sua continua tensione con la famiglia riguardo agli obblighi finanziari. Nato in una famiglia di operai, la sua famiglia si aspettava che lui contribuisse alla famiglia e vedeva le sue spese personali, come un periodo di Erasmus all'estero, come egoistiche e sleali rispetto alla sua educazione.

Nel gruppo, lo studente ha parlato dell'immensa pressione che sentiva per onorare i sacrifici dei suoi genitori per sostenerlo all'università. Un compagno di gruppo ha commentato che tale senso di colpa sembrava legato a "debiti emotivi" che andavano oltre il denaro. Attraverso le discussioni di gruppo, il giovane ha iniziato a riconoscere la distinzione tra l'adempimento delle responsabilità familiari e la costrizione a sacrificare la propria indipendenza. Questa discussione sulla trasgressione delle aspettative della famiglia ha permesso al gruppo di approfondire la comprensione della sfida di creare dinamiche familiari più sane senza recidere i legami.

Esempio 5: Rifiutare le norme comunitarie sull'orientamento sessuale

In una sessione di gruppo allargata, Sally ha rivelato la sua vergogna e la paura interiorizzata di dichiararsi lesbica alla sua famiglia tradizionale. Ha raccontato come le aspettative della sua famiglia abbiano plasmato le sue scelte di vita, tra cui quella di frequentare uomini nonostante la mancanza di un legame emotivo.

Nel gruppo, inizialmente si è concentrata su vaghi sentimenti di ansia, discutendo della differenza tra l'università e la vita privata: in quest'ultima si sentiva come se dovesse indossare una maschera, mentre all'università poteva davvero essere se stessa. Man mano che la fiducia all'interno del gruppo cresceva, ha iniziato ad articolare la sua lotta, compresa la paura di essere rifiutata dalla sua famiglia e dalla comunità di amici. Un altro membro, che aveva affrontato un dilemma simile, l'ha incoraggiata a considerare quanto le sue scelte di vita fossero dettate dal *copione familiare*. Con il sostegno del gruppo, Sally ha gradualmente ridefinito la sua identità, vedendo il suo coming out come un atto di coraggio piuttosto che di tradimento. La sua rivelazione alla famiglia segnerà un profondo atto di individuazione, in cui onorerà il suo sé autentico pur riconoscendo i valori che ha assorbito dal suo background culturale.

Questi esempi illustrano la profonda tensione tra valori ereditati e atti di trasgressione in un contesto di gruppo. Il gruppo fornisce uno spazio riflessivo in cui queste posizioni eretiche non solo vengono esplorate, ma anche convalidate, consentendo ai membri di navigare nei loro conflitti interni e di ridefinire il loro rapporto con le norme culturali e familiari. In questi esempi, i valori familiari forniscono una base stabile, ma

il processo di reinterpretazione e, a volte, di trasgressione di tali valori favorisce l'individualità e la creatività. Questo equilibrio tra aderenza e innovazione consente un senso di sé dinamico e in evoluzione, radicato nel passato ma aperto alle possibilità future.

5. *Conseguenze psicologiche della trasgressione dei valori*

La messa in discussione dei valori ereditati evoca spesso conflitti psicologici significativi e complesse dinamiche relazionali all'interno delle famiglie e dei gruppi. Queste tensioni derivano dall'interazione fondamentale tra il bisogno di autonomia di un individuo e il suo desiderio di mantenere il legame e l'appartenenza al contesto familiare o culturale. Il processo di messa in discussione o di rifiuto di norme a lungo sostenute comporta sia lotte interne che ripercussioni esterne, che possono plasmare profondamente le identità personali e relazionali.

Come si vede negli esempi, gli individui possono provare sentimenti di colpa quando sfidano i valori inculcati dai genitori o dalla comunità. Questo senso di colpa spesso deriva da un senso inconscio di tradimento, poiché allontanarsi dalle norme ereditate può sembrare un rifiuto o un'invalidazione delle proprie origini, come era chiaro nella lotta di Anna. Questi sentimenti di colpa sono strettamente legati ai conflitti di lealtà, in cui gli individui sono in bilico tra il desiderio di onorare l'eredità familiare o culturale e la necessità di definire un percorso allineato con il proprio sé autentico. Inoltre, la paura del rifiuto e dell'ostracizzazione incombe su molti che si allontanano dai valori tradizionali, come nel caso di Isabel. Quest'ansia è spesso radicata nelle prime esperienze di dipendenza, in cui l'accettazione da parte di chi si prende cura di loro era essenziale per la sicurezza emotiva e fisica. Da adulti, la prospettiva di perdere questa accettazione può provocare un'angoscia profonda, complicando ulteriormente il processo di individuazione.

La messa in discussione dei valori ereditati può anche destabilizzare il senso di identità di un individuo, come nel caso di Sally, portando a periodi di confusione o di crisi. Le norme a lungo conservate spesso forniscono un quadro di coerenza, guidando le credenze e i comportamenti. Quando queste norme vengono messe in discussione, gli individui devono affrontare il difficile compito di integrare il passato con nuove creden-

ze e aspirazioni, spesso affrontando un'incertezza destabilizzante fino alla formazione di un'identità più coesa. L'atto di rivalutare i valori ereditati, pur essendo essenziale per la crescita personale, può quindi risultare psicologicamente pesante, richiedendo agli individui di riconciliare la tensione tra continuità e trasformazione.

Le dinamiche relazionali all'interno delle famiglie e dei gruppi sono similmente influenzate dalle sfide ai valori ereditati. Le famiglie spesso percepiscono tali sfide come minacce alla loro coesione e alle loro tradizioni, e ciò porta a una resistenza che può manifestarsi come critica, ritiro emotivo o tentativo di riaffermare il controllo. Come nel caso di Emmanuel, i genitori, ad esempio, possono interpretare la divergenza del figlio dai valori tradizionali come un riflesso della propria inadeguatezza o del fallimento nella trasmissione delle proprie convinzioni. Questa resistenza può provocare un aumento delle tensioni, mettendo a dura prova le relazioni e provocando divisioni all'interno del gruppo. Può verificarsi una polarizzazione, con i membri che si allineano lungo linee generazionali o ideologiche, creando alleanze che esacerbano i conflitti e ne ostacolano la risoluzione.

Inoltre, gli individui che trasgrediscono le norme ereditate possono trovarsi assegnati ruoli come il ribelle o l'outsider, come nel caso di Carlo che desidera una mobilità Erasmus, che può isolarli ulteriormente all'interno della famiglia o del gruppo. Questi ruoli servono a stabilizzare il gruppo esternando le ansie del cambiamento sull'individuo, rafforzando le dinamiche tradizionali a scapito dell'armonia relazionale. Tuttavia, nonostante queste sfide, tali trasgressioni possono anche catalizzare la crescita. Nel tempo, l'atto di sfidare le norme può incoraggiare la riflessione, il dialogo e l'adattamento all'interno delle famiglie e dei gruppi. Quelli che riescono a superare queste tensioni spesso ne escono rafforzati, con valori più inclusivi e flessibili che accolgono le identità in evoluzione dei loro membri.

In sintesi, l'atto di mettere in discussione i valori ereditati è irto di complessità psicologiche e relazionali. Se da un lato può provocare conflitti significativi, sia all'interno che all'esterno, dall'altro presenta anche opportunità di trasformazione personale e collettiva. Il processo, per quanto difficile, sottolinea l'importanza di una comunicazione aperta e dell'empatia nel negoziare l'equilibrio tra autonomia individuale e appartenenza relazionale.

I cinque esempi clinici illustrano collettivamente il processo ricco di sfumature attraverso il quale gli individui navigano tra i valori ereditati e li trasgrediscono alla ricerca dell'autenticità soggettiva. Questo viaggio è profondamente radicato nella riflessione, nell'esperienza vissuta e nella risoluzione di conflitti inconsci, facilitati dal setting gruppoanalitico.

In ogni esempio raccontato, i protagonisti si impegnano in un processo di riflessione che permette loro di esaminare criticamente i valori interiorizzati e le aspirazioni personali. Per Anna, la riflessione nello spazio di gruppo le ha permesso di confrontarsi con l'identificazione inconscia con le aspettative professionali dei genitori e di riconoscere il tributo che questo stava avendo sul suo benessere fisico e mentale. Allo stesso modo, la partecipazione di Isabel al gruppo le ha fornito uno specchio per rivalutare le narrazioni culturali che avevano plasmato la sua concezione dei ruoli di cura e della femminilità. Attraverso il dialogo e le riflessioni condivise dei membri del gruppo, è arrivata a vedere la sua decisione di tornare all'università non come un tradimento della sua famiglia, ma come un atto di realizzazione di sé che poteva coesistere con la sua identità di badante.

Il confronto con gli altri nel gruppo ha avuto un ruolo centrale anche nelle narrazioni di Carlo e Sally. La consapevolezza di Carlo dei "debiti emotivi" ha rivelato come gli obblighi finanziari legati alla fedeltà familiare andassero oltre le aspettative monetarie, creando un conflitto psicologico più profondo. Nel caso di Sally, il contesto di gruppo ha fornito uno spazio per riflettere sulla discrepanza tra la sua personalità pubblica e quella privata, permettendole di ricostruire la sua identità come fedele a sé stessa e rispettosa della sua eredità culturale.

Le esperienze condivise all'interno del gruppo, sia le narrazioni personali che le interazioni relazionali, fungono da catalizzatori per la trasformazione. Per Emmanuel, il gruppo ha offerto un microcosmo di dinamiche relazionali, permettendogli di esplorare le sue paure di slealtà e di potenziale rifiuto. La convalida e le prospettive alternative fornite dagli altri membri del gruppo lo hanno aiutato a immaginare un percorso che bilanciassero i suoi desideri personali con i legami familiari. Nel caso di Isabel, le esperienze vissute dalle donne più giovani del gruppo, che esprimevano il loro desiderio di un senso contemporaneo di femminilità, le hanno permesso di integrare le loro intuizioni nella sua autodefinizione in evoluzione.

L'esperienza si è manifestata anche sotto forma di dinamiche di sostegno, che hanno favorito la fiducia e hanno permesso agli individui di affrontare conflitti profondamente radicati. La graduale rivelazione del suo orientamento sessuale da parte di Sally è stata il risultato diretto dell'esperienza collettiva di sicurezza e non giudizio all'interno del gruppo, evidenziando il potere dei contesti relazionali nel sostenere la trasformazione personale.

Gli esempi clinici sottolineano il ruolo dei conflitti inconsci nel plasmare e limitare le identità individuali. Per Carlo, la pressione inconscia di onorare i sacrifici dei suoi genitori ha portato a sentimenti di colpa che non è riuscito ad articolare pienamente fino a quando non sono stati esplorati nel gruppo. Allo stesso modo, la lotta di Emmanuel con la lealtà familiare ha rivelato paure profonde di recidere i legami con la sua comunità, paure radicate in messaggi precoci sul dovere e l'appartenenza. Questi conflitti inconsci sono stati portati alla luce attraverso il processo di gruppo, dove il dialogo e l'interazione hanno permesso la loro risoluzione. Nel caso di Anna e Sally, la risoluzione dei conflitti inconsci ha comportato la messa in discussione di narrazioni interiorizzate sul dovere e sull'identità. Il riconoscimento da parte di Anna che i suoi sintomi psicosomatici erano legati a una tensione irrisolta tra conformità e autonomia le ha permesso di ricostruire la sua narrativa, integrando i valori familiari con le proprie aspirazioni creative. Il coming out di Sally ha segnato una risoluzione simile, in quanto ha ridefinito la sua autenticità come un atto di coraggio piuttosto che di tradimento.

L'*autenticità*, come dimostrano questi casi, non è un tratto fisso ma un processo dinamico di creazione di significato che si sviluppa attraverso la riflessione, il confronto, l'esperienza e l'impegno relazionale. Il gruppo funge come luogo privilegiato di riflessioni dove i valori ereditati possono essere interrogati, le aspirazioni personali possono essere articolate e i conflitti inconsci possono essere risolti. Attraverso questi processi di *rispecchiamento* e *risonanza*, gli individui costruiscono un senso di sé che è al tempo stesso radicato nel loro patrimonio culturale e familiare e unicamente proprio.

Cruciale in questi processi è il ruolo dell'analista. Secondo Marrone (1999), il conduttore del gruppo svolge un ruolo fondamentale nel creare una base sicura per i partecipanti, favorendo un ambiente di coesione e affiliazione. Il setting gruppoanalitico permette ai membri di esplorare le

loro attuali dinamiche relazionali e di riflettere su come queste interazioni possano influenzare le loro relazioni sociali più ampie. Impegnandosi nel gruppo, i partecipanti sono incoraggiati a scavare nella loro memoria episodica e semantica, esaminando i *modelli di lavoro interni* del passato (Bowlby, 1988) che danno forma alle loro esperienze attuali. Quando si verificano crisi di empatia, comuni tra gli individui con attaccamenti insicuri, il compito del conduttore è quello di affrontare queste interruzioni, aiutando i membri a superare le paure di disconnessione o incomprendimento. Le strategie disfunzionali utilizzate dai membri per gestire la vicinanza e la distanza vengono identificate e ristrutturare delicatamente all'interno del gruppo. Durante questo processo, l'analista promuove la conoscenza interpersonale, coltivando una cultura riflessiva in cui i membri possono approfondire la comprensione di se stessi e delle loro relazioni. Questo approccio trasforma il gruppo in uno spazio dinamico per l'esplorazione e la crescita relazionale, mettendo in relazione le storie personali con il potenziale di connessioni significative e trasformative.

Nel gruppo, l'autenticità soggettiva emerge non in isolamento, ma nel dialogo con sé stessi, con il proprio passato e con altri che forniscono convalida e prospettive alternative. Il contesto di gruppo amplifica questo processo, offrendo uno spazio relazionale in cui la trasformazione diventa possibile.

6. *Traiettorie di crescita: Una conclusione gruppoanalitica*

La prospettiva gruppoanalitica evidenzia la tensione tra trasmissione e individuazione come dinamica centrale della crescita. Mentre le tradizioni familiari e culturali offrono continuità e stabilità, la vera individuazione richiede un processo di reinterpretazione e, in alcuni casi, di trasgressione di queste eredità. Questa dinamica è mediata all'interno di contesti di gruppo, dove gli individui si confrontano, riflettono e ridefiniscono le loro strutture interiorizzate attraverso esperienze condivise e il dialogo. Concetti come l'*Erlebnis* di Napolitani illuminano il potenziale trasformativo del modello gruppoanalitico nel promuovere l'individualità mantenendo i legami con le proprie radici culturali.

Le condizioni che rendono possibili le *eresie* che sfidano i valori ereditati sono radicate in fattori relazionali e ambientali. La *fiducia* e la *sicurezza* all'interno dei gruppi sono fondamentali perché gli individui possano esplorare e articolare i loro conflitti. Matrici familiari *insature* che convalidano le diverse prospettive e incoraggiano il dialogo forniscono l'impalcatura per gli individui che riflettono ed elaborano i loro quadri ereditari. Al contrario, strutture familiari o sociali troppo rigide inibiscono la crescita imponendo la conformità e reprimendo l'autonomia. Come evidenziato negli esempi clinici dalla pratica formativa a vertice gruppoanalitico, l'interazione tra lealtà e individuazione può portare a un conflitto psicologico significativo. Tuttavia, se supportati da relazioni empatiche e spazi riflessivi in contesti di gruppo, gli individui possono superare queste tensioni, trasformando i retaggi ereditati in fonti di forza e creatività. Esaminando le condizioni che favoriscono le posizioni eretiche insieme a quelle che richiedono la fedeltà, questo progetto ha evidenziato la complessità della formazione dell'identità e le sue radici nella matrice familiare.

Passare dalla trasmissione alla trasgressione richiede un campo sociale/culturale che valorizzi sia la continuità che la trasformazione. Ciò comporta la promozione di un equilibrio tra il rispetto delle tradizioni e l'incoraggiamento di reinterpretazioni innovative. Tali condizioni consentono agli individui di costruire identità autentiche, radicate nelle proprie tradizioni familiari ma aperte alle aspirazioni in evoluzione e ai cambiamenti della società.

Nei contesti educativi, queste intuizioni suggeriscono la necessità di ambienti che bilancino la trasmissione dei valori culturali con le opportunità di riflessione critica e creatività. I sistemi educativi dovrebbero funzionare come spazi dinamici in cui gli studenti possano confrontarsi con i contesti ereditati e allo stesso tempo essere incoraggiati a esplorare le loro identità uniche. Il diritto alla crescita deve includere anche il diritto alla *de-crescita*, riconoscendo gli obblighi di solidarietà sociale e di responsabilità individuale. L'educazione può coltivare un paradigma di sviluppo non lineare, in grado di bilanciare continuità e innovazione, promuovendo la crescita umana nelle sue dimensioni intellettuale, spirituale e relazionale.

Anche i sistemi sociali più ampi devono riconoscere l'importanza delle dinamiche relazionali nel sostenere lo sviluppo umano. Istituzioni

come i luoghi di lavoro, le organizzazioni comunitarie e i quadri politici possono trarre vantaggio dalle intuizioni gruppoanalitiche, creando ambienti inclusivi che rispettino le eredità culturali e promuovano al contempo l'innovazione e l'individualità. Un apprezzamento più profondo della tensione tra l'obbedienza alla tradizione e la necessità di trasgredire può influenzare le strategie per affrontare la polarizzazione sociale, promuovere la coesione e consentire un cambiamento costruttivo.

La prospettiva gruppoanalitica offre una comprensione complessa della crescita come interazione dinamica di fattori relazionali, culturali e individuali. Le sue implicazioni si estendono oltre la psicoterapia, fornendo validi quadri di riferimento per l'educazione e i sistemi sociali volti ad alimentare uno sviluppo umano autentico e autonomo.

Bibliografia

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Cigoli, V., & Margola, D. (2004). *Family identity: Ties, symbols, and transitions*. Taylor & Francis.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. W.W. Norton
- Fairbairn, W.R.D. (1952). *Psychoanalytic studies of the personality*. Routledge.
- Foulkes, S.H. (1948). *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy*. London: Heinemann.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 123-246). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 1-66). London: Hogarth Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row.
- Hopper, E. (Ed.). (2023). *The Tripartite Matrix in the Developing Theory and Expanding Practice of Group Analysis: The Social Unconscious in Persons, Groups and Societies: Volume 4*. Routledge.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book* (F. Kersten, Trans.). Martinus Nijhoff. (Original work published 1913)

- Kernberg, O.F. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. Jason Aronson.
- Klein, M. (1946). *Notes on some schizoid mechanisms*. In *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York, NY: International Universities Press.
- Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. Basic Books.
- Marrone, M. (1999). *Attaccamento e interazione*, Roma: Borla.
- Menarini, R., Neroni Mercati, G. (2002) *Neotenia. Dalla psicoanalisi all'antropologia*, Borla.
- Napolitani, D. (1985). *Individual in the group: The contribution of group analysis to individual psychotherapy*. Free Association Books.
- Napolitani, D. (2023) *Individualità e Gruppalità*, Mimesis.
- Neri, C. (1998). *Group*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pines, M. (1983). *Circular Reflections: Selected Papers on Group Analysis and Psychoanalysis*. Routledge
- Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1980). *Paradox and counterparadox: A new model in the therapy of the family in schizophrenic transaction*. Jason Aronson.
- Stolorow, R.D., & Atwood, G.E. (1994). *The Intersubjective Perspective*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Winnicott, D.W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. International Universities Press.

Il “bisogno” di una pedagogia della crescita, tra passato e futuro: un focus sulla scuola nella prospettiva della capacitazione

PAOLA DAMIANI

SOMMARIO: 1. Introduzione: la pedagogia nel dialogo interdisciplinare. – 2. Per una pedagogia della crescita attualizzata e inclusiva: le radici e le antenne. – 3. Sostenere crescita e co-sviluppo a scuola: i docenti come fattori contestuali essenziali.

1. *Introduzione: la pedagogia nel dialogo interdisciplinare*

La prospettiva pedagogica mette al centro il tema/problema posto alla base del nostro progetto di ricerca, finalizzato al sostegno della crescita come sviluppo “emancipativo e generativo” della persona, della collettività e del mondo (co-sviluppo): *“Un mondo (più) giusto è un mondo che consente a tutte le di crescere in base ai propri tempi, alle proprie aspirazioni e ai propri talenti, senza usare come unica pietra di paragone il successo economico: infatti, l’uguaglianza sostanziale delle persone richiede non solo che condizioni eguali vengano trattate in modo identico, ma anche che condizioni diseguali vengano affrontate con strumenti rispettosi e inclusivi rispetto a tale diversità”*.

L’assunzione del diritto alla crescita come oggetto transdisciplinare di studio, nel riconoscimento e nella valorizzazione delle sue varietà, unicità e differenze costitutive, interseca il tema dell’educazione, dei diritti umani e dell’inclusione e delinea traiettorie concettuali e applicative di grande impatto per i professionisti e per i decisori politici, ma anche per i ricercatori e gli studiosi. *“Il diritto alla crescita deve poter includere, infatti, anche il diritto dell’individuo alla de-crescita, senza dimenticare gli obblighi di solidarietà sociale e di responsabilità individuale”*.

Si aprono in tal modo nuovi e complessi scenari, che richiedono una riflessione sistematica sull’evoluzione e/o regressione dei modelli e dei paradigmi sottostanti. Al riguardo, pare opportuno innanzitutto sof-

fermarsi sul significato pedagogico dei concetti di crescita e decrescita e sulle principali barriere e risorse per la loro realizzazione, in ottica attualizzata, al fine di sostanziare la riflessione e identificare piste di azione in grado di sostenere e migliorare il complesso compito di coloro che, per professione, devono creare le condizioni per generare e accompagnare tali processi (educatori e insegnanti *in primis*).

Occorre precisare che, coerentemente con la dialettica virtuosa che connota l'approccio multi prospettico e polifonico del presente lavoro, la riflessione pedagogica, e, in particolare, quella afferente alla pedagogia speciale, si nutre da sempre dei contributi di altri ambiti disciplinari. Come evidenzia Mariagrazia Contini (2009), è costitutiva della deontologia pedagogica la tensione a conoscere il più possibile i soggetti con cui si lavora per favorire la costruzione della personalità da parte degli stessi in termini progettuali, in una rete complessa di rapporti con gli altri, avendo come sfondo il mondo nelle sue sfaccettature naturali e sociali, culturali e simboliche. In tal senso, l'interdisciplinarietà rappresenta il nuovo paradigma della ricerca pedagogica insieme al pluralismo metodologico e alla riduzione della scissione tra scienza e tecnica (Cambi, 2017). In effetti, solo un sapere interdisciplinare permette di stare nella complessità che caratterizza la contemporaneità con maggiore consapevolezza, favorendo nuovi modi della conoscenza globale, e nel nostro caso specifico dell'essere umano, attraverso un dialogo virtuoso e ininterrotto con i suoi contesti di vita (Bastianoni, 2022). Entro tale scenario, emerge, ad esempio, la profonda congiunzione tra pedagogia e politica, così declinata da Cesare Scurati (1997, p. 179): "la prima con il compito di esplorare "l'educativo", ovvero "il campo d'azione dei soggetti reali che adempiono alla funzione educativa, in quanto necessità ineliminabile della crescita umana"; la seconda con il compito di provvedere al "corpo educativo", quindi alle strutture, al funzionamento e agli impianti organizzativi del sistema educativo" (Calidoni *et al.*, 2021).

Il principio interdisciplinare viene assunto anche come organizzatore di un dialogo circolare sui modelli evolutivi dello sviluppo umano, tra pedagogia e psicologia. In particolare, l'approccio contestualista ci permette di comprendere come lo sviluppo umano sia il costante e dinamico risultato di interdipendenza e bidirezionalità tra soggetto e ambiente, assegnando la centralità allo sguardo pedagogico per la comprensione della processualità complessa che consente a ciascuno/ciascuna di realizzarsi

come persona umana. In questo campo di confine e di dialogo aperto, la pedagogia offre un contributo sostanziale per la riflessione sulle traiettorie e sulle relazioni tra le diverse dimensioni che concorrono alla formazione della persona: *“l’interdipendenza tra sviluppo umano e contesto è ormai un assunto condiviso da molteplici teorie ed è uno dei principali terreni di dialogo tra la Pedagogia ed altre discipline, come le scienze dell’educazione, la filosofia e le scienze cognitive, in quanto è proprio all’interno della comprensione della relazione tra la persona, con la sua storia e la sua cultura, e l’ambiente, gli ambienti, in cui essa agisce e cresce, che si viene a determinare l’orientamento pedagogico propositivo di costituire modelli educativi che sappiano trovare il giusto equilibrio tra responsabilità e cura, tra progetto e intervento”* (Bastianoni, *op. cit.*, p. 150).

Gli studi e le ricerche recenti nell’ambito delle neuroscienze e della fisica hanno restituito evidenze sulla centralità della dimensione relazionale e delle connessioni tra le menti, i corpi e il mondo, confermando il valore evolutivo (in termini di crescita come co-sviluppo) dell’educazione (in quanto relazione di *caring*) e la necessità di riferirsi a nuovi paradigmi per rappresentare la complessità relazionale, al fine di conoscere autenticamente la persona e il mondo che la circonda. Secondo il neuroscienziato LeDoux (2023), le relazioni tra i mondi di esistenza costituiscono collettivamente un *ensemble dell’essere*, per una descrizione dell’attività integrata delle attività, separate ma intrecciate, dei mondi biologico, neurobiologico, cognitivo e cosciente. *“E poiché i mondi di un individuo sono dinamici – in mutamento continuo – anche l’ensemble dell’essere cambia continuamente”* (p. 65). Pertanto, la distinzione tra il benessere fisico e mentale e tra quello biologico e psicologico risulta definitivamente superata e ricompresa nell’ambito di una prospettiva ecologica integrata; il paradigma bio-culturale, attraverso il concetto di bio-cultura, risolve le dicotomie del mondo e in particolare della mente umana, considerando la cultura come un’estensione della natura, cioè come una capacità evoluta degli esseri umani di sviluppare e utilizzare l’intelligenza strumentale (Gallese, Morelli, 2024, p. 276).

La domanda filosofica su “che cosa significhi essere umani” viene oggi rimessa al centro del dibattito transdisciplinare e la dimensione della crescita – intesa come sviluppo globale di tutte le potenzialità umane/dell’umano – viene riconosciuta come elemento caratterizzante e fondativo da valorizzare, anche in relazione al crescente fenomeno dello sviluppo

tecnologico digitale e dell' intelligenza artificiale. Come evidenzia Gallese (2010), essere umani significa divenire ed essere capaci di interrogarsi su chi siamo o, almeno, avere la presunzione che il fatto di porci domande su chi siamo sia una delle caratteristiche che ci definisce al meglio rispetto a tutti gli altri esseri viventi.

La pedagogia alimenta la riflessione sui significati, sui modelli e sulle pratiche per accompagnare tutte le persone in questo sviluppo tipicamente umano, di crescita (e decrescita) per lo sviluppo (che assume la natura del co-sviluppo), avendo come oggetto specifico la formazione delle persone. I temi profondamente interconnessi di crescita ed educazione vengono riletti e attualizzati anche alla luce dell'ecologia globale; il concetto di "ecologia integrale" mette al centro il tema trasversale dello sviluppo del potenziale umano come pista per il co-sviluppo globale (Weyland, 2024); si evidenzia la necessità di un' educazione integrale capace di formare soggetti rispettosi di sé (consapevoli della globalità del "funzionamento umano" e di tutte le parti di sé) degli altri (le differenze nella collettività) e dell'altro (il mondo). La prospettiva ecologica integrale per il co-sviluppo e il benessere individuale e collettivo si collega al modello dello Human Flourishing (Csikszentmihalyi, 1990; Latour, 2019) e costituisce un paradigma di riferimento complesso "necessario e conveniente" per orientare la cultura, le politiche e le pratiche del mondo attuale e futuro.

2. *Per una pedagogia della crescita attualizzata e inclusiva: le radici e le antenne*

Lo scenario introduttivo sopra esposto mette in evidenza il ruolo chiave della pedagogia – in dialogo costante con le altre scienze – e del suo oggetto (la formazione globale della persona) nel dibattito attuale sulla crescita e sullo sviluppo. Nei successivi paragrafi si cercherà di approfondire tale ruolo, tracciando alcune linee di riflessione e di azione, non esaustive né definitive, per declinare il significato pedagogico della crescita, un significato "profondo e generativo", in grado di contemplare anche la decrescita e di orientare le politiche e le pratiche del co-sviluppo, coerentemente con i nuovi modelli e paradigmi.

Per tale scopo, possiamo ancorarci alle radici della cultura pedagogica e partire dai Maestri per orientarci verso una visione prospettica che consenta di attraversare le complessità degli scenari contemporanei e futuri e sostenere i processi di cambiamento/crescita in senso trasformativo ed inclusivo – quindi etico e democratico – della persona e dei suoi contesti di vita sociali, culturali, naturali, materiali, reali e virtuali.

Tra le radici, la pedagogia della crescita di Maria Montessori anticipa temi e concetti oggi riconosciuti come fondamentali. Viene infatti enucleata un'idea di crescita che ben si allinea con l'idea generativa ed etica di una crescita (e di uno sviluppo) che tiene in sé il senso e il valore della decrescita, del limite, della fragilità e del rispetto delle differenze, posta alla base della nuova prospettiva dell'ecologia integrata. L'idea di decrescita, riaffermata secondo prospettive diverse da autori come Ivan Illich e Gregory Bateson a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, mette in crisi il modello della crescita infinita alla base dello sviluppo occidentale e pone l'accento sulla necessità di risignificare criticamente i concetti di crisi, di potere, di sviluppo. Più recentemente, Serge Latouche, uno degli interpreti contemporanei della decrescita, la pone in contrasto al dominio della crescita economica capitalistica, antidemocratica, rilanciando l'idea di un'educazione per lo sviluppo individuale e collettivo rispettoso delle differenze e del bene comune, della capacitazione (*versus* l'abilismo) e dell'inclusione. Come rileva l'autore, non c'è niente di peggio di una società della crescita senza crescita e dello sviluppo senza sviluppo, in quanto diviene irrealizzabile ogni politica di promozione sociale (Latouche, 2003; 2011). Occorre infatti distinguere lo sviluppo come mito/tensione (o "utopia pedagogica") dallo sviluppo come realtà storica che assume fenomenologie antitetiche al paradigma ecologico-relazionale inclusivo; in alcuni contesti, lo sviluppo realmente esistente si connota come "un'impresa che mira a trasformare in merci le relazioni degli uomini tra loro e con la natura¹".

L'economista Stefano Zamagni (2020) riprende il tema dello sviluppo in chiave educativa, ribadendo lo stretto legame tra economia e pedagogia e il "bisogno fondamentale dell'educazione", e definisce lo sviluppo come processo di emancipazione e di liberazione che deve "toglie-

¹ "Decrescita" www.utopie.it/economia_sostenibile.htm, p. 7.

re i viluppi”, in linea con il modello delle capability di Sen e Nussbaum, sul quale torneremo in seguito.

Un mondo (più) giusto è un mondo che consente a tutti/tutte di crescere in base ai propri tempi, alle proprie aspirazioni e ai propri talenti, senza usare come unico parametro il successo economico. L’uguaglianza sostanziale di tutte le persone, sulla quale poggia la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, richiede che condizioni diseguali vengano affrontate con strumenti e ambienti inclusivi, non “speciali né separati”, ma rispettosi delle differenze, quindi flessibili, molteplici e differenziati. Progettare e fare differenze è la condizione essenziale per affermare e realizzare l’uguaglianza sostanziale dei diritti e, nello specifico, il diritto alla crescita e alla decrescita, secondo le traiettorie “migliori” per ciascuna persona.

Abbiamo visto come il concetto di decrescita e le sue diverse declinazioni siano stati riferiti principalmente all’ambito socio-economico; nella prospettiva pedagogica, che è sempre orientata all’evoluzione e all’emancipazione della persona, guidate dall’utopia dell’immaginare il non ancora possibile, il non ancora pensato, e dalla fiducia nell’oltrepassamento dei limiti, pare utile soffermarci ulteriormente sul concetto di decrescita. Esso non deve essere posto in contrasto con l’empowerment personale e con la tensione al miglioramento, ma quest’ultimo non deve essere inteso come aumento di abilità, di performance, di prestazione o competizione (secondo la visione “abilista”), bensì come espressione massima della capacità o capability, che è libertà, di essere, di scegliere, di autodeterminarsi e di benessere, in un contesto favorevole per un effettivo “funzionamento” (functioning). Ricordiamo che, nella concezione ampia di benessere inteso come star-bene o well-being, il premio Nobel per l’economia Amartya Sen distingue tra alcune categorie teoricamente ed empiricamente rilevanti all’interno del suo approccio. Tra queste, l’agency inteso come l’effettiva possibilità ed abilità di azione da parte dell’individuo stesso, di perseguire scopi e obiettivi a cui egli assegna valore, indipendentemente dal fatto che questi abbiano o meno una ricaduta sul proprio tenore di vita o sul proprio benessere, e la libertà: “è il fatto di poter liberamente disporre tra una pluralità di opzioni disponibili nello spazio delle capacità ciò che dà sostanza e valore all’idea di sviluppo e di benessere” (Biggeri, Bellanca, 2010, p. 16). Il diritto alla crescita deve includere il diritto dell’individuo alla decrescita come scelta o possibili-

tà, senza dimenticare gli obblighi di solidarietà sociale e di responsabilità individuale. La decrescita come diritto personale deve essere sostenuta da un impegno personale e collettivo e da un ambiente, società e stato, che rende esigibile e concretizzabile tale diritto. Crescita e decrescita come realizzazione delle proprie capacità e libertà di essere, fare e partecipare (o al contrario come impedimento a tale realizzazione) non sono mai un “problema” meramente individuale, “merito o colpa” dei singoli.

A livello macro, anche l'idea di *sviluppo sostenibile* (Disinger, 1990; Sauvè, 2007), se fondata su una visione funzionalista della produzione e del consumo, comporta dei rischi in quanto, come rileva Cotza (2022, p. 678), da questa prospettiva il termine sviluppo si presenta avulso da una visione ecosistemica lontana dal raggiungimento di parametri standard e attenta alle fragilità più marginali e periferiche (Zecca e Cotza, 2021, p. 174) che affonda le sue radici nel modello dello sviluppo umano di Brundtland (1987) e nelle teorie di Bateson (1972). Emerge l'urgenza di un nuovo patto sociale ed educativo, per realizzare la democrazia come diritto di partecipare e diritto all'educazione a una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile (Zecca, 2020) (Cotza, *ibidem*).

Ancora una volta, lo stretto intreccio tra individuale e collettivo, tra persona e ambiente, deve essere valorizzato per sostenere un cambiamento inclusivo ed emancipativo autentico; occorre concentrare l'attenzione sulle opportunità e potenzialità di ciascuno, al fine di permettere loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti nel mondo, per il mondo di tutti.

Coerentemente con la prospettiva inclusiva recente, emerge un'accezione pedagogica “forte” di decrescita, come superamento della concezione abilista e individualista e del modello della prestazione e dei consumi che può contribuire alla riduzione/superamento di tutti gli “ismi” (abilismi, razzismi, sessismi...), ma che necessita di consapevolezza e di un chiaro e radicale riposizionamento/avanzamento mentale e culturale da parte di tutti, educatori/docenti, studenti e cittadini.

Come rileva Morin (1990), le democrazie, per essere effettivamente operanti, devono sostenere la formazione di una *democrazia cognitiva* per alimentare la crescita di un'opinione pubblica che sviluppi in modo adeguato la capacità di analisi critica dei processi in atto, in modo da prendersi cura del bene comune in una società sempre più complessa e articolata (Sirignani, 2020). L'idea di democrazia cognitiva pone l'accento sulla possibilità/capacità di pensare il cambiamento come presupposto

per l'impegno e l'assunzione di responsabilità e libertà. “*La democrazia cognitiva presuppone essa stessa la riforma del pensiero, poiché la scienza, le scienze sono estremamente esoteriche per i cittadini. Essi rinunciano a comprendere, sono sicuri di non poter comprendere e gli scienziati stessi dicono loro «voi non potete comprendere»*” (Morin, 2005, p. 29). Pertanto, secondo Sirignani (*ibidem*), “è dedicando maggiori risorse a coloro che sono meno avvantaggiati, che potremo praticare la democrazia cognitiva, attraverso azioni di Cura e di accompagnamento [...] per valutare quanto l'agire politico e democratico, stia lavorando per il successo cognitivo delle persone, dovremmo fare un controllo periodico sui risultati acquisiti sia da un punto di vista quantitativo, sia da un punto di vista qualitativo, poiché l'azione educativa dovrebbe tendere a *l'humanisme régénère*” (Morin, 2021, p. 118)”.

Anche se non entreremo qui nel merito, preme sottolineare che le argomentazioni a sostegno del “bisogno” di una prospettiva pedagogica della crescita sin qui condotte, e del diritto a una democrazia cognitiva, sono cogenti anche in riferimento alle “nuove” tecnologie digitali, e in particolare agli scenari aperti dall'Intelligenza Artificiale in riferimento alla dimensione etica e alla rilettura dell'idea di benessere nell'infosfera (Floridi, 2022).

Ed è proprio a partire dall'ambito educativo e scolastico, sul quale ci concentreremo in seguito, che occorre garantire le condizioni affinché la democrazia cognitiva possa realizzarsi come capacità di comprendere il mondo e come libertà di scelta e di responsabilità, attraverso una circolarità virtuosa tra democrazia, decrescita e capacitazione, *condicio sine qua non* per il well-being. L'approccio delle capability (Capability Approach) di Sen, sin dai suoi esordi, ha evidenziato la stretta connessione con l'educazione e l'istruzione (Sirignani, *ibidem*); l'idea pedagogica della decrescita, in contrasto con l'idea di uno sviluppo senza fine, rappresenta una via per il benessere/*well-being*, attraverso il superamento del sistema educativo basato sul modello economico capitalista ed efficientista, a sostegno di un sistema basato sul paradigma dello sviluppo umano e delle differenze, tipico del Capability Approach.

Nella rilettura dell'opera montessoriana effettuata da Grazia Honnegger Fresco nel 2000, crescita e sviluppo sono strettamente connessi in una dinamica evolutiva – apprenditiva esistenziale che mette in evidenza la necessità di una riflessione costante su questi temi da parte dei

professionisti dell'educazione e della formazione. Entro tale dinamica, le varie fasi dello sviluppo realizzano le possibilità reali di cambiamento in quel "filo continuo che è l'esistenza umana", il quale, soggetto a una logica di efficienza e di profitto a ogni costo, è stato settorializzato al massimo. La pedagogista pone in primo piano la critica al modello educativo competitivo ed efficientista, che è intrinsecamente anti-inclusivo e incongruente con un'idea di crescita pedagogica, ma che è lo specchio di modelli competitivi sostenuti dai media, dalla politica e da parte dello sport, in netta contrapposizione con la proposta montessoriana e con l'idea pedagogica di crescita/decrescita e sviluppo di tutti e di ciascuno, a partire dai più fragili.

La prospettiva etica ed ecologica del co-sviluppo centrata sul valore relazionale (*versus* la mercificazione, la competizione e la selezione) è già presente nella visione della scuola di autori come Cesare Scurati (1995; 1997): una scuola che cresce e che può crescere solo nella misura in cui genera continuamente al suo interno motivi di crescita dei suoi operatori, umanizza, rende significativi i rapporti e rende possibile l'impiego dell'intelligenza collettiva. Per il docente, si tratta di abitare la scuola non solo come ambiente di lavoro, ma come luogo morale in senso forte (Calidoni *et al.*, *op. cit.*). «*La moralità inevitabile della scuola nasce dalla sua non impersonalità, dal fatto di non poter in nessun modo, nemmeno volendolo, limitare i suoi effetti alla pura e semplice razionalità tecnico-trasmissiva delle norme dello studio e della condotta; essa è sempre, ineluttabilmente, anche rappresentazione, immagine, anticipazione della vita*» (Scurati, 1995, p. 52). L'educazione alla conoscenza dell'altro, della pluralità e del non noto come incontro e dialogo che genera valore per la vita favorisce il riconoscimento delle alterità e delle differenze come "vantaggio esistenziale" e alimenta democrazia e inclusione, nella prospettiva "umanizzante". Moliterni (2021) ci ricorda che il processo educativo è il luogo della crescita della persona nella sua singolarità (tensione alla libertà) e integrità (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale, religiosa), dell'umanità plurale, con attenzione alla diversità e a difesa dell'umano che è in ciascuno e, dunque, del bene comune; in tal senso, la scuola è leva umanizzante per promuovere il potenziale di ciascuno e aiutare a star bene nell'essere bene e pertanto è il luogo della coscienza individuale e comunitaria.

3. *Sostenere crescita e co-sviluppo a scuola: i docenti come fattori contestuali essenziali*

La scuola, in quanto soggetto deputato all'educazione intenzionale e formale delle persone, deve garantire tutte le condizioni necessarie alla crescita e allo sviluppo secondo le traiettorie pedagogiche "radicali" sopra delineate. Pare ovvio sottolineare che si tratti di un compito estremamente complesso, per il quale la scuola non può e non deve essere considerata l'unico attore; la famiglia e la società intera – anche nelle sue forme istituzionali – concorrono necessariamente in questo compito sfidante.

Da tempo studi e ricerche (Massa, 1977; Scurati, 1986; Frabboni, 1987) dimostrano che la formazione generale della persona è frutto di diversi ambiti e agenzie, che, oltre all'istituzione scolastica, offrono opportunità nella direzione dell'educazione permanente (Dozza, Ulivieri, 2015).

In questo paragrafo si intende mettere a fuoco alcuni aspetti che riguardano da vicino l'ambito scolastico e, in particolare, i docenti, in quanto questi ultimi, insieme agli educatori, sono i professionisti dell'educazione e gli esperti delle discipline pedagogiche che hanno il compito di assumere l'impegno e la responsabilità per sostenere la crescita e lo sviluppo, autentici e capacitanti, per tutti gli alunni e tutte le alunne.

I docenti sono i professionisti che agiscono come leve per il cambiamento pedagogicamente orientato delle persone e dei contesti; lo "spazio di potere" dei docenti è, infatti, situato nell'ambiente di apprendimento esteso e relazionale (mente-corpo-ambiente-mondo) nel quale si svolgono i processi di insegnamento-apprendimento per la vita. Essi agiscono come fattori di contesto essenziali, insieme agli altri adulti di riferimento, in grado di favorire (come facilitatori) o inibire (come barriere) i processi trasformativi e inclusivi di crescita e sviluppo, nel rispetto delle peculiarità individuali, dei tempi, dei limiti e della libera scelta di "decrescita" di ciascun allievo. Come rileva Pati (2016), ogni livello di crescita si presenta con tratti peculiari che esigono di essere riconosciuti, coltivati e portati a compimento. La persona percorre i vari livelli di crescita in un permanente alternarsi di linearità e irregolarità, nell'ambito dei quali può (deve) intrecciare relazioni autentiche con adulti significativi per ricevere indicazioni, sostegni, orientamenti che la aiutino ad affrontare le

situazioni di esperienza, a intervenire su di esse, a selezionarle e a governarle. La vera legge pedagogica dello sviluppo personale è rappresentata dalla differenziazione resa possibile dall'instaurarsi tra educatore ed educando di un rapporto animato dal reciproco riconoscimento della propria alterità (*ibidem*).

Occorre pertanto sostenere i docenti affinché siano in grado di compiere scelte e di agire in modo coerente ed efficace per la realizzazione di questo complesso e fondamentale compito professionale, del quale ciascun insegnante (in modo più o meno consapevole) deve comunque farsi carico e che comunque assolve (tutti/tutte sono in una relazione educativa con gli allievi e con l'ambiente, ma non sempre tale relazione è generativa).

Faremo di seguito riferimento a due aspetti che possono rappresentare al contempo una potente risorsa e/o una barriera in grado di facilitare od ostacolare la dinamica della crescita/decrecita della persona (dei docenti e degli allievi) e dei contesti (scuola, società, mondo): la formazione dei docenti e gli strumenti educativi e didattici.

3.1. Formare insegnanti "in crescita" in grado di promuovere crescita e co-sviluppo

La formazione di insegnanti in grado di sostenere la crescita e il co-sviluppo degli allievi e dei contesti secondo il modello pedagogico ed ecologico integrale rappresenta il primo fondamentale, e non scontato, passaggio per rendere la scuola e i docenti autentiche leve per il cambiamento democratico e inclusivo, per l'umanizzazione e per il benessere collettivo.

La letteratura ha riconosciuto il ruolo dei docenti quale variabile chiave per il successo formativo degli studenti e per l'inclusione in classe, in particolare per quanto riguarda le loro percezioni, le emozioni, gli atteggiamenti e l'*habitus* (Perrenoud, 2010; Contini, 2009; Sharma *et. al.*, 2006; Bourdieu, 1972), evidenziando al contempo l'inadeguatezza di sistemi di formazione, iniziale e in servizio fondati sullo sviluppo di mere competenze tecniche e disciplinari, in particolare per quanto concerne la misconoscenza di dimensioni personali di tipo emotivo, corporeo, implicito (Damiani, 2011; 2022; Pianta, 1999; Blandino, 1997) che sono alla base delle competenze professionali globali.

Il tema della crescita e del co-sviluppo pone ulteriori spunti di riflessione nella direzione di un ripensamento dei dispositivi formativi dei docenti, mettendo in luce nuovi elementi e connessioni tra livelli differenti (personale e sociale, culturale e materiale; pedagogico, economico, politico...)

Secondo l'analisi della Honegger Fresco (*op. cit.*), il retaggio di un sistema scolastico fortemente centralizzato ha scoraggiato la "libertà di insegnamento" la quale è stata relegata ad alternative e/o sperimentazioni che necessitano di un'approvazione formalizzata e rischiano di alimentare barriere di ordine burocratico (e culturale) al miglioramento della qualità della didattica e all'innovazione della scuola in generale. Occorre precisare che il significato di "libertà di insegnamento", che è strettamente correlato alla consapevolezza e alla responsabilità dei professionisti, non deve essere inteso come assenza di chiari e condivisi riferimenti pedagogici e didattici né come indipendenza totale dai contesti e dai soggetti di volta in volta coinvolti. Nella prospettiva ecologico-relazionale, il concetto di responsabilità, insieme a quello di agentività, *"rappresenta un concetto chiave per comprendere il ruolo delle figure che costruiscono contesti all'interno dei quali le persone – bambini, adolescenti, famiglie, educatori – possono imbastire relazioni trasformative a partire da una necessaria disponibilità alla riflessività, e quindi dall'ascolto di sé, fino ad arrivare al rispecchiamento nell'altro, lasciandosi attraversare dalla ricchezza della polifonia che l'incontro autentico con l'alterità sempre produce"* (Bastianoni, *op. cit.*, p. 150). In questo modo, le relazioni nei microcontesti riescono ad istituire legami di senso profondi tra dimensioni più ampie, fra individuo e società, fra pubblico e privato, fra sé e l'altro (*ibidem*).

Si evidenzia così una fondamentale qualità professionale, che affonda le radici nelle dimensioni personali profonde dei docenti, relativa alla capacità di strutturare "contesti potenti" con una funzione di contenimento, di assicurazione e accompagnamento alla crescita: la capacità relazionale e la disponibilità al cambiamento e all'apprendimento: *"una posizione relazionale che si possa qualificare come responsabile è quella di colui che tiene conto dell'altro, se ne fa carico, se lo assume su di sé"* (Blandino, Granieri, 2002; Rossi, 2020)" (Bastianoni, *ibidem*).

Educare è una forma del vivere; saper educare è una forma del sostegno alla vita (Scurati, 1992) in una scuola che deve insegnare a vivere (Morin, 2015).

Occorre pertanto ripensare la formazione dei docenti, superando definitivamente il modello formativo di stampo “produttivistico” che separa il fare dal pensare e l’osservare dal sentire, senza una riflessione sistematica su di sé e sul gruppo, per tentare di realizzare un autentico sostegno alla crescita – complessa e differenziata – di tutti e di ciascuno/a allievo/a.

Anche se nell’ultimo decennio, e in particolare dopo l’avvento del Covid e l’espansione del digitale a scuola, stiamo assistendo a un crescendo di innovazioni a livello organizzativo e didattico e a una maggiore consapevolezza da parte dei docenti sul valore e sul significato di “libertà di insegnamento” (che, come già precisato, non coincide con l’anarchia né con l’abitudine, ma che deve essere fondata su robuste e valide conoscenze), in tempi recenti, altri autorevoli pedagogisti e scienziati hanno rilevato le criticità e i rischi derivanti dalla persistenza di modelli scolastici obsoleti, enunciando la necessità di nuovi approcci formativi per gli insegnanti. Secondo Bertagna (2020), l’organizzazione della scuola risulta ancora improntata sui paradigmi storici da cui proviene: quello militare ottocentesco e quello fordista tipico della scuola di massa del secolo scorso, ambedue inservibili nella contemporaneità. Occorre una riforma radicale del sistema scolastico per oltrepassare definitivamente il modello centralizzato del paradigma fordista, sia sul piano dell’epistemologia e della didattica delle discipline sia su quello organizzativo (ibidem).

La riflessione sul rapporto tra formazione e fordismo è ancora attuale e interessa da vicino il tema della crescita e della decrescita; come rileva Cegolon (2012), *la scuola della regolazione – cui si deve il conio dell’aggettivo fordista e post-fordista – agisce a tutto campo. Il fordismo è sì all’interno della fabbrica, ma anche fuori, è «condizione sociale più ampia» e dunque, non può ignorare ciò che rappresentano l’istruzione e la formazione* (p. 45). In effetti, il costrutto di competenza, espressione del lavoro postfordista, è stato assunto come aspetto centrale per il sistema scuola e ha dato origine a una vasta letteratura che cerca di chiarirne i significati e gli impatti. Le riflessioni della pedagogia critica sul modello delle competenze a scuola mettono in luce la necessità di attenzione e consapevolezza, al fine di evitare derive efficientistiche e competitive e di schiacciare i sistemi educativi e formativi alle logiche economiche di mercato. Al riguardo, le puntuali analisi di autori come Margiotta e Baldacci, alla luce di nuovi paradigmi e principi dello sviluppo, risultano di particolare interesse per il nostro lavoro. Partendo dalla problematizzazione di un costrutto (com-

petenza) sorto nell'ambito professionale, la cui adozione nel curriculum potrebbe favorire la dipendenza della scuola dal mondo dell'impresa, Baldacci² mette in guardia dai rischi di una delega del suo autentico compito educativo, che consiste nel formare non solo lavoratori, ma cittadini e persone capaci di pensare in modo autonomo (e non ancora pensato) per il bene dei singoli e del contesto. È il tema della garanzia della democrazia cognitiva e dell'affermazione del primato dello sviluppo/crescita dell'uomo su quello del mercato e del PIL, per il quale lo Stato (e la scuola) hanno il compito di "togliere i viluppi" alla crescita delle persone, liberandole e creando capacità per una vita umana degna di essere vissuta. Come sottolinea Baldacci (*ibidem*), questo non significa rifiutare di includere la formazione delle competenze nel curriculum scolastico; il risvolto economico delle competenze non è negativo in sé, ma solo se viene assolutizzato. Nell'economia globalizzata, la libertà di un Paese è legata anche alla sua salute socio-economica, pertanto, un contributo della scuola alla solidità del sistema economico è da valutare in termini positivi.

La proposta dell'autore di una rilettura delle competenze alla luce di un paradigma della cittadinanza e dei diritti, in riferimento al modello delle capability, si allinea pienamente con la visione pedagogica della crescita qui sostenuta. Il costrutto di *capabilities* (tradotto in italiano con "capacitazioni") rappresenta la connessione tra opportunità esterne (in termini di disponibilità di risorse economiche e di diritti garantiti dallo Stato e dalle sue istituzioni) e capacità interne (delle persone, ma sempre in relazione ai contesti di vita). In tal senso, secondo il pedagogista, è possibile far corrispondere con buona approssimazione le capacità interne di cui parla la Nussbaum (2010) a forme di competenza. *"Il possesso di tali capacità permette di usare opportunità esterne adeguate per realizzare un'espansione delle libertà sostanziali degli individui, e quindi della possibilità di concepire e attuare propri autonomi progetti di vita. (...) formare competenze un certo tipo di competenze) significa rendere capaci le persone di usufruire realmente dei propri diritti, trasformandoli in vere opportunità di vita"* *"Alla luce di queste considerazioni, un curriculum centrato sulle competenze, purché sappia evitare una deriva economicista, gode di una sicura legittimazione pedagogica. Per costruire un curriculum di questa natura*

² M. Baldacci, *Competenze o Capabilities?*, <https://moodle.mce-fimem.it/mod/resource/view.php?id=1425&forceview=1>.

occorre però una puntuale elaborazione metodologica, e in una rigorosa sperimentazione sul campo. È questa la via che consiglio a tutti di intraprendere” (Baldacci, *ibidem*).

Possiamo pertanto ribadire che le dimensioni chiave a sostegno dell’agire educativo dei docenti siano la consapevolezza e la responsabilità e che tali dimensioni debbano essere intenzionalmente sostenute e valorizzate nei percorsi formativi, secondo una prospettiva complessa e globale che contempli molteplici aspetti e livelli, anche “inusuali”.

Come afferma Maccario (2021), al docente è innanzitutto richiesta la consapevolezza del suo essere testimone e modello, con la conseguente responsabilità di sapere evitare “derive intrusive nei processi di costruzione delle rappresentazioni del mondo e delle modalità dell’azione in esso da parte degli studenti”, attraverso il riconoscimento e il rispetto (autentico, non “dolciastro e sentimentalistico”) delle sue “reali dimensioni di possibilità e capacità e nelle sue profonde esigenze di relazionalità sostenutiva” (p. 143). In questa prospettiva, riprendendo Scurati, la scuola delle competenze di qualità può realizzarsi in presenza di un’interpretazione del mestiere dell’insegnare non solo professionale in quanto riconducibile al possesso sicuro e all’uso sapiente di contenuti e metodi, ma tale perché identifica un modo di agire riconoscibile per i valori educativi e umani che testimonia e sa veicolare (Maccario, *op. cit.*, p. 144). La consapevolezza si declina perciò nella capacità di comprendere le condizioni di utilizzo ottimale, in senso pedagogico, “di una situazione ambientale artificiale in cui la presenza di un educatore e le occasioni da lui stesso predisposte forniscano all’educando un contesto positivamente votato alla sua crescita” (Aglieri, 2021, p. 165).

La necessità di superare visioni competitive ed efficientiste di stampo neoliberalista sulle competenze da formare e valutare in termini di *skill* (abiliste) in ambito scolastico è stata ulteriormente corroborata dagli studi di neuroscienziati e psicologi che si occupano del rapporto tra crescita, sviluppo ed educazione in riferimento alle scoperte recenti sul funzionamento del “corpo-cervello-mente”. I meccanismi del rispecchiamento e della simulazione incarnata (Gallese, 2008) descrivono le basi neurobiologiche che contribuiscono alla comprensione della relazione educativa e conseguentemente delle competenze essenziali dei professionisti dell’educazione (Gomez Paloma, Damiani, 2015). Maria Montessori aveva già chiarito che un adulto può essere riconosciuto come un edu-

catore solo se in possesso di quelle competenze che emergono dal concreto della realtà e dal profondo della relazione e che sono profondamente radicate in esse. Sono competenze che ricompongono la scissione tra il fare, il pensare e il sentire, tra il sé e il mondo, finalizzate al cambiamento autentico (Montessori, 1934³; Honegger Fresco, 2000), che sono coerenti con il significato ampio e attualizzato che abbiamo tracciato e che oggi potremmo definire come competenze incarnate o “embodied” (Damiani, 2022; Gallese, Morelli, 2024).

“Non c’è educazione senza amore, non c’è un perfezionamento possibile, e per il bambino e per noi, senza una conoscenza vera e propria, acquisita perché ci si interessa alla cosa” (Montessori, *ibidem*).

3.2. *Gli strumenti educativi e didattici per la progettazione nella prospettiva della capacitazione*

L’assunzione del paradigma ecologico relazionale, dei concetti di sviluppo (che toglie i “viluppi”), di crescita (comprensiva della decrescita) e di co-sviluppo (individuale e collettivo) rappresenta una scelta culturale e professionale essenziale per favorire e potenziare i processi inclusivi anche a livello “meso e micro”, di scuola e di classe. Entro tale quadro, le pratiche educative e didattiche sono volte alla costruzione e al potenziamento di competenze/*capabilities* (Baldacci, *op. cit.*), nella prospettiva della capacitazione di tutti gli allievi e le allieve, a partire da quelli/quelle con maggiori situazioni di rischio o fragilità. Una prospettiva che sostiene il valore delle differenze e la lotta agli “abilismi”, in quanto, come esplicita Sen (2000), la «capacitazione» di una persona non è che l’insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. Come abbiamo già rilevato, si tratta di una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o di mettere in atto più stili di vita alternativi). Il processo di capacitazione della persona, della sua famiglia e dei contesti di vita, necessita di professionisti in grado di realizzare una co-progettazione emancipativa coerente, che crei le condizioni, gli ambienti e gli strumenti per sviluppare e per

³ XX Conferenza del Ventesimo Corso Internazionale Nizza, 12 Settembre 1934.

sostenere la capacità e le libertà di tutte le persone di autodeterminarsi e di scegliere e realizzare, in modo flessibile e dinamico, il proprio progetto di vita per una vita di qualità.

La co-progettazione emancipativa per la capacitazione è pertanto connotata da alcune condizioni essenziali, che potremmo definire di metodo (protagonismo attivo della persona/alunno e di tutti i soggetti coinvolti; compartecipazione, corresponsabilità, interdisciplinarietà e multi-professionalità) e richiede l'utilizzo di strumenti di progettazione coerenti che consentano e favoriscano tali condizioni. Pare pertanto conveniente ri-pensare innanzitutto i due principali strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione per sostenere l'inclusione degli allievi con disabilità o altri bisogni educativi speciali, i PEI (Piano Educativo Individualizzato) e i PDP (Piano Didattico Personalizzato) – e le pratiche di utilizzo correlate – in termini di autentiche risorse per la crescita, lo sviluppo, la capacitazione. Non approfondiremo qui gli aspetti tecnici e didattici connessi alla struttura e alle procedure di tali strumenti/documenti, ma ci limiteremo a fornire alcuni spunti di riflessione nelle direzioni enunciate.

Occorre innanzitutto partire da un dato di realtà: non sempre tali strumenti hanno favorito inclusione e benessere degli allievi; non sempre il loro utilizzo ha effettivamente migliorato l'apprendimento e la partecipazione; in alcuni casi essi hanno addirittura aumentato le difficoltà, lo stigma il disagio a livello individuale e di classe; soprattutto non sono frequenti le pratiche di compartecipazione e la corresponsabilità di tutti gli attori nella loro elaborazione e attuazione e, infine, molto raramente l'adozione di tali strumenti ha contribuito alla crescita dei contesti generando *well-being* per gli alunni, le famiglie, i docenti (co-sviluppo).

Le ricerche hanno confermato la presenza di rischi e derive nelle pratiche connesse all'uso dei PEI e dei PDP e limiti nella loro struttura e nella compilazione (Dovigo, Pedone, 2019; Damiani, Gomez Paloma, 2022). Nella prospettiva della capacitazione, gli strumenti devono orientare le progettazioni educative e didattiche nella riduzione delle barriere contestuali a sostegno dei progetti di vita individuali e non devono rimanere ancorati alla diagnosi o alle difficoltà della persona. Come rileva Tom Shakespeare, *“ciò che preoccupa è che l'identità della disabilità sia un dato di fatto e che la menomazione definisca automaticamente l'identità personale. Invece, io direi che la politica della disabilità offre agli individui nuove opzioni per pensare sia alla loro menomazione sia alla loro posizione*

sociale. Ricordiamo che la prospettiva innovativa del Capability Approach pone l'accento sul diritto delle persona a realizzarsi, attribuendo importanza al benessere definito in termini di capacitazioni e funzionamenti ossia i traguardi (stati e attività) che sono stati raggiunti a partire dalle capabilities e in seguito a un processo di scelta del tutto personale. In ambito scolastico, questo significa innanzitutto assicurare scelte e azioni organizzative, relazionali e didattiche "corrette e adeguate", affinché i soggetti possano sviluppare le proprie capability e decidere in modo consapevole e responsabile circa il proprio futuro scolastico e formativo (anche in ottica di lifelong learning) (Cotza, 2022).

In questa prospettiva, gli strumenti educativi e didattici partono dalla persona (descrivendo bisogni, sogni, desideri, limiti e potenziali) per andare a lavorare sui contesti, al fine di attivare risorse e di creare le migliori condizioni a livello meso (scuola-classe-didattica) e micro (individuo) per garantire benessere e funzionamenti.

La progettazione mette così al centro la persona con la sua complessità, ma non si schiaccia sulla sua diagnosi, non si limita a interventi di tipo individuale, compensativo, assistenzialistico, e non può essere responsabilità di un solo docente (il coordinatore di classe o il docente di sostegno). PEI e PDP che si fondino sui progetti di vita globale dell'alunno, come persona e futuro adulto cittadino, possono/devono costituire un vero e proprio dispositivo trasformativo di co-progettazione ecologica per ripensare culture, politiche e pratiche nella prospettiva emancipativa transdisciplinare e interprofessionale; occorre stressare l'idea di questi strumenti come risorsa ecosistemica, prima, durante e dopo il loro utilizzo, per favorire processi partecipativi riflessivi, progettuali e applicativi che ri-mettano al centro la persona dell'allievo, la famiglia e tutti gli attori coinvolti, e sostengano le nuove visioni di assessment, intervento e valutazione di tipo olistico, integrato e multidimensionale.

Tutto questo esige una solida cultura e una nuova metodologia di lavoro, coerente con la Convenzione ONU e con i recenti quadri normativi a livello nazionale (Decreto n. 96/2019; legge 227/2021); la nuova normativa sulla disabilità ribadisce, infatti, la necessità di realizzare PEI (e PDP) nella prospettiva del progetto di vita e della capacitazione, come parte integrante dei progetti individuali in ottica *long-life*, attraverso la co-progettazione.

Occorre fondare i progetti sulla descrizione della persona nella sua rete, non sulla descrizione della diagnosi dell'alunno; la "coprogettazione capacitante" è una metodologia di accompagnamento alla definizione di un progetto di vita che supera metodi e modelli organizzativi «tradizionali», per i quali sono gli operatori (sanitari e docenti) a definire gli obiettivi, gli strumenti e la direzione del percorso di presa in carico, muovendosi sulla dinamica diagnosi-intervento-compliance. (Marchisio, 2019).

Nella co-progettazione capacitante vengono accolte le diverse voci e i diversi sguardi per capire da dove guardano e per riflettere insieme su cosa si deve vedere e fare affinché il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato, sia diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte (le libertà), migliorandone le condizioni personali e di salute nonché la qualità di vita. Occorre riconoscere le barriere e i facilitatori che incidono sui contesti e individuare le risorse, i servizi, le misure, gli accomodamenti ragionevoli che devono essere adottati per la realizzazione del progetto, necessari a compensare le limitazioni alle attività e a favorire la partecipazione della persona con disabilità nei diversi ambiti della vita e nei diversi contesti di riferimento, compresi quelli lavorativi e scolastici nonché quelli culturali e sportivi, e in ogni altro contesto di inclusione sociale (*ibidem*). Nella normativa della scuola viene esplicitato che i PEI sono parte integrante del progetto individuale e del progetto di vita e come tali devono risultare in linea con l'epistemologia e la metodologia sopra richiamate.

Ricordiamo infine che uno dei principi chiave della pedagogia della crescita di Maria Montessori, riaffermato da Grazia Honegger Fresco, è quello della libertà; i PEI e i PDP degli allievi, così come i progetti di vita individuali, personalizzati e partecipati delle persone con disabilità, così come qualsiasi altro progetto educativo, didattico o lavorativo, sono strumenti educativi se e solo se creano libertà; la libertà è il principio chiave della capacitazione: libertà di crescere in termini di capacità di essere, sognare, scegliere e fare (vivere) una vita degna di essere vissuta, una vita di qualità con gli altri nel mondo (buono) di tutti, per co-costruire il benessere individuale e collettivo.

Bibliografia

- Aglieri, M. (2021), *Costruire ambienti educativi*, in Calidoni P., Felini D., Bobbio A., *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, FrancoAngeli, 2021.
- Bobbio, A., *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, FrancoAngeli, 2021.
- Baldacci, M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, 2019.
- Bastianoni, P., "Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale", in *Studi sulla Formazione*, 25, 1, 2022, pp. 149-161.
- Bateson, G., *Steps to an ecology of mind*, Chandler Publishing Company, 1972.
- Bertagna, G., *Educazione e politica: Scritti scelti*, Scholè, 2020.
- Biggeri, M., & Bellanca, N., *La valutazione dello sviluppo umano: Capacità e qualità della vita*, Il Mulino, 2010.
- Blandino, G., *La consulenza psicologica*, Cortina, 1997.
- Blandino, G., Granieri, B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Cortina, 2002.
- Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, 1972.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, SAGE Publications, 2005.
- Calidoni, P., Felini, D., Bobbio, A., *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, FrancoAngeli, 2021.
- Cambi, F., "La Pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo", in *Studi sulla Formazione*, 2, 2017, pp. 409-413.
- Cegolon, A., *Il valore educativo del capitale umano*, FrancoAngeli, 2012.
- Contini, M., *La complessità del sé: Percorsi pedagogici*, La Scuola, 2009.
- Cotza, V., "Verso la trasformazione delle teorie della giustizia sociale in educazione. La voce degli studenti delle scuole popolari della seconda opportunità", in *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, 2022, pp. 685-698.
- Csikszentmihalyi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, HarperCollins, 1990.
- Damiani, P., "Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola e il successo scolastico", in *Formazione & Insegnamento*, vol. 2, 2011, pp. 77-89.
- Damiani, P., *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'Embodied Cognition. Basi teoriche e metodologiche*, Pensa MultiMedia, 2022.
- Damiani, P., Gomez Paloma, F., *Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) come "strumento per l'inclusione" tra rischi e potenzialità per scuole e famiglie*, in Caldin R., Giaconi C., *Pedagogia Speciale, Famiglie e Territori. Sfide e prospettive*, FrancoAngeli, 2022.
- Disinger, J.F., Environmental education for sustainable development? *Journal of Environmental Education*, 21(4), 1990, pp. 3-6.

- Dovigo, F., Pedone, F., *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Carocci, 2019.
- Dozza, L., Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, 2015.
- Floridi, L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina, 2022.
- Frabboni, F., *Dal curriculum alla programmazione*, Giunti & Lisciani, 1987.
- Le Doux, J., *I quattro mondi dell'uomo. Una nuova teoria dell'io*, Raffaello Cortina, 2023.
- Maccario, D., "Per un'idea di scuola primaria", in Calidoni P., Felini D., Bobbio A., *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, FrancoAngeli, 2021.
- Moliterni, P., "L'educazione diffusa", in Calidoni P., Felini D., Bobbio A., *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, FrancoAngeli, 2021.
- Morin, E., *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore, 2015.
- Marchisio, C., *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Carocci, 2019.
- Gallese, V., "Empathy, embodied simulation, and the brain: Commentary on Aragno and Zepf/Hartmann", in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56(3), 2008, pp. 769-781.
- Gallese, V., *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica* in Morelli U., *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi Editore, 2010.
- Gallese, V., Morelli, U., *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente. Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina, 2024.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P., *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell' Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Edizioni Centri Studi Erickson, 2015.
- Honegger Fresco, G., *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, FrancoAngeli, 2000.
- Latouche, S., *Décoloniser l'imaginaire. La pensée créative contre l'économie de l'absurde*, Parangon, 2003.
- Latouche, S., *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr. it, Bollati Boringhieri, 2011.
- Latour, B., *Down to Earth: Politics in the New Climatic Regime*. Cambridge, Polity, 2018.
- Massa, R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, 1977.
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.
- Morin, E., *Educare per l'era planetaria*, Armando, 2004.

- Morin, E., *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, 2015.
- Morin, E., *Leçons d'un siècle de vie*, Denoël, 2021.
- Nussbaum, M.C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011.
- Pati, L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, 2016.
- Perrenoud, P., *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*, Anicia, 2010.
- Pianta, R.C., *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, 1999.
- Rossi, R., "La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 2020, pp. 78-89.
- Sauvé, L., *L'équivoque du développement durable*, 2007, Chemin de Traverse, 4, pp. 31-47.
- Scurati, C. (a cura di), *L'educazione extrascolastica: problemi e prospettive*, La Scuola, 1986.
- Scurati, C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, 1997.
- Scurati, C., *Manuale di didattica*, La Scuola, 1992.
- Scurati, C., *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, La Scuola, 1995.
- Sen, A.K., *Commodities and Capabilities*, North Holland, 1985.
- Sen, A.K., "Well-being, agency and freedom", in *The Journal of Philosophy*, LXXXII (4), 1985, pp. 169-221.
- Sen, A., *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, 2000.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C., *Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers*, in *International Journal of Special Education*, 21(2), 2006, pp. 80-93.
- Sirignano, F.M., *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, 2020.
- Zamagni, S., *Economia Civile e sviluppo sostenibile: Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*, Ecra, 2019.
- Zecca, L., *Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini*, in Cappuccio G., Compagno, G. & Polenghi S. (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa Multimedia, 2020.
- Zecca, L., & Cotza, V., "Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid 19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici", in *Formazione & Insegnamento*, 1, 2021, pp. 721-733.

Crescere, educare, imparare a educare.

L'*Adab* come scienza del buon comportamento
nell'Islām classico

DEMETRIO GIORDANI

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Educare l'anima. – 3. Educare i principi. – 4. Educare i santi.

1. *Introduzione*

La prima forma della *tarbiya* o “educazione” che evoca il senso generale di “coltivare” e “far crescere”, nella storia dell'Islām è contenuta innanzitutto nelle raccolte dei detti profetici (*ḥadīṭ*). Essi rappresentano una delle fonti giuridiche più importanti, perché compongono la *Sunna*, il modello perfetto di comportamento, e sono la radice di tutta la letteratura educativa e sapienziale dei secoli che verranno dopo. Sono in genere brevi sentenze che contengono un insegnamento specifico per ogni genere di argomento e sono stati fissati nei sei libri della Tradizione intorno al IX secolo.

Si tramanda da Abū Mūsā al-Aš'arī che il Profeta disse:

Il compagno buono e quello cattivo sono come colui che ha indosso un profumo e colui che soffia nel mantice del fabbro. Quello che ha con sé il profumo te ne darà, oppure ne comprerai e comunque verrà da lui un odore squisito. Quanto a chi soffia nel mantice ti brucerà gli abiti e comunque emanerà da lui un odore sgradevole¹.

I grandi complessi delle madrase di Istanbul, di Bukhara o del Cairo, dove tutto si imparava a memoria, ospitarono generazioni di studenti e stanno ancora lì a testimoniare come, a partire dagli *Ḥadīṭ* e ovviamente dal Corano, la civiltà islamica ha costruito l'edificio della sapien-

¹ Yaḥyā ibn Šaraf al-Nawawī, *Riyāḍ al-Šāliḥīn min kalām sayyid al-mursalīn*, trad. it. *I giardini dei devoti*, ed. Orientamento, Campegine (RE), 2014, p. 224.

za, basando le sue fondamenta su alcuni temi fondamentali: L'Unicità di Dio, la Profezia, la Legge rivelata, l'Ora del Giudizio, il perfezionamento dell'essere umano.

2. *Educare l'anima*

Accanto all'intenso studio delle Tradizioni profetiche praticato a livello popolare, si sviluppò in epoca abbaside, in particolare nell'ambiente di corte, un forte interesse per le opere della filosofia ellenistica e per le altre culture con cui gli arabi erano entrati in contatto; una caratteristica particolare del discorso educativo nell'Islam classico è infatti la ricezione dell'antico patrimonio intellettuale greco, siriano, cristiano, ebraico, iraniano e indiano, che divenne accessibile attraverso le traduzioni arabe, a partire dall'VIII secolo. Membro particolarmente prolifico della generazione intellettuale del periodo classico dell'Islam, fu Abū 'Alī Aḥmad ibn Muḥammad Miskawayh considerato tra i più influenti filosofi morali del primo periodo dell'Islam. Nacque intorno al 932 a Rayy, vicino all'attuale Teheran, ivi morì intorno al 1030. Da opere di autori contemporanei, come il medico e filosofo persiano Ibn Sīnā (Avicenna) (m.1037), apprendiamo che, soprattutto nel primo periodo della sua vita, Miskawayh occupò una posizione di rilievo come segretario e bibliotecario, presso la corte dei Buyidi sciiti di Baghdad. L'epoca in cui visse e svolse la sua opera (X-XI secolo d.C.) è l'età d'oro della cultura e della vita intellettuale della civiltà arabo-islamica.

Le riflessioni di Miskawayh sull'etica e sulla teoria dell'educazione sono caratterizzate da un'ampia inclusione di fonti religiose, filosofiche, storiche ed economiche, islamiche e non islamiche. Questi diversi elementi trovano espressione nella sua opera principale sull'etica, il *Tahdīb al-Aḥlāq* (Il perfezionamento dei caratteri). L'opera è composta da sei trattati (*maqālāt*), riguardanti i fondamenti dell'etica, del carattere e dell'educazione, il bene e la felicità, la giustizia, l'amore e l'amicizia, la cura della psiche. Nell'introduzione al *Tahdīb al-Aḥlāq*, Miskawayh descrive in modo chiaro gli obiettivi dell'opera:

Il nostro scopo in questo libro è quello di acquisire per noi stessi un carattere tale che tutte le nostre azioni che da esso derivano possano essere buone e, allo stesso tempo, possano essere compiute da noi facilmente,

senza alcun vincolo o difficoltà. Questo obiettivo intendiamo raggiungerlo secondo un'arte e un ordine didattico. La via per raggiungere questo scopo è comprendere, prima di tutto, la nostra anima: cosa è, che tipo di cosa è, e per quale scopo è stata portata all'esistenza in noi, e cioè, la sua perfezione e il suo fine; quali sono le sue facoltà e le sue attitudini che, se usate correttamente, ci condurrebbero a quell'elevata condizione².

L'analisi delle fonti del *Tabḍīb al-Aḥlāq* mostra che Miskawayh, ha prevalentemente basato le sue argomentazioni sulle tesi degli antichi filosofi greci: Aristotele è citato cinquantadue volte in tutta l'opera, sia con il suo nome, sia con il pronome "egli", sia con l'attributo *al-ḥakīm* (il "saggio" o "il filosofo"). L'Etica Nicomachea è una delle fonti più importanti del *Tabḍīb al-Aḥlāq*, come dimostrano i numerosi passaggi del testo in cui Miskawayh cita esplicitamente l'opera, direttamente e indirettamente, ne parafrasa il contenuto o la utilizza per sostenere il suo discorso. Inoltre, Miskawayh ha fatto largo uso anche di un'altra opera di Aristotele, il *De Anima*. Un altro filosofo, il cui nome è citato tre volte nel *Tabḍīb al-Aḥlāq*, è Al-Kindī. Il fatto che Miskawayh si sia affidato a un filosofo arabo, anch'egli influenzato dalla filosofia di Aristotele, evidenzia l'impatto significativo dell'eredità intellettuale antica.

Miskawayh affermava che l'educazione era una necessità per la costruzione di un nuovo sapere che servisse per la rapida trasformazione del mondo di cui era testimone. Le sue idee sulla teoria dell'educazione si basano sul presupposto che la natura umana possa essere cambiata attraverso l'educazione e la formazione. Nel *Tabḍīb al-Aḥlāq*, utilizza diversi termini per esprimere i concetti di educazione e formazione. Il termine più frequentemente utilizzato da Miskawayh è *ta'dīb*, seguito dai termini *siyāsa*, *ta'lim*, *ta'allum* e *tarbiya*, l'ultimo dei quali compare solo due volte nel testo. Un tratto distintivo della concezione dell'educazione di Miskawayh è che essa non è utile allo stesso modo per ogni essere umano. Anche in questo caso si possono scorgere elementi di aristotelismo, ad esempio quando Miskawayh scrive:

² Abū 'Alī Aḥmad ibn Muḥammad *al-ma'rūf bi-Ibn Miskawayh*, *Tabḍīb al-Aḥlāq wa Taṭhīr al-A'rāq*, Cairo, 1329 h., p. 2; Yassir El Jamouhi, "Educational Discourse in Classical Islam: A Case Study of Miskawayh's (d. 421/1030), *Tabḍīb al-Aḥlāq*" in *Knowledge and Education in Classical Islam. Religious Learning between Continuity and Change* volume 1, Edited by Sebastian Günther Leiden, 2020, p. 206.

Aristotele ha chiarito nel Libro dell'Etica, così come nel Libro delle Categorie, che un uomo cattivo può, con la disciplina, diventare buono. Ma non riteneva che questo fosse valido in assoluto, perché si accorse che la ripetizione di ammonizioni e di disciplina e la guida buona e virtuosa delle persone, non possono che produrre risultati diversi su persone diverse: alcune sono reattive alla disciplina e acquisiscono rapidamente la virtù, mentre altre sono altrettanto reattive, ma la acquisiscono lentamente³.

Allo stesso modo però egli era cosciente che la mancanza dell'educazione e la rinuncia a formare e correggere il carattere delle persone, potrebbero condurre a una situazione in cui gli esseri umani crescerebbero secondo la loro natura e rimarrebbero in uno stato infantile per tutta la vita. Al contrario, la funzione costruttiva dell'educazione permette alle persone di affinare il carattere, contribuisce allo sviluppo della personalità e le qualifica per la vita sociale in una società.

Se la natura innata viene trascurata e non viene sottoposta a disciplina e correzione, ogni uomo crescerà secondo la propria natura e rimarrà per tutta la vita nella condizione in cui si trovava durante l'infanzia, seguendo ciò che gli si addice naturalmente: l'ira, il piacere, la malvagità, l'avidità o qualsiasi altra disposizione riprovevole⁴.

In questo quadro, Miskawayh considera l'insegnante come un padre spirituale (*wālid rūḥānī*), che è obbligato a educare secondo un codice etico di condotta. Il compito principale di un insegnante risiede nel suo ruolo di guida che dovrebbe motivare le persone a impegnarsi sia con le scienze teoriche che con quelle pratiche, al fine di ottenere, in egual misura, felicità intellettuale e pratica.

I principi alla base dell'educazione islamica non possono essere compresi senza prendere in considerazione le concezioni degli altri filosofi musulmani che si dedicarono ai differenti aspetti della pedagogia. Uno degli esempi più indicativi è quello degli *Iḥwān al-Ṣafā*, i "Fratelli della Purezza", una compagnia di filosofi che si riuniva a Bassora tra l'VIII e il X secolo. Benché siano stati sempre associati allo Sciismo in generale e alla corrente ismailita in particolare, le loro Epistole o *Rasā'il* vennero stu-

³ Ibn Miskawayh, *Tabḍīb*, op. cit., p. 27.

⁴ Ivi, p. 28.

diate da un vasto numero di eruditi sia sciiti che sunniti, tra i quali alcuni famosi teologi sunniti come l'Imām al-Ġazālī. Anche se gli *Iḥwān al-Ṣafā* nella loro filosofia integrarono dottrine neoplatoniche, ermetiche e pitagoriche, la loro prospettiva dottrinale rimase sempre ancorata alla filosofia ismailita. Nel comporre la loro "Enciclopedia" perseguirono uno scopo pedagogico e per questo definirono i fini, i diversi stadi, i contenuti e i metodi dell'educazione lungo tutti i cinquantuno trattati, o Epistole che la compongono. È tuttavia nel settimo trattato del primo volume, intitolato; "Sulla conoscenza, il sapere, lo studio e l'apprendimento" (*Fi'l-'ilm wa'l-ma'lūm wa'l-ta'allum wa'l-ta'līm*), che essi si occupano dell'istruzione, mentre nel nono trattato "Sulla descrizione dell'etica e la causa delle differenza tra le scuole" (*Fi bayān al-aḥlāq wa asbāb iḥtilāfihā*), essi trattano delle influenze ambientali, della scuola, della casa, degli insegnanti e degli altri fattori legati alla formazione degli studenti⁵.

Secondo gli *Iḥwān al-Ṣafā* l'anima è una sostanza potenzialmente spirituale, celeste, luminosa, viva e sapiente per natura; il fine dell'educazione è rendere l'anima capace di attualizzare questi suoi potenziali perfezionandosi e preparandosi per la vita eterna. Questo processo di perfezionamento si compone di varie fasi: la correzione (*tahdīb*), la purificazione (*taṭīr*), il completamento (*tatmīm*) e il perfezionamento (*takmīl*). Secondo questo schema emerge il principio, universalmente osservato nella storia della pedagogia islamica, secondo cui conoscenza teorica e perfezionamento spirituale devono andare di pari passo affinché la scienza possa radicarsi nell'anima, trasformando la sua sostanza.

Gli *Iḥwān al-Ṣafā* considerarono anche le diverse fasi della vita durante le quali dev'essere impartita l'istruzione al corpo, alla mente e all'anima. Dalla nascita fino ai quattro anni si devono rafforzare i sensi e gli istinti. Dai quattro ai quindici anni deve essere impartito l'insegnamento scolastico con l'aiuto di un insegnante (*mu'allim*) per imparare a leggere e a scrivere e a far di conto. Allorché le potenzialità mentali si fanno più mature, lo studente sotto la guida di un maestro (*ustād*), comincia a studiare servendosi dell'intelletto (*'aql*) delle dimostrazioni (*burhān*) e anche dell'ispirazione (*ilhām*). Secondo gli *Iḥwān al-Ṣafā* lo scopo dell'educazione, anche quando si studiano le scienze naturali, non è dominare

⁵ L. Gardet, "Notions et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane", in *Revue des Études Islamiques*, vol. XLIV, 1976.

la natura e acquisire un qualsivoglia potere esterno, ma dominare se stessi per poter trascendere il mondo dell'impermanenza ed entrare nella dimora dell'Eternità⁶.

Tra i filosofi musulmani più noti il primo ad aver trattato la questione dell'educazione in modo sistematico fu Ibn Sīnā. Egli parla specificamente di questa materia nel *Tadbīr al-Manāzil*, in alcuni passaggi dello *Šifā*, nella *Risāla al-Siyāsa* e nel *Canone*. Per Avicenna l'educazione comincia sin dalla nascita, anzi dal momento in cui l'uomo sceglie la sua compagna, le cui caratteristiche morali e intellettuali influiranno profondamente sul nascituro. Vi è una forma di educazione persino durante l'allattamento, infatti è dalla prima infanzia che si deve formare il carattere del bambino (*ta'dīb*) insegnandogli a vivere e vegliando sulla sua formazione morale. Ibn Sīnā insiste particolarmente sul fatto che ad ogni bambino dovrebbe essere dedicata un'attenzione particolare e che dovrebbe essere cresciuto assecondando le sue disposizioni peculiari. Nel *Canone*, Ibn Sīnā definisce il regime che bisogna seguire dall'infanzia all'adolescenza, tenendo a mente un fine al tempo stesso educativo e medico:

Il principio importante qui è acquisire il controllo delle emozioni. Bisogna vigilare affinché essi non cedano né alla collera né alla paura, non si indispettiscano, non si scoraggino o soffrano d'insonnia. Perciò si dovrebbe permettere ai bambini di mangiare ciò da cui sono più attratti e cercare di evitare di somministrargli ciò che ispira loro disgusto⁷.

Il risultato di questo regime è un'attitudine mentale che tenda a sviluppare emozioni positive, che coltivi buone abitudini, in modo tale che anche il corpo possa trarre giovamento da questa inclinazione. Nel frattempo, arriva l'età in cui, oltre ai genitori e ai vari membri della famiglia, che erano stati gli unici insegnanti, occorre trovare un istruttore esterno adatto al bambino:

All'età di sei anni, egli può esser istruito da un maestro di natura gentile e benevola, che gli insegni passo dopo passo e secondo un ordine preciso, serenamente e senza forzature. Non dovrebbe essere obbligato a stare sempre a scuola: il riposo della mente favorisce una buona crescita corporea. A questa età il ripo-

⁶ S.H. Nasr, "L'istruzione secondo i filosofi islamici" in *L'islam tradizionale nel mondo moderno*, Casadeilibri, 2006, pp. 148-150.

⁷ Ibn Sīnā, *A treatise on the Canon of Medicine*. Londra 1980, p. 379.

so e le abluzioni dovrebbero cominciare ad avvenire meno di frequente; invece, occorrerebbe fare più ginnastica prima dei pasti⁸.

Ibn Sīnā distingue nettamente tra una prima fase dell'istruzione, domestica e una seconda scolastica, sotto la direzione di un insegnante. L'insegnante dovrebbe essere scelto accuratamente, perché la sua influenza sul carattere e sullo spirito dell'allievo è decisiva, deve avere saldi principi morali, essere gentile e colto; deve possedere saggezza e capacità di discernimento per valutare con penetrazione il carattere dei suoi allievi, per giudicarne le attitudini e consigliarli nella scelta delle materie alle quali si dovranno dedicare nel corso della loro esistenza⁹.

Nessuna presentazione della concezione pedagogica di Ibn Sīnā sarebbe corretta senza ricordare la sua dottrina dell'intelletto e della gerarchia dei differenti livelli delle facoltà intellettuali dell'uomo e del processo attraverso cui l'uomo può giungere al massimo livello di perfezione intellettuale. L'educazione di livello superiore non è altro che l'affinamento delle facoltà teoriche e pratiche dell'intelletto (*al-'aql al-nazārī wa-'l'aql al-'amalī*). Ibn Sīnā tratta di questo tema in numerose opere, soprattutto nel *Kitāb al-Šifā*, in cui spiega che l'uomo possiede un intelletto teorico e uno pratico le cui facoltà dovrà rafforzare e perfezionare. L'intelletto pratico include tutte le facoltà vegetative animali, compresa la percezione (*wahm*), l'immaginazione (*ḥayāl*) e la fantasia (*fantasiyya*), mentre l'intelletto teorico comprende: l'intelletto "materiale" (*al-'aql al-hayūlānī*), l'intelletto *in habitus* (*al-'aql bil-malakah*), l'intelletto "in atto" (*al-'aql bil-fi'l*) infine l'intelletto "santo" acquisito (*al-'aql al-qudsī*). In quest'ultimo elevato grado, il processo d'apprendimento implica l'attuazione delle potenzialità intellettuali, attraverso l'effusione della Luce dell'Intelletto attivo. Questo intelletto separato, identificato con le sostanze angeliche, è il vero maestro di chi cerca la conoscenza e l'illuminazione intellettuale¹⁰.

Abū Ḥāmid Muḥammad Al-Ġazālī (m. 1111) è conosciuto in Occidente come uno dei più famosi filosofi dell'Islam. In Oriente è considerato come un giurista, un teologo e un rinnovatore; egli è senz'altro la figura del perfetto maestro educatore. Durante la prima metà della sua

⁸ *Ibidem*.

⁹ Seyyed Hossein Nasr, "L'istruzione secondo i filosofi islamici", *op. cit.*, p. 153.

¹⁰ Ivi, pp. 153-154.

vita egli fu insegnante di teologia e giurisprudenza nelle più prestigiose madrase dell'impero selgiuchide, tra cui la *Madrasa Nizāmiyya* di Baghdad, ma terminò la sua vita istruendo dei discepoli come maestro spirituale nel suo convento di Nīšāpūr. Egli si preoccupò in particolar modo del problema dell'insegnamento e della sua metodologia; nella sua principale opera, lo *Iḥyā' 'ulūm al-Dīn*, dice tra l'altro:

Il bambino è un deposito affidato ai genitori, la sua anima pura è una sostanza preziosa, innocente, priva di qualsiasi iscrizione o immagine, accetta qualsiasi cosa vi si incida e si volge nella direzione verso cui la si vuole indirizzare¹¹.

La prospettiva di Al-Ġazālī è centrata sullo sforzo personale della ricerca della verità, ciò presuppone un insegnamento impartito e la figura di un maestro; in molti dei suoi scritti egli parla in modo suggestivo del rapporto tra maestro e discepolo. Il maestro di cui parla è ovviamente un *mu'allim*, un insegnante, che dovrebbe essere al tempo stesso un *muršid*, una guida spirituale; in ogni caso il maestro è l'educatore che dovrà trasformare le tendenze cattive in un carattere naturale (*ḥulq*) giusto e sano. Secondo Al-Ġazālī l'educazione (*tarbiyya*) è simile al lavoro del contadino:

Ti spiegherò ora ciò che è doveroso per chi voglia percorrere la Via del Vero. Sappi che gli occorre un maestro che lo guidi e lo educi per scacciare mediante questa educazione le tendenze cattive e sostituirle con buoni sentimenti. L'educazione invero somiglia al lavoro del contadino che sradica gli spini e strappa la zizzania dal campo, affinché le sue piante crescano bene e giungano a maturazione¹².

È necessario però che il discepolo sia predisposto ad accogliere la scienza del suo maestro senza riserve, rinunciando ad ogni critica ed obiezione. La virtù intellettuale della *docilitas* non è solo obbedienza e sottomissione cieca, la *docilitas* è l'umiltà dell'intelligenza, un atto di libertà che riconosce che altri hanno acquisito un sapere che essa non ha, in questo modo, l'intelligenza sarà capace di *vedere* la verità. Bisogna dunque

¹¹ Abū Ḥāmid al-Ġazālī, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, Il Cairo 193, vol. III.

¹² Abū Ḥāmid al-Ġazālī, "O Figlio! (*Ayyuha al-walad*)" in *Scritti Scelti di al-Ghazali*, a cura di L. Vecchia Vaglieri e R. Rubinacci, UTET, 1986, p. 61.

ascoltare, avere nei riguardi del maestro un'attitudine favorevole, e non discutere con lui se non a ragion veduta¹³.

Se il discepolo non si comporta col maestro a guisa di un' avida terra che si imbeve di uno scroscio violento di pioggia, cioè non ne riceve gli insegnamenti senza opporre alcuna resistenza, il maestro non gli potrà essere di alcun giovamento. Qualsiasi sia il metodo d'istruzione che il maestro decida di adoperare, anche se al discepolo sembrasse erroneo e assolutamente inadeguato, quest'ultimo deve pazientare e seguire l'insegnante; l'errore dell'insegnante è comunque preferibile alla ragione dell'inesperto¹⁴.

D'altro canto, un insegnante deve da parte sua esser in grado di impartire un insegnamento utile, in modo chiaro e intelleggibile, ma soprattutto deve essere un sapiente vero, ovvero deve aver appreso la scienza attraverso un'esperienza conoscitiva, in modo che la sua conoscenza possa arricchire anche gli altri in modo esemplare. L'apprendimento che non trasforma l'anima è sterile e raramente raggiunge il suo fine.

Chi, conseguita una scienza, ne trae profitto o fa in modo che altri ne tragano profitto, è come il Sole che di per se stesso è fonte di luce, e illumina gli altri con il suo splendore; oppure assomiglia al muschio che è un profumo e profuma [le cose con cui viene a contatto]. Chi è invece profittevole agli altri, ma non avvantaggia se stesso, è simile a un quaderno che è utile per chi vi scrive sopra, ma in sé manca d'effetto; oppure assomiglia ad una mola, che rende affilato un coltello, ma in sé non è in grado di tagliare, o allo stoppino di una lampada, che consente l'illuminazione ma allo stesso tempo brucia¹⁵.

3. *Educare i principi*

Il termine *adab* nella letteratura araba preislamica e nelle raccolte di detti profetici (*ḥadīṭ*) viene usato specificamente nel senso di “invito ad un banchetto”, ma anche “educazione”, “correzione” e anche “punizio-

¹³ L. Gardet, *Notions et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane*, op. cit., p. 8.

¹⁴ Al-Ġazālī, *Mizān al-'Amal, La bilancia dell'azione e altri scritti*, UTET, 2005, p. 220.

¹⁵ Ivi, p. 234.

ne” (*ta’dib*, nel senso di “dare una lezione” a qualcuno) e deriva probabilmente dall’uso antico del termine presso le popolazioni nomadi della penisola araba. Dato che molta parte del lessico dell’arabo classico è derivato proprio dalla cultura beduina, il termine è venuto poi metaforicamente a designare l’educazione delle persone e in particolar modo l’*adab al-nafs* l’ “educazione dell’anima”¹⁶ In altre parole, il concetto di *adab*, nel corso del tempo, ha subito una serie di trasformazioni che dal senso etimologico di “invito ad un banchetto” è giunto a significare il “nutrimento intellettuale” per la stretta relazione che c’è tra la buona educazione e l’idea del banchetto¹⁷. L’evoluzione di questo senso primitivo accentuò il suo contenuto etico: *adab* arrivò a significare “buona educazione, urbanità e cortesia”, e in particolar modo arrivò a indicare il raffinamento dei costumi beduini come risultato dell’Islam e del contatto con culture straniere, durante i primi due secoli dell’ègira. Quindi, all’inizio dell’epoca abbaside, *adab* era l’equivalente del latino *urbanitas*, la civiltà, la cortesia, la raffinatezza delle città in contrasto con la rozzezza beduina (Spesso, i lessici usano il termine *ẓarf*, cortesia ed eleganza, accanto a *adab*). Così, per esempio, per *adab* si intendeva l’etichetta del mangiare, del bere, del vestirsi elegantemente, oppure *adab* come etichetta della disputa. In sintesi, il termine *adab* giunse a sottintendere la somma di conoscenze che rende un uomo cortese e “urbano”.

Durante l’epoca della fioritura abbaside, il termine *adab* oltre a definire l’ampia gamma di significati che aveva avuto durante l’età d’oro del Califfato, iniziò a designare anche il genere letterario omonimo, ovvero la “Prosa d’*Adab*”. Fu così che nel IX secolo, distinto dalla prosa filosofica, giuridica o teologica, scientifica ed esatta, dal tono rigoroso e severo, nasce il filone della letteratura dell’*adab*, con la sua varia e piacevole erudizione. Letteratura amena, narrativa aneddotica e precettistica con intenti divulgativi, come strumento di raffinata educazione sociale, la “Prosa d’*Adab*” includeva la conoscenza di quei segmenti di letteratura non araba (indiana, iraniana, ellenistica) con cui la civiltà arabo-islamica era di-

¹⁶ Riguardo all’origine del termine, alcuni studiosi occidentali, come Nallino, Gabrieli e Vollers non concordano con i saggi mussulmani, poiché sostengono che il termine deriva dalla radice *da’b*, che significa “tradizione” ed è sinonimo di *sunna*.

¹⁷ L. Patrizi, “The Metaphor of the Divine Banquet and the Origin of the Notion of Adab” in *Knowledge and Education in Classical Islam*, Edited by Sebastian Gunther, 2020, pp. 517-518.

venuta familiare a partire dal primo periodo abbaside in poi. Lo scrittore di prosa aneddotica del IX secolo, di cui l'enciclopedico Al-Ġāhiz fu l'esempio più perfetto, non fu quindi solo esperto di poesia e di prosa araba, delle massime, dei proverbi e della poesia preislamica, ma ampliò il suo raggio di interessi per includere il mondo iraniano con tutta la sua tradizione epica e narrativa, il mondo indiano con le sue favole e il mondo greco con la sua filosofia pratica. Da *humanitas*, l'*adab* è diventato la letteratura del periodo classico ed è rimasta tale fino al periodo del rinascimento moderno¹⁸.

La prosa di *adab* ebbe tra i suoi primi esponenti l'iranico Ibn al-Muqaffa' (Il figlio dello storpio), figura di narratore geniale, visse e morì giovanissimo a Bassora nel 757 d.C., crudelmente fatto uccidere dal Califfo Al-Manṣūr. Tradusse dal pahlavi *Il Libro di Kalila e Dimna*, l'originale *Panciātāntra* indiano, che attraverso la sua traduzione araba fu conosciuto e apprezzato in Occidente. Egli fu l'autore dell'*Adab al-Kabīr*, "Il galateo maggiore" il cui titolo, posteriore alla scrittura dell'opera, presuppone anche un "Galateo minore" pseudoepigrafo. Il testo è conosciuto anche con il titolo *Al-Durra al-Yatīma fī ṭā'at al-Sultān*, (La perla rara nel condursi con il sultano) ed è distinto in tre sezioni, nella prima si offrono norme alle quali un buon governante deve ispirarsi nel suo rapporto con i sudditi, nella seconda abbondano i consigli per chi invece sia costretto ad avere rapporti con un re; la terza è dedicata all'amicizia e al corretto rapporto da intrattenere con gli amici.

Nella prima sezione del testo si consiglia al sovrano di valutare il proprio tempo, di non sprecare le proprie risorse e di saper distinguere il valore degli uomini:

Sappi che la quantità di ingegno che sprechi per cose futili, ti mancherà per le importanti; che le spese economiche sostenute per cose inutili, ti metteranno a disagio, quando in seguito avessi bisogno di denaro per le cose necessarie. Sappi che gli aiuti che offri ai mediocri ti verranno a nuocere, sia perché ti rendono impossibile aiutare i meritevoli, sia perché il tempo che impegni invano, ti sarà caro quando ne avrai bisogno¹⁹.

¹⁸ F. Gabrieli, voce *Adab* in EI².

¹⁹ Ibn al-Muqaffa', *Il galateo maggiore*. Introduzione, versione dall'arabo e note di P. Spallino, Officina di studi medievali, 2005, p. 48.

Nella seconda sezione l'autore ricorda che per servire un sultano o un potente *walī*, un'autorità provinciale, bisognerà esercitare la massima prudenza, saper essere pazienti e circospetti in ogni circostanza.

Se devi avere rapporti con un sultano, devi mostrare a lungo molta tenacia, senza esprimere lagnanze o rimproveri; inoltre devi badare che l'intimità con lui non porti a una negligenza o a una mancanza di riguardo da parte tua²⁰.

Non iniziare nessun rapporto con i sultani se non dopo aver esercitato il tuo spirito ad obbedir loro anche in ciò che giudichi detestabile, ad adattarti ai loro giudizi anche se sei di opinione opposta; non prima che tu abbia imparato a giudicare le cose secondo i loro desideri e non secondo i tuoi, a non nascondergli niente, mentre ti astieni con discrezione a indagare sui loro segreti ... Se invece hai la possibilità di evitare il rapporto con i sultani ed il loro *entourage*, approfittane e tieni le tue ambizioni lontane da essi. Poiché chi intende seriamente stare ai servizi di un sultano, si priva delle comodità di questo mondo e [anche dell'opportunità di prepararsi] con delle opere per l'altro; chi invece non prende sul serio il proprio incarico, sarà disonorato in terra e dovrà sopportarne l'ignominia nell'aldilà²¹.

Può darsi che si verifichi il caso che un *walī* si comporti ingiustamente verso i suoi sudditi. Allora è bene fare delle scelte.

Se sei costretto a frequentare un *walī*, al quale non interessa la sorte dei suoi sudditi, sappi che puoi scegliere solo tra due alternative, una più funesta dell'altra: o ti metti dalla parte del *walī* contro quei sudditi, malvagità che dovrebbe essere la fine della tua religione, o ti metti dalla parte dei sudditi, contro il *walī*, il che danneggerebbe la tua esistenza terrena. Non avresti altro scampo che la morte o la fuga²².

Per quanto riguarda i consigli da dare ad un amico, nulla è più utile, per conservare buone relazioni, dell'accogliere il seguente avviso:

Sappi che la tua lingua è uno strumento tagliente che intelletto e ira, passioni e stupidità si contendono. Ogni vincitore vuole usarla ai propri fini, impiegandola in ciò che predilige. Se dunque vince il tuo intelletto, sarà tua; se inve-

²⁰ Ivi, p. 55.

²¹ Ivi, p. 65.

²² Ivi, p. 56.

ce vince uno degli istinti nominati, sarà del tuo nemico. Se invece sai essere prudente e tenerla per te, in modo che appartenga solo a te e che il tuo nemico non possa conquistarla né dividere con te, allora fallo!²³

I secoli X e XI segnarono l'inizio di un irreversibile processo di frazionamento del mondo islamico, ormai solo teoricamente devoto al califfo arabo abbaside. Il potere centrale aveva perduto il controllo e, soprattutto nelle provincie orientali, nacquero numerosi stati indipendenti, governati da dinastie turcomanne o persiane, che furono anche centri culturali di notevole importanza, come il regno fondato da Maḥmūd di Gazna (998-1030) che governò l'Afghanistan, l'Iran orientale e l'India occidentale tra il X e il XII secolo, che ospitò Firdawsī (m.1020) e il filosofo Al-Bīrūnī (m.1048). Questo è anche il periodo della rinascita della letteratura neopersiana, il cui primo celebre frutto è senz'altro lo *Šāh-Nāma* il *Libro dei Re* di Firdawsī. A questo periodo appartiene anche il *Qābūs-Nāma*, scritto intorno al 1082 dal nobile persiano Kay Kā'ūs ibn Iskandar, principe della dinastia ziyaride, originaria del Gilān, regione situata sulla riva sudoccidentale del Mar Caspio. Egli dedicò il libro al figlio Gilānšāh, come guida per acquistare meriti "in questo mondo come nell'altro" e potrebbe derivare il nome dal venerato antenato Qābūs, la cui sepoltura è uno dei monumenti arcinoti della Persia medievale: il *Gombād-i Qābūs*, la "cupola di Qābūs", gigantesca torre di sessantun metri d'altezza, situata nei pressi della riva orientale del Caspio.

Qābūs-Nāma non significa altro che "il Libro di Qābūs", mentre in alcuni manoscritti il nome che appare all'inizio del testo è *Naṣīḥat-Nāma*, "Il Libro dei consigli", da molti ritenuto il titolo originale. L'opera è uno "specchio per principi" che rientra a pieno titolo nel filone della prosa d'*adab* di stile classico, in cui appare chiara l'impronta letteraria e l'intento pedagogico delle opere arabe precedenti. Questo testo persiano però è dotato di bonarietà, di raffinatezza narrativa e di una certa spregiudicatezza, assenti nel galateo di Ibn al-Muqaffa', che coabitano, però, pacificamente e senza contrasto, con la *pietas* musulmana sciita, come appare, ad esempio, nella pagina in cui il padre affida al figlio il consiglio di non festeggiare troppo il giovedì sera con gli amici, e soprattutto di non bere troppo, poiché i postumi della sbronza potrebbero essere visibili a

²³ Ivi, p. 72.

tutti l'indomani, in modo sconveniente, durante la preghiera comunitaria del venerdì²⁴.

Nell'edizione italiana il testo è composto da quarantaquattro capitoli, ciascuno dedicato ad un particolare aspetto del saper vivere con dignità ed equilibrio. Nel capitolo dedicato al galateo del perfetto ospite, l'autore consiglia il figlio, durante un banchetto, di assoldare menestrelli e offrire vini purché eccellenti:

... poiché bevande e musiche dovrebbero essere tanto piacevoli da coprire anche i possibili difetti della tavola. E poi, essendo l'alcool peccaminoso, se devi peccare, fallo almeno con gusto.

Una volta che gli ospiti si siano lavati le mani dopo il pranzo, fa' portare acqua di rose e profumo. E presta la dovuta attenzione pure ai servi e agli scudieri dei tuoi invitati, giacché son loro che spargeranno in giro resoconti lusinghieri²⁵.

Servire alla corte di un sovrano, o far parte del seguito di un re, come è stato già fatto osservare, comporta una serie di doveri; occorre avere precauzione ed esser dotati di consapevolezza che la fortuna e il prestigio di un servitore, ma anche la sua rovina, dipendono dall'arguzia e dall'abilità del suo comportamento:

Nonostante tu sappia di essere stimato, non dimenticare la tua posizione, non pronunciare parola che non sia di gradimento al tuo signore e non insistere troppo con lui; chi si mette a discutere con un re muore anzitempo; è infatti pura follia tirar pugni ad un punteruolo.

Esorta il tuo padrone soltanto nella rettitudine, e così egli la praticherà con te; se gli insegni ad essere malvagio, sarai sempre tu il primo oggetto dei suoi sfoghi²⁶.

Kay Kā'ūs poi consiglia suo figlio di praticare il gioco del polo al massimo due volte l'anno, senza esporsi o cavalcare troppo, poiché in quel gioco è facile cadere o perdere un occhio; quindi, è sempre meglio rimanere in retroguardia durante il gioco e lasciare che gli altri si disputino la palla nella mischia.

²⁴ Kay Kā'ūs ibn Iskandar, *Il libro dei consigli*, a cura di R. Zipoli, Milano, Adelphi, 1981, p. 80.

²⁵ Ivi, p. 82.

²⁶ Ivi, p. 216.

I partecipanti non devono superare il numero di otto. Tu ti collocherai a un'estremità del campo e un altro si farà all'estremità opposta; i rimanenti sei si disputeranno la palla. Quando questa verrà nella tua direzione, respingila e quindi allontanati un poco, senza prender parte alla mischia, in modo da evitare ogni urto e assolvere ugualmente il tuo compito.

È in siffatta maniera che i nobili giocano al polo²⁷.

Tra i molti consigli che un padre può dare al figlio c'è quello di agire con moderazione durante la giovinezza e di affrontare la vecchiaia con dignità.

È bene che tu ti mantenga spigliato, giacché come dice con parole d'ammaestramento Aristotele: «*La giovinezza è una sorta di follia*». Niente dissennatezza tuttavia: nessun male può nascere dall'essere brillanti, mentre una condotta sconsiderata può generare disgrazie.

Goditi, al massimo delle tue capacità, il tuo momento, poiché, una volta trascorso quello, sarai incapace di combinare molto. Disse una volta un vecchio:

Per molti anni sono stato addolorato e tormentato dal pensiero che, da anziano, le persone belle non mi avrebbero più desiderato. Ora che ho raggiunto i miei anni, son io che non desidero loro e del resto, se così non fosse, non starebbe bene²⁸.

Al sopraggiungere dell'età avanzata è necessario che si agisca da vecchio, tralasciando i capricci ed evitando di comportarsi da giovane, poiché:

Colui che vuole fare il ragazzino in età avanzata, può essere paragonato a chi suoni la tromba dell'attacco nel bel mezzo della ritirata, come ho scritto a proposito della moderazione:

Suona l'attacco quando è in ritirata

L'uomo vecchio che gioca al giovane in vecchiaia

Sii inoltre sempre equo con la vecchiaia piuttosto che con la giovinezza, perché i giovani hanno ancora speranza di vecchiaia, mentre i vecchi possono vivere solo nell'attesa della morte. Abbi in mente che il grano oramai dorato ma non mietuto perde i chicchi e il frutto già maturo ma non raccolto finisce a terra, come appunto si legge in questi miei versi:

²⁷ Ivi, p. 109.

²⁸ Ivi, p. 67.

*Quand'anche tu regnassi sulla luna
E fossi in gloria pari a Salomone*

*È tempo per te di far fagotto:
frutto maturo cade sempre a terra*²⁹.

Intorno all'anno mille i Selgiuchidi, popolazione nomade centroasiatica di etnia e lingua turca, iniziarono ad attraversare in massa il confine nordorientale del mondo islamico e travolsero d'impeto molti di quei regni indipendenti, tra cui i Gaznavidi e gli Ziyaridi loro vassalli, che si erano formati durante la crisi e la frammentazione del Califfato abbaside. Arrivarono a Baghdad nel 1055, di lì a poco occuparono Gerusalemme, Damasco e riunirono tutto l'Oriente islamico in un unico grande impero, sotto la guida del Sultano Malikšāh (1072-1092). Nonostante il grande valore guerriero, e la solida aderenza all'Islam sunnita, i Selgiuchidi erano originariamente dei nomadi semi-barbari, esperti nell'arte militare e nell'allevamento dei cavalli, del tutto incapaci, però, di amministrare un territorio vastissimo, con numerosi problemi al suo interno, dati dalla grande varietà di popolazioni, lingue e culture. Arabi, persiani, turchi, armeni, greci, curdi ecc., dovevano essere governati: principi e *atabeg* selgiuchidi dovettero quindi apprendere in fretta l'arte della politica. Furono i funzionari persiani dell'amministrazione abbaside ad insegnare loro le regole del buon governo e le buone maniere.

Uomo emblematico di questo mutamento culturale fu Nizām al-Mulk, "L'ordinatore del regno" il *vizīr* persiano del sultano Malikšāh. Uomo colto e raffinato, esperto di giurisprudenza e teologia, si assunse l'incarico di educare il giovane sultano turco e scrisse per lui un manuale nello stile tipico degli "specchi per principi", in cui si può ritrovare la stessa raffinatezza narrativa dell'opera di Kay Ka'us, ma che si contraddistingue per la gran mole di racconti e aneddoti di varia origine. Il "*Siyār al-Mulūk*" o "*Siyāsāt Nāma*" (Il trattato sull'arte della politica) fu scritto tra il 1086 e il 1092, è un testo classico della letteratura medievale persiana, molto noto in Oriente, soprattutto per le numerose traduzioni turche e arabe. Nella traduzione italiana è composto da cinquanta capitoli, ognuno dedicato a una forma specifica di *adab*.

²⁹ Ivi, p. 70.

Il capitolo XVII dell'opera è dedicato ai "Compagni di divertimento e gli intimi del sovrano" e suggerisce il giusto comportamento da adottare con quelli che il sovrano sceglierà come compagni e collaboratori. In particolar modo l'autore suggerisce che il sultano dovrebbe avere intorno a sé dei compagni (*nadīmān* sing. *nadīm*) fidati, con cui comportarsi, nel tempo libero e nei momenti di convivialità, con sincerità e disinvoltura. Al contrario, il sovrano non dovrebbe essere costantemente in compagnia di generali ed emiri, anche nelle occasioni informali, poiché costoro perderebbero il rispetto per lui, diventerebbero arroganti e offenderebbero la sua dignità. Come regola generale, una persona che ricopre incarichi importanti non dovrebbe mai essere scelto come *nadīm*, né i *nadīmān* dovrebbero mai assumere incarichi di governo. Così, un alto funzionario non dovrebbe mai smettere d'essere timorato del re, mentre i *nadīmān* dovranno comportarsi con lui in modo disinvolto; se non lo faranno, il sovrano non potrà sollevare il suo spirito insieme a loro. Dopo che il sultano avrà svolto le sue funzioni, avrà dato udienza ai notabili e congedato nobili ed emiri, verrà il turno dei *nadīmān*.

Un *nadīm* dev'essere all'altezza del suo compito, dev'essere di nobili origini, di natura gentile, onesto, di bell'aspetto e capace di mantenere i segreti; dev'essere impeccabilmente vestito, conoscere molti racconti, saper conversare e recitare bei versi poetici. Deve saper giocare agli scacchi e suonare qualche strumento, ma soprattutto dovrà essere sempre d'accordo con il re e non lo dovrà mai contraddire, né tantomeno rimproverare. Un bravo *nadīm* si dovrà occupare di tutto ciò che riguarda il divertimento, gli spettacoli, le riunioni conviviali, il vino, il gioco del polo e degli scacchi. Per quanto riguarda invece tutto ciò che riguarda lo stato e la corte, l'esercito, le spedizioni, il comando, i viaggi, le scorte, il popolo e le sue lagnanze, il sultano si dovrà consigliare con il *wazīr*, con i dignitari più anziani ed esperti, per far sì che tutto segua il suo giusto corso.

Spiega Nizām al-Mulk nel testo:

Un *nadīm* è tenuto in maggior considerazione quanto più è esperto della vita, quanto più ha visto il mondo e servito grandi personaggi. Quando la gente vuole conoscere il carattere e le abitudini del sovrano, li valuta in base ai suoi *nadīm*: se sono di indole buona, affabili, pazienti, valorosi e gentili, si saprà che il re è di buon carattere, benevolo ed amabile, di buoni principi morali e di modi gradevoli; ma se i suoi compagni sono scontroso, arroganti, sciocchi, prepoten-

ti ed avidi, il popolo lo giudicherà di carattere cattivo e sgradevole, di pessimo comportamento, di cattivi principi morali ed anche avaro³⁰.

4. *Educare i santi*

Il termine *adab* assume un significato particolare in un contesto come quello dei mistici sufi, laddove il buon comportamento e l'etica perfetta è il risultato della pratica virtuosa che consiste nel chiarificare l'anima sublimando le sue qualità inferiori. Bisogna tener conto che dal X secolo in poi, la corrente mistica dell'Islām (*taṣawwuf*) si trasformò da fenomeno elitario ed ascetico a movimento di massa che coinvolse, in Persia e nel mondo arabo, individui di ambo i sessi e di ogni grado sociale. Ciò comportò la costruzione di centri per le pratiche congregazionali e la nascita di una dimensione comunitaria che non era esistita prima di allora. Per questo motivo, tra le opere degli autori di quel periodo, è facile trovare dei veri e propri manuali di comportamento, dove si elencano le regole da osservare nella vita comunitaria, durante le occasioni rituali e nei rapporti con il maestro (*ṣayḥ* oppure *pīr*).

Uno dei più famosi trattati di epoca abbaside è "Libro delle buone regole di comportamento per gli aspiranti" (*Kitāb ādāb al-murīdīn*) dello Ṣayḥ Abū Nağīb 'abd al-Qāhir al-Suhrawārdī, maestro originario di Suhraward nei pressi di Zanjān, nella Persia occidentale. Visse a Baghdad, studiò giurisprudenza, grammatica araba e prosa di *adab*, dopodiché si dedicò alla via mistica, conducendo vita ascetica ed errabonda, procurandosi da vivere come venditore d'acqua. Dopo molti anni, tornò a Baghdad e fondò un convento (*ribāt*) e una madrasa sulla riva occidentale del Tigri; iniziò a istruire discepoli nella via mistica e in materia giuridica. Divenne un'autorità religiosa riconosciuta e fu guida autorevole di molti aspiranti; quelli che fuggivano dall'ira del Sultano selgiuchide o del Califfo, trovavano un sicuro rifugio nel suo convento. Insegnò per un breve periodo anche nella *Madrasa Nizāmiyya*, importante istituzione di formazione giuridica fondata dal visir Nizām al-Mulk, ma poi fu allonta-

³⁰ Nizām al-Mulk, *L'arte della politica. Lo specchio del principe nella Persia dell'XI secolo*, traduzione dal persiano con introduzione e note a cura di M. Pisto, Luni editrice, 1999, pp. 155-157.

nato dall'incarico dal Califfo Al-Muqtafi, su istigazione di alcuni giuristi ostili. Morì nel 1168 e fu sepolto nel suo convento a Baghdad³¹.

In un'edizione recente, il trattato è diviso in sessantacinque capitoli, molti di questi riguardano un argomento dottrinale, un tema giuridico o la pratica rituale, ma la parte centrale del testo riguarda i capitoli sulle specifiche regole di comportamento, che l'aspirante era tenuto ad osservare durante le varie situazioni della vita quotidiana e nei diversi contesti sociali, con i compagni o in generale con il prossimo. Apre questa sezione il capitolo riguardante: "le regole di condotta da adottare durante le conversazioni" (*fī dīkr ādābihim fī muḥāwarātihim*), a cui fanno seguito i capitoli sulle regole per il novizio nelle prime fasi della Via mistica, l'etica dello stare in compagnia, le regole delle visite e dell'ospitalità, le regole del viaggio, le regole dell'abbigliamento, le regole della mensa, le regole del sonno, le regole del *samā'* (audizione di musica sufi), dov'è inclusa una discussione dettagliata sull'usanza di gettare via il mantello (*hirqa*) durante l'estasi; le regole del matrimonio, le regole su come chiedere l'elemosina, le regole da adottare durante la malattia, la condotta sul letto di morte, la condotta nei momenti di difficoltà.

Nel capitolo dedicato alle regole della "scuola dei sufi" si legge:

Questa scuola comprende un aspetto esteriore (*ẓāhir*) e un aspetto interiore (*batīn*). L'aspetto esteriore è osservare le regole di buon comportamento con il genere umano, l'aspetto interiore significa percorrere stati e stazioni con il Vero. L'Inviato di Dio – su di lui la pace – quando vide un uomo che stava scherzando durante la preghiera in comune, disse: "Se il suo cuore fosse umile lo sarebbero anche le sue membra". Una volta Ḡunayd disse ad Abū Ḥaṣṣ al-Ḥaddād [al-Naysabūri]: "Hai insegnato ai tuoi compagni le buone maniere (*ādāb*) dei sultani?". A questo Abū Ḥaṣṣ rispose: "Non è così Abū'l Qāsim. La bellezza dell'*adab* esteriore è indice della bellezza dell'*adab* interiore"³².

Sono frequenti gli aneddoti che riportano i colloqui e i battibecchi tra questi due grandi personaggi. Abū'l Qāsim al-Ḡunayd fu la guida dei sufi di Baghdad intorno al X secolo, il suo contemporaneo Abū Ḥaṣṣ al-

³¹ Menahem Milson, *A Sufi Rule for Novices*, Harvard University Press, 1975, pp. 10-16.

³² Abū Naḡīb 'abd al-Qāhir al-Suhrawārdī, *Kitāb ādāb al-murīdīn*. Beirut, Dār al-Kutub al-'Ilmiyya, 2013, p. 20.

Haddād era invece uno degli esponenti di maggior rilievo del gruppo dei *Malāmatīyya* o “Gente del Biasimo”, che si radunava nei bazar della città persiana di Nīšāpūr. La particolare disciplina di questo secondo gruppo consisteva nell’esaminare ogni movimento dell’anima per smascherare i suoi inganni. Venivano chiamati così perché facevano di tutto per passare inosservati, al punto di attirare il biasimo della gente comune, pur di non mostrare la loro vera natura. La cosa che essi temevano in particolare era proprio la fama e l’ammirazione della gente del bazar, perché ciò avrebbe potuto iniettare nella loro anima il veleno dell’orgoglio e della vanagloria. L’*adab* di questo gruppo era particolarmente severo nel nascondere le cosiddette “grazie carismatiche” (*karāmāt*), doni speciali di cui questa categoria di santi era dotata.

Sufyān al-Ṭawrī compiva il Pellegrinaggio alle città sante insieme a Šaybān al-Rā’ī, a un certo punto dinanzi a loro apparve un leone. Šaybān allora disse al suo compagno: “Hai visto quel leone?” Gli rispose Sufyān: “Non aver paura”. Quando il leone udì le parole di Šaybān iniziò a scodinzolare, poi lui lo prese per un orecchio tirandolo e scuotendogli la testa e il leone continuò a scodinzolare. Sufyān disse allora: “Cos’è tutta questa vanagloria?” Šaybān allora gli rispose: “Se non fosse che temo la vanagloria, caricherei le mie provviste sul suo groppone e gliel farei portare fino alla Mecca”³³.

³³ Abū ‘abd al-Raḥmān al-Sulamī, “Al-Muntaḥab min ḥikayāt al-šūfiyya”, in *Rasā’il al-šufiyya li-‘Abd al-Raḥmān al-Sulamī*, Dār al-Mašriq, 2009, p. 43.

Crescere nella terza età.

L'apprendimento delle lingue sacre come strumento di crescita spirituale

BENE BASSETTI

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. L'apprendimento delle lingue nella terza età: Uno strumento di benessere e di crescita. – 3. L'importanza della spiritualità nella terza età, e il ruolo dei testi sacri e delle lingue sacre. – 4. L'apprendimento delle lingue sacre – 5. La crescita spirituale ed altri benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: I risultati di uno studio esplorativo. – 5.1. I benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: Aspetti spirituali. – 5.2. I benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: Aspetti cognitivi e affettivi. – 5.3. Lo studio delle lingue bibliche nella terza età: Altre considerazioni. – 6. Conclusioni.

1. *Introduzione*

La terza età può essere una fase di significativa crescita. Sebbene sia possibile ragionare di età avanzata solamente in termini di declino fisico e mentale e di strumenti e metodi per ritardarlo, è importante ricordare che questo periodo può rappresentare un'importante fase di sviluppo. Questo contributo si propone di dimostrare, alla luce dei primi dati empirici raccolti dall'autore, che l'apprendimento di una lingua sacra in particolare può costituire un'importante risorsa per la crescita spirituale nella terza età¹.

Il pensionamento e il progressivo processo di invecchiamento segnano un periodo di importanti cambiamenti a livello fisico, cognitivo e sociale, ma questa fase della vita offre anche all'individuo, generalmente libero da obblighi lavorativi e di cura dei giovani, l'opportunità di dedicarsi ad interessi e svaghi, e alla propria crescita personale (Laslett, 1996). L'anziano può dunque dedicarsi allo studio per scopi ricreativi o per il

¹ Questo contributo riporta parte dei risultati di uno studio (Bassetti, in corso di scrittura) sostenuto da un finanziamento della Spencer Foundation (Riferimento: 202100296). Le opinioni espresse sono dell'autore e non riflettono necessariamente le opinioni della Spencer Foundation.

miglioramento personale, ed i benefici dell'apprendimento per il benessere cognitivo e sociale sono stati dimostrati da numerose ricerche nell'ambito del discorso pubblico sullo *healthy ageing*, l'invecchiamento sano.

Tuttavia, c'è un altro aspetto importante della terza età spesso ignorato o sottovalutato nel discorso pubblico europeo e nordamericano: la ricerca spirituale. In questa fase della vita, per molti assume maggiore importanza il desiderio di comprendere e accettare la vita, e per alcuni ciò implica approfondire le conoscenze spirituali e religiose. In alcune tradizioni spirituali e religiose in particolare ciò può includere lo studio dei testi sacri. La ricerca dimostra i benefici della spiritualità, compresa la lettura dei testi sacri, per la salute mentale dell'anziano (Hayward & Krause, 2015), ma bisogna ricordare che la spiritualità, oltre a migliorare la qualità della vita, è anche un importante strumento di crescita.

Questo contributo si concentra sullo studio delle lingue sacre. Studi recenti stanno dimostrando che l'apprendimento delle lingue può essere piacevole e stimolante per l'anziano; tuttavia, lo studio delle lingue sacre potrebbe conferire benefici distintivi rispetto alle lingue moderne e classiche. L'apprendimento della lingua originale di un testo sacro infatti permette una comprensione più profonda del suo significato, aggiungendo ai benefici dello studio delle lingue anche una dimensione spirituale, che, come visto sopra, può essere particolarmente rilevante nella terza età.

Il contributo si apre con un inquadramento dello stato dell'arte riguardo alla ricerca sugli effetti dell'apprendimento delle lingue e sul ruolo della spiritualità nella terza età, seguito da una breve introduzione al concetto di lingua sacra. Vengono quindi presentati i risultati di uno studio dell'autore (Bassetti, in corso di scrittura), che analizza le esperienze e percezioni dell'apprendimento delle lingue bibliche in un gruppo di ultrasessantenni britannici. Il capitolo si conclude con un invito alla ricerca sull'apprendimento delle lingue sacre nella terza età.

2. *L'apprendimento delle lingue nella terza età: Uno strumento di benessere e di crescita*

Nonostante la sorprendente scarsità di ricerca sull'apprendimento delle lingue nella terza età (Kuklewicz & King, 2018), l'evidenza empirica disponibile dimostra i suoi benefici. Premesso che non esistono limi-

ti di età per l'apprendimento delle lingue e che questo è possibile anche in età molto avanzata (Kliesch *et al.*, 2018), bisogna riconoscere che l'età avanzata introduce delle difficoltà non presenti negli apprendenti adulti più giovani. Bisogna però viceversa notare non solo che l'età avanzata fornisce anche dei vantaggi per l'apprendimento delle lingue, ma soprattutto che l'apprendimento delle lingue offre degli importanti benefici per la terza età della vita.

L'interesse dei ricercatori nei confronti dell'apprendimento linguistico negli anziani è relativamente recente, sia in Nord America sia ancor più in Europa, ma cresce con rapidità, come dimostrato dalla comparsa recente di diverse *call for research* (Cox, 2019; Oxford & Gabrys-Barker, 2018; Pfenninger & Singleton, 2019) e di un primo volume collettaneo (Gabrys-Barker, 2017). L'argomento gode di un crescente riconoscimento del suo valore non solo a livello teorico, ma anche a livello applicato, con teorizzazione e ricerca empirica sulla "geragogia delle lingue straniere" (Cardona & Luise, 2018; Ramírez Gómez, 2016).

L'età avanzata presenta delle sfide per gli apprendenti di lingue (per una discussione, si veda Eguz, 2019). A livello sensoriale, per esempio, un indebolimento della vista o dell'udito possono portare a maggiori difficoltà di lettura o di ascolto, e di conseguenza ridurre la quantità di input linguistico o la disponibilità ad interagire, mentre sappiamo che input e interazione sono elementi fondamentali dell'apprendimento linguistico. A livello cognitivo è normale un indebolimento della memoria, sia della memoria di lavoro sia della memoria a lungo termine, che influisce negativamente sulle capacità di apprendere vocaboli nuovi e di recuperare i vocaboli conosciuti dal lessico mentale. È anche normale un rallentamento dell'elaborazione del linguaggio, che influisce negativamente sull'interazione. A ciò si aggiungono anche fattori sociali; ad esempio, un giudizio negativo delle capacità cognitive degli anziani nella società li porta ad introiettare visioni ageistiche che interferiscono con loro capacità e desiderio di imparare le lingue.

Allo stesso tempo però l'anziano gode di alcuni vantaggi nello studio delle lingue rispetto agli adulti giovani o di mezza età. Innanzitutto, l'anziano, libero da obblighi lavorativi e di cura dei figli, gode di una maggiore disponibilità di tempo. Gode inoltre di una maggiore libertà nella scelta dell'oggetto dei suoi studi, compresa la scelta delle lingue, grazie a quello che Luise (2014) definisce il "carattere gratuito dell'educazio-

ne degli anziani” (p. 447). Non avendo bisogno di ottenere certificazioni linguistiche o titoli di studio a fini di carriera, l’anziano può scegliere una lingua per piacere, per arricchire la propria vita, come sfida personale o per altre motivazioni intrinseche.

È importante però ricordare che l’apprendimento delle lingue nella terza età è anche strumento di crescita personale, e non solo un passatempo o uno strumento di socializzazione post-pensionamento, come spesso lo considerano anche gli insegnanti di lingua stessi, oppure come un mezzo per mantenere le capacità cognitive, come può accadere nella ricerca incentrata sull’*healthy ageing* (ad esempio, Antoniou *et al.*, 2013). Almeno fra gli anziani più giovani, sani e con livello socioculturale più alto, l’apprendimento delle lingue può rappresentare la realizzazione di un desiderio di lungo corso ed uno strumento di crescita personale.

3. *L’importanza della spiritualità nella terza età, e il ruolo dei testi sacri e delle lingue sacre*

Un aspetto importante dell’età avanzata, troppo spesso trascurato dai ricercatori e dai professionisti, è l’interesse per la dimensione spirituale. Questo rinnovato interesse offre vari benefici, e può portare ad una fase di crescita spirituale.

L’ingresso nella terza età è frequentemente associato ad un aumento dell’interesse per la religione e la spiritualità (Bengtson *et al.*, 2015), un cambiamento che in America ed Europa tende a manifestarsi intorno ai sessant’anni di età (Hayward & Krause, 2015), e che si ritrova in tutte le coorti generazionali, nonostante la progressiva diminuzione della religiosità in queste società (Lechler & Sunde, 2020). Ad esempio, a causa sia della diminuzione della religiosità nella società sia dell’aumento della religiosità fra gli anziani, in Inghilterra un terzo dei cristiani sono over 65 (Davies, 2017).

In alcune tradizioni spirituali o religiose in cui è importante la lettura personale delle scritture, questa può risultare più frequente fra gli anziani. Nell’ambito del mondo cristiano, l’importanza di questa pratica varia fra le diverse denominazioni: ad esempio, tradizionalmente l’anglicanesimo e il protestantesimo vi pongono un accento maggiore rispetto al cattolicesimo. Difatti, in un recente sondaggio statunitense, i cattolici registrano la percentuale più bassa di lettori delle scritture (11%) e i pro-

testanti evangelici la più alta (46%), mentre gli anglicani si collocano a metà strada (Fulks *et al.*, 2024). Fra i cristiani statunitensi, ad esempio, il numero di over 65 che leggono la Bibbia almeno una volta a settimana è quasi il doppio rispetto agli adulti più giovani (Gallup & Simmons, 2000). In Inghilterra, nonostante la lettura della Bibbia sia molto meno diffusa, la leggono o la ascoltano almeno una volta a settimana una percentuale dei cristiani compresa tra il 10% (Field, 2014) e il 15% (Davies, 2017). Per questi individui, la lettura delle scritture riveste un importante ruolo nella crescita spirituale, aiutando in particolare gli anziani a comprendere meglio la propria vita e la propria fede. Molti anziani leggono le scritture anche come aiuto per affrontare le difficoltà della vita, fenomeno che si ritrova sia fra i cristiani che fra i musulmani (Can Oz *et al.*, 2022), e di fatto fra gli ultrasessantacinquenni statunitensi la lettura personale della Bibbia è associata a una migliore accettazione delle difficoltà della vita (Krause & Pargament, 2018). Nonostante la frequenza e l'importanza della lettura dei testi sacri fra questi anziani, non è però noto quanto sia diffusa fra di loro la lettura delle scritture in lingua originale.

4. *L'apprendimento delle lingue sacre*

Ai fini della ricerca sull'apprendimento linguistico, si può definire “lingua sacra” una varietà o un insieme di varietà linguistiche che l'apprendente “ritiene avere uno speciale valore religioso o spirituale ed apprende ed usa esclusivamente a scopi religiosi o spirituali” (Bassetti, 2023, p. 13).² Una distinzione rilevante ai fini dello studio dell'apprendimento delle lingue sacre è quella tra le lingue che Bennet (2023) definisce ieratiche e demotiche: le prime vengono studiate ed utilizzate soltanto da figure religiose, mentre le seconde vengono studiate ed utilizzate da tutti i fedeli. Mentre dunque tutti i musulmani sono tenuti ad imparare almeno un minimo di arabo, per i cristiani non esiste un simile obbligo. Ciononostante, anche fra i cristiani alcuni fedeli si impegnano nello studio delle lingue dei loro testi sacri e della loro liturgia, quali aramaico, ebraico, greco e latino. Del loro processo di apprendimento linguistico però si sa

² Tutte le citazioni tratte da pubblicazioni scientifiche in lingua inglese e dalle interviste sono state tradotte in italiano dall'autore.

poco. La ricerca sull'apprendimento delle lingue sacre è tuttora estremamente limitata, soprattutto considerando l'alto numero di individui che devono apprendere almeno i rudimenti di una lingua sacra (un miliardo solo fra i musulmani) e l'importanza che una lingua sacra ha per i suoi apprendenti (Bassetti, 2023). La poca ricerca disponibile si è concentrata sull'apprendimento dell'arabo e dell'ebraico durante l'infanzia e l'adolescenza, mentre gli studi su altre lingue sacre e su altre fasce di età sono ancora scarsi (ibid.). Considerata l'importanza e i benefici della spiritualità e della religione nella terza età, e il ruolo centrale delle lingue sacre nell'accesso ai testi e alle pratiche spirituali e religiose, è necessario avviare ricerche sull'apprendimento delle lingue sacre nella terza età. La sezione successiva presenta i primi risultati del primo studio condotto in materia.

5. *La crescita spirituale ed altri benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: I risultati di uno studio esplorativo*

Questa sezione riporta e discute parte dei risultati di uno studio empirico dell'autore (Bassetti, in corso di scrittura)³. I dati provengono da interviste semi-strutturate di otto adulti di età compresa tra i sessanta e gli ottanta anni che studiavano greco biblico o ebraico biblico, o entrambe le lingue, in Inghilterra, per interesse personale (vale a dire, senza essere un ministro religioso) e con diversi retroterra religiosi e non, come anglicanesimo, ateismo, ebraismo e metodismo. I partecipanti, nel parlare delle proprie esperienze e percezioni come apprendenti di lingue bibliche, senza aver ricevuto nessuna domanda specifica relativa alla loro età, hanno spontaneamente sollevato e discusso vari aspetti della relazione tra l'apprendimento di queste lingue e la terza età. L'analisi tematica delle loro risposte ha rivelato vari benefici dell'apprendimento di una lingua biblica per l'apprendente anziano, a livello cognitivo, affettivo (relativo ad emozioni e motivazione), e soprattutto a livello di crescita spirituale, che verranno discussi qui di seguito.

³ Lo studio originale comprende un campione più ampio, mentre questo articolo si concentra esclusivamente su un sottocampione di studenti di lingue bibliche.

5.1. I benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: Aspetti spirituali

L'apprendimento della lingua sacra può essere un importante elemento di sviluppo spirituale, fornendo uno strumento di scoperta della storia e del significato dei testi sacri, e facilitando un percorso di crescita spirituale di profondo significato per l'anziano, come illustrato di seguito.

L'apprendimento del greco e dell'ebraico dà la capacità di analizzare e comprendere la lingua originale dei testi sacri, quali il Vecchio Testamento, il Nuovo Testamento e gli Atti degli Apostoli. Per molti rispondenti, l'apprendimento della lingua sacra fornisce un importante strumento di scoperta della verità, perché il loro scopo principale è il confronto critico tra diverse traduzioni ed esegesi. Una partecipante che ha deciso di studiare la lingua sacra proprio per comprendere meglio i dibattiti teologici, dopo aver rimarcato che dibattiti come quello tra unitariani e trinitariani⁴ sono spesso basati sull'interpretazione di una specifica parola o di uno specifico brano, conclude di aver voluto studiare la lingua “per sapere chi diceva la verità e chi no”. La lingua sacra, dunque, permette un accesso diretto e non mediato ai testi sacri, migliorando la capacità di analizzarne e comprenderne il significato. La migliore comprensione del testo sacro è resa possibile in particolare dall'apprendimento del lessico, in quanto le traduzioni possono celare il significato originale delle parole. Una partecipante spiega come l'immagine mentale dell'Ultima Cena può essere incorretta se non si sa che il verbo *anepeesen*, che descrive la posizione degli astanti, significa reclinare poggiando sul gomito, quindi con la testa vicino al petto del vicino. Per i partecipanti la lingua originale del testo sacro permette di comprendere meglio il contesto storico degli eventi ivi narrati, la vita quotidiana all'epoca degli eventi, il pensiero e le azioni degli autori dei testi (“la lingua originale, le fonti più antiche che abbiamo spero mi aiuteranno a capire le loro vite”). Nonostante ciascun rispondente descriva obiettivi specifici diversi, tutti sono accomunati dall'interesse comune per una miglior comprensione delle scritture. Dunque, a differenza delle lingue classiche e moderne, che

⁴ I primi rifiutano e i secondi accettano la dottrina della Trinità, per la quale Dio è uno ma si manifesta in tre persone.

aprono le porte a tradizioni culturali, letterarie e filosofiche, le lingue sacre rispondono a una specifica esigenza spirituale.

L'apprendimento della lingua sacra ed il suo uso per la lettura delle scritture possono dare un significato o uno scopo in questa fase della vita. Uno dei partecipanti caratterizza questo processo di apprendimento del greco biblico come "a religious quest, a spiritual quest", ossia una ricerca, o forse meglio un percorso, religioso e spirituale. Questa espressione chiarisce perché questo tipo di studio sia appropriato alla terza età, un'età in cui, come scritto più sopra, la spiritualità diviene più importante per molti individui. Questa *spiritual quest* è così importante che può fornire un obiettivo di lungo termine, potenzialmente da portare avanti per il resto della vita. I partecipanti infatti dichiarano "ho intenzione di continuare per tutta la vita" e "continuerò a farlo fino a che morirò". Questo tema è importante per loro, e quasi tutti ne parlano, confermando che lo studio delle lingue e dei testi sacri può aggiungere significato a questa fase della vita.

5.2. *I benefici dello studio delle lingue bibliche nella terza età: Aspetti cognitivi e affettivi*

Lo studio di una lingua sacra offre stimoli intellettuali, che sono importanti in questa fase della vita, è caratterizzata da un approccio didattico più adatto allo stile di apprendimento dei meno giovani, più lento ed approfondito rispetto alle lingue moderne, ed invoglia all'apprendimento e all'uso di nuove tecnologie, riducendo quella che spesso costituisce una difficoltà per i più anziani, come segue.

Innanzitutto, le complessità della lingua e del testo vengono vissute come una sfida intellettuale e forniscono un piacere intellettuale. Una partecipante spiega: "non smetto di riflettere, impegnarmi, farmi domande; stimola la mia immaginazione e i miei processi mentali". Sono notevoli e sicuramente positivi l'impegno e lo sforzo intellettuale riportato da questa ed altri partecipanti, alla luce dell'evidenza che lo studio, delle lingue o di altro, può rallentare il declino cognitivo. È importante rilevare che il termine "intellettuale" ricorre in queste interviste, ed in un paio di partecipanti l'aspetto intellettuale è preponderante rispetto a quello spirituale. Un partecipante che si dichiara "non religioso" e "probabilmen-

te ateo” dimostra lo stesso entusiasmo per la lingua, derivante dal piacere intellettuale, che altri partecipanti provano per motivi religiosi: “l’ebraico biblico è semplicemente meraviglioso, voglio dire, la sua struttura è semplicemente geniale, la grammatica è incredibile”. Grazie a questo interesse intellettuale, le lingue sacre risolvono uno dei problemi dell’apprendimento delle lingue moderne nella terza età. L’apprendente più maturo può sentirsi frustrato se, a causa delle limitate conoscenze lessicali e grammaticali, è costretto a materiali e interazioni semplificate, e quindi non stimolanti. Nell’apprendimento delle lingue bibliche, invece, fin dal primo momento l’apprendente viene messo davanti ad un testo che percepisce come molto interessante e molto complesso. Lo spiega una partecipante, che confronta le sue esperienze di lezioni di francese, i cui materiali di lettura erano “molto noiosi”, con quelle di greco biblico, in cui, nonostante nessuno conoscesse la lingua, l’insegnante li ha introdotti ai testi del Vangelo “praticamente dalla prima lezione”. Questo è un aspetto importante, considerato che l’interesse personale è un elemento determinante per l’apprendente di lingue anziano.

Anche l’approccio allo studio delle lingue sacre, lento ed approfondito, risulta molto adatto in questa fase della vita. La lentezza nello studio del greco biblico emerge spesso nelle interviste, ed è non solo accettata (“imparando lentamente, migliorando leggermente... ci sarà sempre qualcosa da imparare”), ma anche apprezzata (“non facciamo molta strada, ma non ha importanza... quando rallenti e lo leggi così attentamente, ci vedi molto di più”). Ai rispondenti piace anche leggere lo stesso testo sacro ripetutamente. Lungi dal diminuire con il tempo, il piacere della lettura ripetuta permane, tantopiù che l’esperienza di vita migliora la comprensione del testo sacro, offrendo nuovi significati: “Man mano che cambi e cresci, e fai esperienza di vita, questi testi ti parlano in modi nuovi, in modi diversi”.

Infine, lo studio delle lingue sacre incentiva gli anziani a esplorare e utilizzare nuove tecnologie, contribuendo a colmare il divario tecnologico che minaccia questa fascia d’età. Le tecnologie per l’apprendimento a distanza sono fondamentali per le lingue sacre, poiché questi corsi sono raramente disponibili a livello locale. Tutti i rispondenti riferiscono di usufruire di uno o più corsi a distanza, che offrono anche altri vantaggi per l’apprendente anziano: “Posso restarmene nel comfort della mia casa, e posso andarmi a prendere un libro”. I rispondenti hanno anche acqui-

sito competenze nell'uso di vari strumenti digitali per l'apprendimento linguistico, come dizionari, testi interlineari online, app che forniscono pronunce e commentari, e nel corso delle interviste ne illustrano caratteristiche e pregi al ricercatore con entusiasmo.

Passando a discutere i vantaggi delle lingue sacre a livello affettivo, quindi a livello di emozioni e motivazione, innanzitutto ricordiamo che, come spiegato sopra, la motivazione può essere molto forte. Mentre l'apprendimento di qualunque lingua può essere portato avanti per molti anni e si può collegare al concetto di *lifelong learning* (apprendimento permanente lungo l'intero arco della vita), l'apprendimento di una lingua sacra può persino fornire uno scopo di vita. Un altro aspetto affettivo degno di nota sono le forti emozioni positive connesse allo studio delle lingue sacre. Pur se presenti anche in apprendenti adulti più giovani (Bassetti, 2023), queste possono svolgere un ruolo ancora più importante in una fase della vita che spesso comporta emozioni negative quali ansia e depressione (Can Oz *et al.*, 2022). Sono quindi sicuramente positivi l'entusiasmo e la gioia che si rilevano fra questi apprendenti che dichiarano di “non vedere l'ora” di andare a lezione, o che leggere un brano della Bibbia dà loro “molta soddisfazione”. L'accesso diretto al testo sacro nella sua lingua originale è fonte di emozioni positive forti, ben illustrate da questa partecipante, che ha studiato aramaico, ebraico e greco: “stai leggendo le parole esatte di Gesù e questo è fantastico... è fantastico, è fantastico, e io questa cosa l'adoro, davvero l'adoro”.

5.3. *Lo studio delle lingue bibliche nella terza età: Altre considerazioni*

Non solo, come discusso sopra, l'apprendimento delle lingue sacre offre benefici nella terza età a livello spirituale, cognitivo e affettivo, ma anche l'età avanzata presenta vantaggi per lo studio delle lingue sacre. Il vantaggio forse più ovvio è la maggiore disponibilità di tempo da dedicare allo studio. Quando il ricercatore commenta che studiare il greco biblico per quattro ore a settimana è un grosso impegno di tempo, un partecipante risponde: “Beh, sono un pensionato”. I rispondenti studiano una lingua sacra che non avevano potuto studiare prima, oppure hanno ripreso lo studio di una lingua interrotto da decenni. Una partecipante, descrivendo la sua reazione quando ha visto per la prima volta un invito ad

un corso di greco biblico, narra: “Ho pensato, oh è quello che avrei sempre voluto fare, ma sa, ero sempre al lavoro”. Un altro vantaggio dell'età inoltrata è una maggiore esperienza di apprendimento linguistico, e nel caso di questa fascia d'età in particolare, il precedente studio del latino. La conoscenza pregressa di lingue simili alla lingua target facilita l'apprendimento, e questo vale anche nella terza età; ad esempio, il primo incontro con il latino è più facile per gli anziani che hanno studiato lo spagnolo (Cox, 2019). Nel caso di questi rispondenti in particolare, lo studio del greco è facilitato dal precedente studio del latino, che era materia obbligatoria nei *grammar school* (licei) da loro frequentati, ma è divenuto raro fra gli inglesi delle generazioni successive. L'utilità del latino per lo studio del greco biblico viene riconosciuta persino da una rispondente che l'aveva studiato più di mezzo secolo prima. Infine, i partecipanti sono concordi nel dire che lo studio di una lingua biblica è adatto ad un'età più avanzata. Uno dei partecipanti, che pure ritiene che l'apprendimento linguistico sia più facile per i giovani e quindi rimpiange di non aver potuto studiare il francese da giovane, nel caso del greco biblico invece commenta che il suo studio non è adatto ad un giovane: “penso che si debba essere un po' più vecchi per apprezzarne il valore”.⁵

Infine, lo studio della lingua sacra attenua alcune difficoltà nello studio delle lingue che sono causate dall'età. Lo studio delle lingue moderne è spesso rapido ed incentrato sulla conversazione, un approccio che può essere compromesso da difficoltà fisiche e cognitive, come la perdita dell'udito e la lentezza nell'elaborazione del linguaggio, che possono ridurre l'interazione e generare ansia. Tali difficoltà hanno un impatto minore o nullo nello studio delle lingue bibliche, che è lento, approfondito ed incentrato sulla lettura e discussione del testo. Anche se tutti i partecipanti riportano problemi di memoria (“per me il problema è la memoria, non mi ricordo le cose”), le conseguenze sono minori rispetto ad una lingua moderna (“ma se non devo [...] cercare di parlare con qualcuno, posso cercare [in un dizionario]”). Quindi non solo le lingue sacre

⁵ In altre tradizioni religiose, come l'ebraismo e l'Islam, la lingua sacra viene appresa nell'infanzia. Questo apprendimento è molto importante per i bambini e le loro famiglie, perché permette ai bambini di svolgere le pratiche religiose e partecipare ai riti. Nelle tradizioni cristiane, come spiega un partecipante, “un bambino troverebbe strano dover studiare il greco del Nuovo Testamento”.

offrono vari benefici aggiuntivi rispetto alle lingue moderne, ma riducono anche alcune delle difficoltà intrinseche nello studio di queste ultime.

Per concludere la discussione dei risultati dello studio di Bassetti (in corso di scrittura), è bene rilevarne alcune limitazioni. È uno studio su piccola scala, limitato a pochi anziani sani e con un alto capitale culturale e socioeconomico, che permette loro di studiare una lingua complessa e dà loro accesso a corsi particolari. Tuttavia, altri studi hanno mostrato che gli anziani che studiano lingue tendono a godere di buona salute e di alti livelli socioeconomici e culturali (Cardona *et al.*, 2023). Inoltre, i risultati potrebbero essere specifici alla società inglese, caratterizzata da una popolazione a maggioranza anglicana o non-religiosa, e diversi da società più religiose, come quelle a maggioranza musulmana, oppure società in cui la lettura personale delle scritture sia più frequente, come gli Stati Uniti. Ciononostante, i benefici dell'apprendimento di una lingua sacra emergono come incontrovertibili.

6. *Conclusione*

La crescita non termina con l'insorgere della terza età, e in particolare lo studio delle lingue può essere stimolante e soddisfacente. La crescita spirituale può essere una priorità e comportare un interesse nella lettura delle scritture; in alcuni casi un interesse nella lingua originale delle stesse. In questa fase, almeno per alcuni individui e nell'ambito di alcune tradizioni spirituali e religiose, lo studio delle lingue sacre può essere un importante strumento di crescita spirituale e contribuire a dare un senso all'ultima fase della vita. Considerati i suoi numerosi benefici e la sua importanza per gli apprendenti, l'apprendimento delle lingue sacre nella terza età merita una maggiore attenzione nell'ambito della ricerca sull'apprendimento linguistico.

Riferimenti bibliografici

- Antoniou, M., Gunasekera, G.M., & Wong, P.C.M., "Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research", in *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37, 2013, (10, Part 2), pp. 2689-2698.
- Bassetti, B., "The learning of sacred languages" in Pihlaja S. & Ringrow H. (Eds.), *The Routledge handbook of language and religion*, Routledge, 2023, pp. 13-24.
- Bassetti, B. (in corso di scrittura), *Learning a sacred language in later life*.
- Bengtson, V.L., Silverstein, M., Putney, N.M., & Harris, S.C., "Does religiousness increase with age? Age changes and generational differences over 35 years", in *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54(2), 2015, pp. 363-379.
- Bennet, B.P., "Sacred Languages", in Pihlaja S. & Ringrow H. (Eds.), *The Routledge handbook of language and religion*, Routledge, 2023, pp. 25-38.
- Can Oz, Y., Duran, S., & Dogan, K., "The meaning and role of spirituality for older adults: A qualitative study", in *Journal of Religion and Health*, 61(2), 2022, pp. 1490-1504.
- Cardona, M., & Luise, M.C., "Language learning and the elderly", in *Mosaic*, 12(4), 2018, pp. 365-380.
- Cardona, M., Luise, M.C., & Temporale, T., "Uno studio sull'apprendimento delle lingue nella terza età: Il Progetto VintAge. Focus su inclusione, ageismo e lingue straniere", in *Studi di glottodidattica*, 8(1), 2023, pp. 54-73.
- Cox, J.G., "Multilingualism in older age: A research agenda from the cognitive perspective", in *Language Teaching*, 52(3), 2019, pp. 360-373.
- Davies, M., "New Church of England poll confirms image of inactive Christians", in *Church Times*, 2017, <https://www.churchtimes.co.uk/articles/2017/15-september/news/uk/new-poll-confirms-image-of-inactive-christians>.
- Eguz, E., "Learning a second language in late adulthood: Benefits and challenges", in *Educational Gerontology*, 45(12), 2019, pp. 701-707.
- Field, C.D., "Is the Bible becoming a closed book? British opinion poll evidence" in *Journal of Contemporary Religion*, 29(3), 2014, pp. 503-528.
- Fulks, J., Mann, A., Petersen, R., & Plake, J.F., *State of the Bible: USA 2024*, A.B. Society, 2024.
- Gabrys-Barker, D., *Third age learners of foreign languages*, Multilingual matters, 2017.
- Gallup, A., & Simmons, W.W., *Six in ten Americans read Bible at least occasionally*, 2020, <https://news.gallup.com/poll/2416/Six-Ten-Americans-Read-Bible-Least-Occasionally.aspx>.

- Hayward, R.D., & Krause, N., "Aging, social developmental, and cultural factors in changing patterns of religious involvement over a 32-year period: An age-period-cohort analysis of 80 countries", in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 2015, pp. 979-995.
- Kliesch, M., Giroud, N., Pfenninger, S.E., & Meyer, M., "Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need", in *Third age learners of foreign languages*, 2018, pp. 48-76.
- Krause, N., & Pargament, K.I., "Reading the Bible, stressful life events, and hope: Assessing an overlooked coping resource", in *Journal of Religion and Health*, 57, 2018, pp. 1428-1439.
- Kuklewicz, A., & King, J., "It's never too late: A narrative inquiry of older Polish adults' English language learning experiences", in *TESL-EJ*, 22(3), 2018, pp. 1-22.
- Laslett, P., *A fresh map of life: The emergence of the third age* (second ed.), Mac-Millan, 1996.
- Lechler, M., & Sunde, U., "Aging, proximity to death, and religiosity", in *Population and Development Review*, 46(4), 2020, pp. 735-755.
- Luise, M.C., "Terza età e educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività", in *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 3, 2014, pp. 443-457.
- Oxford, R., & Gabrys-Barker, D., "A developmental perspective on third-age learning", in *Third age learners of foreign languages*, 2018, pp. 3-18.
- Pfenninger, S.E., & Singleton, D., "A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life", in *Language Teaching*, 52(4), 2019, pp. 419-449.
- Ramírez Gómez, D., "Critical geragogy and foreign language learning: An exploratory application", in *Educational Gerontology*, 42(2), 2016, pp. 136-143.

Crescere.

Il percorso della vita individuale nelle categorie giuridiche

MARIA DONATA PANFORTI

SOMMARIO: 1. Minorenni per diciotto anni, maggiorenni per sempre. – 2. Le forme della “capacità” e i loro correttivi. – 3. Le età della vita nella prospettiva relazionale.

1. *Minorenni per diciotto anni, maggiorenni per sempre*

Questo contributo intende proporre alcune riflessioni sugli istituti giuridici che disciplinano le fasi della vita individuale, con riferimento in particolare all’esperienza italiana del presente. Mentre altre scienze umane descrivono l’esistenza come un mutamento continuo della persona nel passaggio fra condizioni che trascolorano l’una nell’altra (infanzia, adolescenza, età adulta, senilità e vecchiaia), l’approccio giuridico attuale resta comunque legato alla visione tradizionale che cristallizza tale divenire in due momenti, un prima e un dopo privo di sfumature. Nella sistematica disegnata nel codice civile che in materia costituisce il necessario punto di partenza, il fluire degli anni, la crescita e l’intero percorso degli esseri umani incontrano un solo ma essenziale momento di passaggio, l’acquisizione della capacità di agire, che si identifica, ormai da diversi anni nel diritto italiano come in quasi tutti gli ordinamenti del mondo, con il compimento del diciottesimo anno di età. L’arco temporale dell’esistenza viene così sezionato in una sorta di grandi contenitori, caratterizzati dallo status, che assorbono le varie tappe raggiunte dalla persona nella sua evoluzione e si estendono su una lunghissima durata¹, appiattendolo in definitiva nel bru-

¹ Sulla difficoltà di identificare la categoria dei “children” nel contesto di trattati internazionali quali la UNO Convention on the Rights of the Child, Nigel Cantwell scrive: “Childhoods are not divided universally into the same age categories, nor are such categories homogeneous...One factor is universal, however: childhood is the most heterogeneous

sco conseguimento della qualificazione giuridica una progressione che nei fatti è graduale, per quanto spesso discontinua e non priva di regressioni.

La dottrina e la giurisprudenza riconoscono da anni le criticità di questa ricostruzione², rispetto alle quali, peraltro, il legislatore non si è finora mostrato particolarmente sensibile sia sotto il profilo di un ripensamento complessivo ed unitario della persona nelle varie età della vita, sia per quanto concerne l'adeguamento degli specifici istituti giuridici alle effettive caratteristiche del modo di evolvere, crescere, e vivere nella società odierna. È indubbio, infatti, che essere un adolescente negli anni '20 del XXI secolo non sia la stessa cosa che esserlo negli anni '50 del secolo scorso. E analoga considerazione vale per un ottantenne di oggi rispetto ad una persona di pari età nel momento in cui il codice fu emanato. Sono certamente cambiate le competenze ma anche, e forse soprattutto, è del tutto mutata l'immagine che gli individui hanno di loro stessi e che le relazioni sociali a mo' di specchio restituiscono loro. Analogamente, in un processo di riassetto che negli ultimi decenni è stato più rapido di quanto non lo sia stato in passato, anche i legami interpersonali hanno cercato e talvolta trovato nuovi equilibri, più o meno provvisori e soddisfacenti. Si pensi, ad esempio, agli odierni rapporti genitori-figli nell'epoca della "responsabilità genitoriale" e alla distanza che intercorre rispetto alla "potestà genitoriale" che pure, legislativamente, è stata accantonata solo dodici anni fa.

L'ordinamento, come si sa, fa uso di vari correttivi – soprattutto la capacità di intendere e volere e la capacità di discernimento – che intendono operare nel senso di ricomporre la frattura fra la qualificazione giuridica e le capacità effettive della persona interessata in un preciso momento³. In particolare, per quanto riguarda gli/le infradiciottenni, è ormai dubbio che la minore età in realtà costituisca una categoria unitaria, posto che la conquista della capacità di agire conclude un processo segnato da una serie di tappe rappresentate da età diverse (10, 12, 14, 15, 16, e

stage in the human life cycle, comprising the fastest rates of change and development". N. Cantwell, "Are Children's Rights still Human?", in *The Human Rights of Children. From Vision to Implementation*, ed. by A. Invernizzi, J. Williams, Ashgate, 2011, p. 165.

² V. per tanti P. Stanzione, "Le età dell'uomo e la tutela della persona", in *Riv.dir. civ.*, 1989, I, p. 439 ss.

³ Ad es. S. Patti, "Senilità e autonomia negoziale della persona", in *Famiglia, persone, successioni* 2009, p. 259 ss.

18⁴). Opera nello stesso senso – quello cioè di determinare la reale e concreta attitudine del/della minore di apprezzare le circostanze e di valutarne appieno le conseguenze – anche il criterio del *child best interest*, almeno sotto il profilo che il suo accertamento esige una stima della maturità del soggetto attraverso il suo coinvolgimento e la sua collaborazione.

Ma se in relazione ai/minori diversi strumenti attenuano – seppure in modo insoddisfacente perché non calati in una visione complessiva – la rigidità della dicotomia incapacità/capacità di agire, in relazione all'età avanzata non si rinvencono tracce normative di un analogo ripensamento⁵. Infatti l'unico istituto giuridico che l'ordinamento giuridico italiano ha introdotto, oltre a quelli tradizionali, drastici e da tempo inadeguati, è l'amministrazione di sostegno, che opera comunque solo nelle situazioni di conclamata e perdurante difficoltà della persona⁶. E tuttavia, pur nella assoluta disomogeneità delle esperienze concrete, la senilità comporta spesso un attenuarsi parziale delle facoltà, “una debilitazione progressiva, accompagnata da un affievolimento delle funzioni vitali e intellettive”⁷, piuttosto che una perdita improvvisa. La graduazione dell'acquisto delle competenze che anticipano la maggiore età, affidata in concreto all'esame giudiziale, non trova riscontro nella disciplina a tutela degli individui vulnerabili per cause legate all'avanzare degli anni⁸.

⁴ Sono qui escluse dall'attenzione le scansioni di età disciplinate dal diritto penale. Cfr. più estesamente *infra* paragrafo 2.

⁵ In dottrina vedi però, fra gli altri, il bel libro di C.M. Cascione, *Il lato grigio del diritto. Invecchiamento della popolazione e tutela degli anziani in prospettiva comparatistica*, Giappichelli, 2022, in particolare alle pp. 1-17 e 153-160.

⁶ Sul tema vedi da ultimo P. Cendon, “Vent'anni di amministrazione di sostegno”, in *Riv. Critica del Diritto privato*, 1-2, 2023, p. 7 ss.

⁷ Cascione, *Il lato grigio*, cit., p. 12.

⁸ Come si sa, infatti, l'ordinamento giuridico italiano prevede ancora oggi la possibilità di ricorrere ad un istituto giuridico specifico, l'interdizione, che priva il/la maggiorenne della capacità di agire e lo/la sostituisce con un tutore. Riservata a situazioni di gravissima disabilità, o di totale perdita della capacità di curare i propri interessi, l'interdizione esprime una concezione in cui la protezione della persona fragile viene realizzata con un provvedimento che la priva delle competenze residue, ancorché talora scarse. Ad essa, seguendo una linea tracciata da molti altri ordinamenti del mondo occidentale, il legislatore ha affiancato l'amministrazione di sostegno, che risponde – o che dovrebbe rispondere, viste le rilevanti criticità di questa misura – ad una logica di supporto del beneficiario o della beneficiaria, piuttosto che di sostituzione. Sui rimedi offerti dagli ordinamenti euro-

È indubbio che le regole giuridiche debbano avere formulazioni generali, anche e soprattutto a garanzia del principio di uguaglianza nelle sue varie accezioni di significato. Ma, d'altro canto, va riconosciuta anche l'incomprimibile unicità dei singoli, della loro storia e delle loro competenze. Considerare le età della vita nel loro complesso, riconducendo ad una medesima logica misure che oggi sono frammentate in istituti giuridici rispondenti a esigenze diverse potrebbe essere un passo utile verso quel rispetto della dignità delle persone che costituisce l'essenza indiscutibile dei diritti umani.

2. *Le forme della "capacità" e i loro correttivi*

Dunque l'ordinamento giuridico italiano attuale fraziona la vita individuale in stadi che in teoria sono molto nettamente distinti e corrispondono a prerogative assai differenziate, collocando il confine fra essi nel compimento del diciottesimo anno di età. In questo modello, ai/minorenni è riconosciuta la sola "capacità giuridica". Intesa come una dote astratta e generale, ma suscettibile a acquistare significato e produrre effetti solo in concreto, cioè in riferimento a singoli diritti o obblighi, la capacità giuridica è dunque un connotato di tutti gli esseri umani e un attributo della singola persona che la accompagna nelle varie età della vita e che non può essere perduta o ablata nemmeno per effetto di un provvedimento giudiziale. In particolare, nessuno ne può essere privato per motivi politici (art. 22 Cost) o di altra natura. La sua importanza è tuttavia enorme proprio dal punto di vista politico e da quello storico, posto che ne venivano ritenute prive le persone in stato di schiavitù e che, ad esempio, le leggi antisemite hitleriane e fasciste la sottrassero agli appartenenti alla "razza ebraica". Nel diritto contemporaneo, invece, la sua rilevanza è limitata ai/minorati e ai soggetti adulti la cui capacità di agire sia stata giudizialmente ridotta per le ragioni espressamente fissate dalla

pei si possono consultare i materiali raccolti dal FL-Eur (Family Law in Europe Academic Network) e resi pubblici al sito <https://fl-eur.eu>. La ricerca del FL-EUR è ancora in corso.

legge e riconducibili alla salute fisica o mentale, alla disabilità, e a poche altre fattispecie non frequenti⁹.

Al raggiungimento della maggiore età si consegue infatti, nel diritto italiano vigente, la capacità di agire. Il codice civile, peraltro, non ne fornisce una reale definizione poiché si limita ad affermare, in modo piuttosto tautologico, che “[c]on la maggiore età si acquista la capacità di compiere tutti gli atti per i quali non sia stabilita un’età diversa” (art. 2 comma 2). La capacità di agire consente di esplicitare tutte le prerogative, le facoltà, i poteri e i diritti riconosciuti dall’ordinamento, e al tempo stesso configura il/la maggiorenne come un centro di imputazione di interessi, responsabile dei propri comportamenti sia verso gli altri privati che nei confronti della collettività.

Il compimento dei diciotto anni innesca dunque una sorta di automatismo, generalissimo per forza di cose, che prescinde dalla maturazione, dalla crescita interiore, dalla storia di ogni singola persona. Tuttavia, in realtà, da un lato i parametri della “capacità di intendere e volere” e della “capacità di discernimento”, dall’altro tutta una serie, assai nutrita, di norme specifiche contraddicono tale scelta di principio consentendo una valutazione giudiziale caso per caso e l’anticipazione degli effetti della maggiore età. Scrivendo a proposito della capacità di discernimento, Leonardo Lenti scrive ad esempio che il “discrimine fra capacità e incapacità ... non è affatto netto. L’acquisto della capacità di discernimento non è un evento puntiforme, ma un processo lento, peculiare del singolo individuo, ineguale: può giungere a compimento precocemente in certi ambiti e tardivamente in altrui, e subire accelerazioni improvvise,

⁹ La dottrina non solo contemporanea ha dedicato molte opere alle distinzioni fra capacità, soggettività giuridica, legittimazione, e personalità. Per una visione d’insieme ci limitiamo a rinviare a G. Alpa, “La persona fisica”, in *Trattato di diritto civile diretto da Rodolfo Sacco, vol. 1, Le persone e la famiglia 1. Le persone fisiche e i diritti della personalità*, a cura di G. Alpa e G. Restà, Utet, 2006, p. 16 ss. Il dibattito sulla personalità giuridica, nella riflessione più recente, peraltro, ha assunto connotazioni inedite in relazione alla sua estensione all’ambiente e agli animali (cfr. ad esempio i saggi pubblicati in *La natura come soggetto di diritto. Prospettive antropologiche e giuridiche a confronto*, a cura di F.G. Cuturi, Firenze, ed. it., 2020), nonché ai robot e ai sistemi di intelligenza artificiale (v. per tanti C. Novelli, G. Bongiovanni, G. Sartor, “A conceptual framework for legal personality and its application to AI”, in *Jurisprudence*, 13(2), 2021, pp. 194-219. doi: 10.1080/20403313.2021.2010936).

intervallate con periodi di stagnazione e momenti di regresso”¹⁰. Perciò giustamente una dottrina innovativa propone un ripensamento dell’attuale sistematica che colleghi la capacità in questione agli “atti identitari della vita corrente”¹¹.

Un elenco senza pretesa di esaustività evidenzia quanto sia frazionato l’acquisto della piena capacità di agire¹². Il compimento dei 10 anni è termine previsto per l’ascolto da parte del giudice tutelare per deliberare sull’avviamento agli studi o all’esercizio di una professione o mestiere (art. 371 c.c.); 12 anni sono fissati per il generale diritto all’ascolto generale (art. 315 bis c.c.) in tutte le questioni che riguardano il/la minore; 14 anni sono invece richiesti per esprimere il proprio consenso a una nutrita serie di negozi giuridici, quali il consenso all’affidamento preadottivo o all’adozione, e il riconoscimento tardivo (art. 250 comma 3). A 15 anni, avendo completato il periodo di istruzione obbligatoria, si può svolgere una prestazione lavorativa e disporre del denaro ricevuto come corrispettivo. A 16 anni i/le minorenni possono riconoscere un proprio figlio o una propria figlia, ed esercitare i diritti relativi all’utilizzazione economica delle opere dell’ingegno¹³.

Altri limiti – pochi in verità – operano nel senso di ridurre i poteri di chi abbia superato i 18 anni: nel caso dell’adozione, la legge¹⁴ infatti prevede che chi ha compiuto tale età possa avere informazioni sull’identità dei genitori biologici solo se sussistano gravi e comprovati motivi rela-

¹⁰ L. Lenti, *Diritto della famiglia*, Giuffrè, 2021, p. 88. Vi è tuttavia il pericolo di ridurre i minori a adulti in fieri, cioè a persone per le quali la dimensione evolutiva prevalga sull’essere portatori di diritti pieni e riconosciuti, smentendo così quarant’anni di *child law*: in questo senso si esprime Michael Freeman: “The talk was all of children as ‘becomings’. But now we recognize that they are ‘beings’, and some of us recognize that they are both beings and becomings”. V.M. Freeman “The Value and values of Children’s Rights”, in *The Human Rights of Children*, cit., p. 21 ss. In particolare, la frase riportata è a p. 25.

¹¹ R. Senigaglia, *Minore età e contratto. Contributo alla teoria della capacità*, Giappichelli, 2020, specialmente p. 215 ss.

¹² L. Fadiga, “Quando si diventa ‘maggiori’? La progressione della responsabilità del minore (la decisionalità, l’ascolto; 12, 14, 16, 18, 21, 25)”, in *Minorigiustizia* n. 1-2023, p. 156 ss.

¹³ Per una completa e sintetica elencazione vedi anche L. Lenti, *Diritto di famiglia e servizi sociali*, Giappichelli, 5 ed. 2023, p. 264 s.

¹⁴ Art. 28 legge 184 del 1983.

tivi alla salute psico-fisica del/della richiedente, mentre consente il libero accesso a coloro che abbiano superato il venticinquesimo anno di età¹⁵.

Il tema della crescita individuale, peraltro, è stato affrontato in modo molto disomogeneo nelle varie epoche: nel diritto romano le regole richiamavano la soggezione alla potestà paterna e un principio di gradualità nell'acquisto, piuttosto che prevedere uno scatto legato, come invece oggi ci è familiare, al raggiungimento di una precisa età della vita. Nel periodo medievale era l'appartenenza ad un certo ceto sociale o un specifica categoria professionale che determinava l'acquisizione dell'indipendenza, comunque denominata.

Va comunque notato come l'essere maschio o femmina abbia sempre inciso in modo decisivo sul momento e sui requisiti richiesti dagli ordinamenti giuridici per ottenere la pienezza dei diritti e delle facoltà. Solo in tempi relativamente recenti il genere è divenuto irrilevante, almeno come principio generale, nel conseguimento della maggiore età. Infatti, l'archetipico *Code civil des Français* nel 1804 fissò la maggiore età a 21 anni senza distinguere, come invece fece per molti altri e specifici istituti giuridici quali ad esempio il matrimonio, fra giovani uomini e donne¹⁶. Principi identici vennero adottati dal Codice civile del Regno d'Italia nonché dalla versione originale del codice civile del 1942. Fu solo nel 1975, per effetto della legge 8 marzo 1975, n. 39, che la maggiore età fu ricondotta al compimento del diciottesimo anno di età. I diversi progetti e disegni di legge che si sono succeduti nel tempo con la proposta di abbassare tale limite non hanno per ora avuto alcun successo.

¹⁵ Il riferimento ai 25 anni per l'elettorato attivo al Senato della Repubblica è stato invece eliminato dalla legge costituzionale del 18 ottobre 2021, n. 1. Sul tema cfr. S. Baldin, "Partecipazione dei giovani alla vita pubblica e diritto di voto a sedici anni: una panoramica giuscomparata", chromextension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://arts.units.it/retrieve.

¹⁶ *Ex art. 144*, potevano contrarre matrimonio i maggiori di 18 anni e le maggiori di 15 anni.

3. *Le età della vita nella prospettiva relazionale*

Capacità giuridica e capacità di agire sono dunque strumenti, categorie formali che identificano “la posizione della persona fisica nel mondo del diritto”¹⁷. La pienezza delle facoltà e dei diritti corrisponde alla raggiunta maturità del soggetto e, almeno nel modello, alla perizia sufficiente a prendere decisioni in completa autonomia e in base a una efficace valutazione dei propri interessi. La problematicità di tale ricostruzione, già emersa in relazione alla condizione degli/delle infradiciottenni, come si è detto, viene sollevata da qualche anno anche in relazione all’età avanzata, per la quale il diritto italiano prevede misure consistenti in una più o meno estesa riduzione della capacità di agire e delle competenze negoziali degli interessati e delle interessate, quando al contrario sarebbero auspicabili misure assai più modulabili di sostegno e integrazione che valorizzino le abilità e il sapere specifico, e che si adattino al mutare delle necessità.

Andrebbe considerato, inoltre, il carattere intrinsecamente relazionale dell’esperienza giuridica privatistica. I diritti individuali dei/delle minori appaiono sempre, e in modo molto manifesto, in una prospettiva di rapporto con altri soggetti (genitori, tutori, insegnanti, nonni, parenti, giudici)¹⁸ e a ben vedere anche l’età adulta è giuridicamente rilevante quasi esclusivamente nell’ambito di una relazione sociale o comunque interpersonale, di natura familiare, contrattuale, o obbligatoria¹⁹. Un analogo inquadramento in una prospettiva relazionale vale, o meglio dovrebbe valere, anche per le persone anziane, sebbene per ovvie considerazioni biologiche e demografiche per costoro il contesto formato dalle connessioni familiari possa essere più sfrangiato o addirittura venire meno²⁰.

¹⁷ Così G. Alpa, “La persona fisica”, cit., p. 14.

¹⁸ Sottolinea con grande efficacia la centralità della rete di relazioni in cui il minore è e deve restare inserito Lenti, *Diritto della famiglia*, cit, p. 91 e 94 ss.

¹⁹ Sul diritto come strumento della relazione orizzontale v. da ultimo il contributo di L. Breggia, “Il diritto come relazione: essere giurista al tempo delle riforme”, in *Questione Giustizia* 19/10/2023, <https://www.questionegiustizia.it/articolo/il-diritto-come-relazione-essere-giurista-al-tempo-delle-riforme>.

²⁰ In prospettiva comparatistica, appare assai peculiare la diffusione in Italia della figura della badante che in molti casi, per le persone non o non completamente autosufficienti, integra l’assistenza familiare. Per alcune rilievi, invece, sul rapporto nonni-nipoti, sia con riferimento alla disciplina giuridica che alle caratteristiche sociologiche delle fa-

Come la minore età si fraziona in una sequenza di condizioni diverse che richiedono analisi mirate, così analogamente a chi è fragile per età, e perciò più lento e meno connesso con una società in rapidissimo divenire, dovrebbe essere riconosciuto il diritto a una valutazione concreta, rapportata alle sue reali caratteristiche e alla sua capacità di discernimento, che possa dar luogo se necessario ad un sostegno flessibile e calibrato.

Se uno dei compiti che la collettività affida all'ordinamento giuridico è di accompagnare gli individui nella loro evoluzione, nell'ambito della famiglia, della scuola, e nel rapporto alla collettività, ciò deve valere per tutte le fasi della vita e anche alla terza età va riconosciuto il diritto a progredire, trasformarsi, mutare aspettative, stili di vita, legami intersoggettivi in un contesto privo di pregiudizi. Sarebbero perciò opportune misurare volte prima di tutto all'*empowerment* dei beneficiari e delle beneficiarie, e rapportate ai loro specifici fabbisogni anche in considerazione della varietà di situazioni, anche ingravescenti, in cui i singoli possono trovarsi.

La relazione intrafamiliare è certamente il primo ed essenziale punto di riferimento, ma altrettanto può dirsi delle reti amicali, di vicinato, e delle tecniche come il co-housing. Nel mondo attuale che tende a isolare le persone, le necessità della terza età ci richiamano alla necessità che la collettività organizzata favorisca le aggregazioni, le appartenenze, le relazioni sociali e il supporto reciproco²¹. L'approccio, a nostro giudizio, dovrebbe muovere dalla considerazione del continuo evolvere, dalla primissima infanzia fino all'età più tarda, del medesimo soggetto attraverso fasi successive, riconducendo ad una logica unitaria la disciplina giuridica degli istituti interessati.

Gli esseri umani cambiano infatti in modi e tempi vari, a seconda delle proprie caratteristiche specifiche e culturali, del potenziale, dei limiti esterni, delle differenze di partenza e delle sollecitazioni provenienti dai vari ambienti; si trasformano muovendosi nel mondo fisico, naturale o artefatto, e nel mondo virtuale, interagendo in un caso con l'ambiente sociale formato da altri esseri viventi e nell'altro con la realtà virtuale, e spesso spostandosi alla ricerca di condizioni di vita accettabili; si fanno

miglie italiane, ci sia consentito rinviare a M.D. Panforti, "New Rules for New Grandparents", in *International Survey of Family Law*, Intersentia, 2021, p. 287 ss.

²¹ Cfr. P. Cendon, "Variazioni sulla fragilità umana", in *Il diritto di famiglia e delle persone*, 2, II, 2024, p. 806 ss.

via via diversi come effetto dell'evolversi del rapporto interpersonale con i pari e con le figure di riferimento, in un incessante processo a cui le norme giuridiche devo adeguatamente corrispondere. Il principio di uguaglianza sostanziale richiede con forza che condizioni diseguali vengano affrontate con soluzioni rispettose e inclusive rispetto a tale diversità, in attuazione degli obblighi di solidarietà collettiva e di responsabilità individuale alla base della vita associata.

Autonomia e tutela: il doppio filo della crescita del minore nella società digitale

CINZIA VALENTE

SOMMARIO: 1. Crescere nell'era digitale: la nuova sfida. – 2. Alla ricerca di un giusto equilibrio tra *self determination* e controllo del minore. – 3. Sostenere le competenze digitali del minore: un percorso di crescita tra libertà e tutela. – 4. L'evoluzione dei sistemi di protezione della riservatezza del minore nell'era digitale: un processo di adattamento in itinere. – 5. L'educazione digitale come strumento di mediazione dei rapporti familiari.

1. *Crescere nell'era digitale: la nuova sfida*

La crescita è un processo complesso che assume rilevanza in molteplici ambiti (biologico, psicologico, professionale, etc.) e comporta effetti diversi nei vari settori dell'agire umano; tanto, sia in relazione al processo evolutivo individuale sia con riferimento a quello relazionale. Crescere include dei cambiamenti che la sfera giuridica generalmente valorizza nel passaggio dalla minore età a quella adulta, ma che anche nel corso della naturale e progressiva evoluzione può divenire significativo, in ragione della maturazione di certe qualità o del raggiungimento di talune condizioni (relativamente a soglie di età inferiori ai 18 anni), dal momento che, all'accrescimento delle competenze, il sistema, in certe circostanze, associa il riconoscimento di specifiche capacità.

Negli ultimi decenni, infatti, una tendenza comune a diversi sistemi giuridici propende per la valorizzazione dei *desiderata* del minore così che la sua voce possa trovare espressione in tutti gli ambiti in cui è coinvolto; se nelle fasi infantili coloro che se ne prendono cura (e ne esercitano la responsabilità genitoriale) sono diventati necessari interpreti delle esigenze e richieste del minore – non più arbitri delle scelte inerenti i figli – il raggiungimento di talune tappe anagrafiche può rappresentare la soglia per un agire autonomo.

La ricerca di un giusto equilibrio tra riconoscimento di un sempre maggiore grado di indipendenza del minore e necessità di cura e protezione da parte dei genitori si rivela un'operazione complessa non sempre standardizzabile¹.

Ormai tutti gli ordinamenti devono operare un giusto bilanciamento tra controllo da parte dei genitori e autodeterminazione del minore per garantire, allo stesso tempo, un processo di crescita sano; recentemente, la ricerca di tale delicato equilibrio risente di nuove sollecitazioni emergenti nel contesto del mondo virtuale.

È noto che i social media, le piattaforme di informazione, le “stanze” di gioco online e, in generale, il web permettono, oggi, anche al minore di navigare e di usufruire di una serie di servizi spesso non sempre disegnati per destinatari minorenni ed ai quali questi ultimi riescono, comunque, ad avere accesso. Alle forme di tutela ormai diffuse sono, ora, associati nuovi e più tipici bisogni di protezione legati ai rischi della rete; si pensi alla diffusione dei dati, all'accesso a contenuti non adatti, al *cyber bullismo*, al *sexting*, all'adescamento pedo-pornografico, ecc.

Internet ha, ad esempio, trasferito i luoghi di interazione dal mondo fisico a quello digitale, creando nuove forme di socializzazione anche per l'adolescente che, dalle piazze, strade, parchi e centri ricreativi, si è spostato su social network, *gaming tools* e app; tali strumenti hanno trasformato le modalità della comunicazione, da un lato, rendendola immediata, facilitando rapporti anche a distanza, creando reti di collaborazione, ma, dall'altro, riducendo la frequenza di incontri fisici, schermando i rapporti e impattando così sulle competenze sociali “tradizionali”.

Non sono isolati, sebbene ancora discussi, gli studi² che sottolineano come tali nuove forme di diffusione di informazioni e scambio pos-

¹ Si veda R. Senigaglia, *Le misure di protezione dell'interesse del soggetto minore di età tra autonomia ed eteronomia*, in R. Senigaglia, *Autodeterminazione e minore età. Itinerari di diritto minorile*, Pacini, 2019, p. 43 ss.; A. Gatto, *Tutela della personalità e autodeterminazione del minore. Autonomia in ambito familiare, sanitario e negoziale*, ESI, 2022.

² E. Bozzola, G. Spina, R. Agostiniani, S. Barni, R. Russo, E. Scarpato, A. Di Mauro, A.V. Di Stefano, C. Caruso, G. Corsello *et al.*, “The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks”, in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, 19, 9960; M.G. Hunt, R. Marx, C. Lipson, J. Young, “No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression”, in *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 2018, pp. 751-768; E.A. Vogel, J.P. Rose, L.R. Roberts, K. Eckles, “Social comparison, social media, and self-es-

sano alimentare solitudine, stress, difficoltà relazionali, ossessione quasi spasmodica di consumare contenuti, idealizzazione di modelli di perfezione irreali, ecc.

Se non possiamo trascurare taluni vantaggi della rete (si pensi a titolo di esempio alla possibilità, in epoca pandemica, di rimanere connessi per esigenze lavorative e garantire attività didattiche, nonché preservare legami “a distanza”), il suo utilizzo non può essere esclusivamente e completamente affidato al minore, omettendo qualsiasi considerazione sulle sue competenze, capacità di analisi critica dei contenuti, stima del pericolo, valutazione di modalità e tempi di utilizzo³.

Il presente contributo intende mettere in evidenza come la recente e repentina evoluzione del fenomeno tecnologico non consente proiezioni attendibili dei molteplici rischi del *surfing on line* ed impone di rivedere, tanto a livello nazionale che internazionale, il focus del problema, valutando accanto ad una nuova dimensione del rapporto genitore-figlio anche l'adozione, a livello centrale, di politiche di alfabetizzazione per minori (e genitori).

2. *Alla ricerca di un giusto equilibrio tra self determination e controllo del minore*

Nel linguaggio giuridico la crescita è spesso associata allo sviluppo per sottolineare che gli ordinamenti si preoccupano sia del naturale e progressivo avanzamento dell'età anagrafica concomitante all'accrescimento fisico, sia della necessità di tenere conto delle conseguenze che questo fisiologico processo ha sulla sfera psichica, emotiva, cognitiva, relazionale, sociale; il tutto associato all'esigenza di valutare i bisogni dell'individuo,

teen” in *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 2014, pp. 206-222. Contra cfr.: T. Dyer, “The Effects of Social Media on Children”, in *Dalhousie journal of interdisciplinary management*, 14, 2018, pp. 1-16; K. Kostovska, “The Influence of Social Networks on the Social Development of Children”, in *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 35, 2024, pp. 81-90.

³ G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, 2014, p. 117 ss.

implicitamente o esplicitamente espressi⁴, oltre che la loro rilevanza nel contesto sociale.

Il diritto alla crescita ed allo sviluppo deve essere “pieno e armonioso”⁵ come impone la carta fondamentale dei diritti del fanciullo, la Convenzione ONU 1989 (CRC), punto di riferimento essenziale per la protezione dei minori.

La CRC, nel riconoscere “[...] *that the child, for the full and harmonious development of his or her personality, should grow up in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding*” e nel considerare “[...] *that the child should be fully prepared to live an individual life in society, and brought up in the spirit of the ideals proclaimed in the Charter of the United Nations, and in particular in the spirit of peace, dignity, tolerance, freedom, equality and solidarity*”, indica chiaramente come siano centrali, e facciano da sfondo, il tema della crescita, nonché la tutela del processo evolutivo, destinato al graduale raggiungimento dell'autonomia.

Sebbene non espressamente inclusa nei principi generali della Convenzione, si può ormai ragionevolmente aderire a quella posizione⁶ che individua nell'art. 5 una clausola di portata generale (*umbrella principle*), formulata per tenere conto delle capacità del minore; riconoscere al minore stesso l'attitudine a partecipare attivamente alle scelte che lo riguardano significa contemperare autonomia (del minore) e controllo (dei genitori o dei diversi esercenti la responsabilità genitoriale).

Si impone, infatti, agli stati membri di favorire l'esercizio della genitorialità per garantire i diritti riconosciuti dalla convenzione, al fine di orientare e consigliare il minore mediante “*appropriate direction and guidance*”.

⁴ Si veda la definizione in vocabolario Treccani in <https://www.treccani.it/vocabolario/crescere/>.

⁵ Tanto si legge nel preambolo della Convention on the Rights of the Child (d'ora in avanti più semplicemente CRC o Convenzione ONU 1989).

⁶ K. Hanson, L. Lundy, “Does exactly what it says on the tin? A critical analysis and alternative conceptualization of the so called ‘General Principles’ of the Convention on the rights of the child”, in *The International Journal of Children's rights*, 2017, 25, p. 285; G. Van Bueren, *The International law on the rights of the child*, Martin Nijhoff Publishers, 1995, p. 45.

Non risulta agevole stabilire il significato univoco di “direzione e guida”, ma tali concetti implicano azioni che presuppongono un apprezzamento delle determinazioni del minore, in relazione al suo grado di maturità; con l'avvertenza che le richieste o desideri del minore non devono necessariamente assumere carattere determinativo e vincolante, dovendo qualsiasi scelta inerente il minore sempre ispirarsi alla garanzia del suo benessere.

Si delinea, nel rapporto genitore-figlio, una relazione che pur mantenendo, giuridicamente, una portata verticale sposta l'attenzione dal *comando* esercitato sul minore (tipico dell'ormai superato concetto di “potestà”) al suo *accompagnamento* nella crescita (espressione del concetto di “responsabilità” – introdotto nel nostro ordinamento dal d.lgs. 28 dicembre 2013, n. 154 che ha modificato l'art. 316 c.c.).

Essendo tali funzioni (di direzione e guida) esplicitamente associate al naturale “sviluppo” delle capacità del minore e, dunque, alla valorizzazione della sua persona, il loro contenuto (e l'interpretazione dell'art. 5 CRC) deve spiegarsi alla luce anche delle altre disposizioni della Convenzione, nelle quali si declinano i vari aspetti inerenti la crescita del minore; tanto, sempre nel rispetto del principio di effettività, ossia la messa in atto di misure positive finalizzate al rafforzamento delle capacità stesse del minore nell'esercizio dei suoi diritti⁷.

Il contesto nazionale, coerentemente a tali precetti, riconosce espressamente il ruolo educativo dei genitori (anche a livello costituzionale, art. 30 Cost.) ed ha introdotto un concetto di responsabilità genitoriale in linea con il rispetto della personalità del minore, sottolineando la necessità di tenere conto del processo evolutivo del minore (l'art. 316 c.c. come l'art. 147 c.c. menzionano espressamente le sue “*capacità, inclinazioni, aspirazioni*”).

Il diritto di esprimere e quello di manifestare il proprio punto di vista si pongono, dunque, alla base del riconoscimento dell'evolversi delle

⁷ Tali considerazioni trovano specifica conferma in diverse norme della CRC che garantiscono rispettivamente la libertà di manifestare la propria opinione (e di essere ascoltato, quando capace di discernimento – anche in ambito giudiziale, art. 12), la libertà di espressione (con le limitazioni del rispetto della altrui reputazione e dell'ordine e sicurezza pubblica, della salute e della moralità, art. 13), la libertà di pensiero (art. 14); disposizione quest'ultima che espressamente richiama la guida dei genitori (o, in assenza, dei rappresentanti del minore).

capacità del minore (art. 315-*bis* c.c.); queste ultime, poi, vengono potenziate proporzionalmente alle possibilità di esercitare le scelte o comunque di parteciparvi.

Si tratta di un fenomeno complesso in cui la possibilità di sviluppare competenze e di sostenere il percorso di autodeterminazione è condizionata dalle opportunità di sperimentazione, autonoma o guidata, lasciate al minore.

Il concetto di autonomia evolutiva dovrebbe allora essere inteso come raggiungimento di un *empowerment* che non si oppone alla responsabilità genitoriale⁸.

Quest'ultima ne diventa strumento di tutela; i genitori, infatti, rimangono i responsabili delle scelte del minore, assunte tenendo conto della loro opinione, così che il suo ascolto diventa, al tempo stesso, momento di crescita e componente essenziale di un processo decisionale rispettoso della dignità del minore come persona (così coerente anche all'art. 2 Cost.).

La funzione dialogica che ha acquistato oggi la responsabilità genitoriale non viene persa, neanche quando l'ordinamento riconosce, al raggiungimento di certe soglie di età, specifiche capacità, dal momento che, spesso, a tale riconoscimento non corrisponde una completa dismissione dell'impegno genitoriale.

Premesso che il processo di crescita è condizionato da innumerevoli elementi (condizioni sociali, culturali, anagrafiche, sanitarie, ecc.), l'indicazione di soglie di età è uno strumento di semplificazione normativa, basata su standard scientifico-sociali che lasciano presumere l'acquisizione di certe competenze. In altre parole, il raggiungimento della soglia potrebbe, nel caso concreto, denotare una certa immaturità per l'esercizio della facoltà riconosciuta o, al contrario, in fascia di età sotto-soglia il minore potrebbe avere acquisito rilevanti competenze.

È evidente, pertanto, che il ruolo riservato ai genitori esercenti la responsabilità rimane in ogni caso rilevante. Il raggiungimento della soglia, molto spesso, non estingue la responsabilità genitoriale, ma sposta il

⁸ B. Agostinelli, "Autonomia e controllo dei minori online. I nuovi confini della responsabilità genitoriale", in *Rivista italiana di informatica e diritto*, 2, 2024, pp. 416-433; G. Cassano, "La responsabilità genitoriale nell'uso dell'odierna tecnologia telematica", in *Famiglia e Diritto*, 6, 2020, p. 631.

potere decisionale, affievolendo quello del genitore e valorizzando la loro funzione di accompagnamento.

Gli ordinamenti si stanno muovendo verso un concetto dinamico delle relazioni familiari che non riconosce più un compito esclusivo (nel senso di escludere l'opinione del minore) alla funzione genitoriale, ma si avvicinano ad un modello collaborativo, in cui convivono le facoltà decisionali di genitori e figli e nel quale il principio del discernimento individuale dovrebbe superare anche la rigidità della equivalenza tra età e capacità⁹.

Il raggiungimento di autonomia da parte del minore richiede gradualità e sperimentazione ed un adattamento del concetto di responsabilità genitoriale che favorisca funzioni educative, indirizzate al dialogo ed alla promozione della fiducia nelle capacità del minore.

3. *Sostenere le competenze digitali del minore: un percorso di crescita tra libertà e tutela*

L'ambiente digitale offre anche ai minori molteplici opportunità di crescita; fornisce uno spazio di informazione, di comunicazione, di svago al pari dell'ambiente fisico, ma con modalità differenti, alle quali occorre adattarsi per evitare i rischi connessi a simile struttura¹⁰.

⁹ Sul rapporto tra capacità di agire e discernimento e sulla evoluzione di tale relazione con riferimento alla evoluzione del sistema nazionale sulle crescenti "competenze" del minore si veda, tra i tanti: P. Stanzione, "Diritti fondamentali dei minori e potestà dei genitori", in *Rass. Dir. Civ.*, 1980, p. 446 ss.; R. Ruscello, "Potestà genitoriale e capacità dei figli minori: dalla soggezione all'autonomia", in *Vita notarile*, 2000, p. 73 ss.; E. Calò, "Appunti sulla capacità d'agire dei minori", in *Dir. Fam.*, 1997, II, p. 1604; G. Ballarini, *La capacità autodeterminativa del minore nelle scelte esistenziali*, Milano, 2008; F. Giardina, "La maturità del minore nel diritto civile", in *Giustizia Minore*, in *Nuova giur. civ. comm.*, , suppl. 3, 2004 p. 95 ss.; E. De Belvis, *Dati personali, rapporti familiari e tecnologie digitali*, ESI, 2022.

¹⁰ Si veda B. O'Neill, *L'influenza dei social media sullo sviluppo dei bambini e dei giovani*, IPOL - Dipartimento tematico Politica strutturale e di coesione, gennaio 2023, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733109/IPOL_STU\(2023\)733109\(SUM01\)_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733109/IPOL_STU(2023)733109(SUM01)_IT.pdf). Si consulti anche il rapporto della American Academy of Pediatrics sui rischi e la raccomandazione di sviluppare un piano familiare condiviso con i minori per l'utilizzo dei media (Y.L. Reid Chassiakos, J. Radesky, D. Christakis,

Talune, più comuni, minacce al benessere del minore (bullismo, adescamento, diffusione di false informazioni, accesso ad informazioni non adatte o non attendibili, manipolazione, ecc.) accompagnano sia la frequentazione di luoghi fisici che di spazi virtuali; in questi ultimi, tuttavia, la rapidità del mezzo di diffusione, la facilità nel favorire il contatto e la velocità del processo di conoscenza diventano elementi determinanti un più alto grado di rischio ed implicano superiori difficoltà nell'attuare un intervento correttivo tempestivo¹¹.

Se non è immaginabile né realistica una politica di eliminazione del rischio¹² (neanche nel mondo fisico è possibile escludere i pericoli) – che in ogni caso non garantirebbe un processo di crescita sicuro ed equilibrato – si deve riflettere su rimedi che bilanciano le capacità del minore di gestire la sua presenza nel mondo digitale con quelle di azione degli esercenti la responsabilità genitoriale, nonché le strategie di intervento istituzionale.

Il problema deve essere affrontato focalizzando l'attenzione sulla ponderazione che il genitore è chiamato a compiere in ordine alla potenziale minaccia, alle circostanze concrete ed alla maturità del figlio in quel particolare momento.

La vulnerabilità su cui si fonda la tutela rafforzata, o meglio ancora appropriata (alle esigenze specifiche), del minore non deve precludere le esperienze di vita del figlio; piuttosto essa impone una valutazione delle capacità del minore considerando ciò che è in grado di affrontare con i propri strumenti e le proprie competenze. In altre parole, simile apprezzamento deve essere effettuato caso per caso, tenendo conto dell'età ed della consapevolezza dell'individuo.

In questa direzione operava già il Comitato sui diritti dell'infanzia, secondo il quale i genitori “...*should be encouraged to offer direction and guidance in a child-centred way, through dialogue and example, in ways that enhance young children's capacities to exercise their rights...*”¹³.

M.A. Moreno, C. Cross, “Council on Communications and Media, Children and Adolescents and Digital Media”, in *Pediatrics*, 138(5), 2016.

¹¹ C. Perlingieri, “La tutela dei minori di età nei social networks”, in *Rassegna di diritto civile*, n. 4, 2016, p. 1324 ss.

¹² B. Volpi, *Genitori digitali. Crescere i propri figli nell'era di internet*, Il Mulino, 2017, p. 47 ss.

¹³ Committee on the Rights of the Child, General Comment, n. 7, 17. Nella stessa relazione si legge che i minori devono essere riconosciuti “*as active members of fami-*

Si nota come il rinvio al dialogo, alle capacità del minore e la funzione di direzione e guida presuppongano un ruolo primario dell'ascolto del minore, che non deve essere assimilato al valore del determinismo del minore stesso, il cui grado di incidenza, nella decisione finale, non può essere scisso dall'accertamento del livello di maturazione del figlio. Quanto più il minore dimostra attitudine nel riconoscere e gestire emozioni, nello sviluppare senso critico, acquisire competenze relazionali e responsabilità sociale, nonché consapevolezza delle regole e norme della comunità, tanto più l'intervento del genitore deve transitare da "direzione e guida" a "*reminders and advice, and later to an exchange on an equal footing*"¹⁴.

In un sistema ideale, i genitori dovrebbero informare i figli sulle scelte da compiere, ascoltare il punto di vista del minore e le motivazioni, illustrare la propria visione e giungere ad una soluzione concordata, basata sulla collaborazione reciproca; ciò favorirebbe un equilibrato sviluppo delle capacità del minore influenzato da fattori, non solo biologico-genetici, ma anche sociali e culturali che nel modello dialogico acquisiscono valore.

Queste riflessioni sono ancora più pertinenti se applicate al contesto del mondo digitale.

L'accesso ai media rappresenta per i minori esercizio della libera manifestazione del pensiero e di espressione che tutela (art. 13 CRC) il diritto di informazione nelle sue diverse accezioni (attiva, passiva e riflessiva) e, dunque, la possibilità di diffondere, ricevere e ricercare, informazioni; tali diritti si esercitano in un mutato contesto giuridico e sociale, che ha, ormai, abbandonato la visione adultocentrica, sia dell'approccio al minore sia del rapporto genitore-figlio, e si estrinseca nel riconoscimento di una prerogativa che, tipicamente riconducibile all'adulto, ora è estesa anche al minore¹⁵.

lies, communities and societies with their own concerns, interests and point of view" (par. 5).

¹⁴ Committee on the Rights of the Child, General Comment n. 14, 86, 44.

¹⁵ S. Stefanelli, "Libertà dei minori e tecnologie" in P. Monateri, M. Balestrieri, *Scritti in memoria di Rodolfo Sacco*, Vol II, 2024, Wolters Kluwer, p. 1665 ss.; G. Citarella, A. Venchiarutti, "Diritti della personalità dei minori e tutele nella rete internet", in M. D'Auria, *I problemi dell'informazione nel diritto civile, oggi. Studi in onore di Vincenzo Cuffaro*, Roma Tre Press, 2022, pp. 527-541.

L'utilizzo degli strumenti digitali garantisce, dunque, al minore di esercitare i propri diritti e, spesso per le modalità con cui è gestito, soprattutto, di sperimentare in autonomia¹⁶.

Rimane evidentemente saldo il principio in base al quale tale diritto incontra il limite di altri diritti, di pari rango, ed il benessere dello stesso minore, la cui tutela impone (allo stato ed) ai genitori di intervenire in protezione.

L'esercizio della responsabilità genitoriale, invero, può essere adoperato per limitare l'accesso alla tecnologia (ed incidere dunque sulla libertà di espressione) solo se giustificata dalla difesa del *child welfare* che diviene al tempo stesso principio guida e strumento attraverso il quale si attua la protezione.

Il punto cruciale diventa individuare le caratteristiche di un uso inappropriato del web o di una informazione (ricercata, ricevuta o data) che presenti le caratteristiche della pericolosità per il minore, tale da giustificare un intervento protettivo.

Nel contesto storico-sociale descritto si dovrebbe, accantonata qualsiasi forma di paternalismo, verificare quando dette informazioni creano un concreto pericolo, magari incrementando la conoscenza su evidenze scientifiche, in relazione a quanto è effettivamente nocivo per il minore in contesto digitale.

L'approccio al rischio è, d'altra parte, alla base delle recenti iniziative legislative europee in tema di bilanciamento tra diritti fondamentali e tecnologia¹⁷ che tengono in debita considerazione la condizione del minore, nella consapevolezza che la minore età non è una classe omogenea di protagonisti e che, se anche nel processo di valutazione del rischio il loro punto di vista deve essere rilevante, la discrezionalità genitoriale rimane, allo stato della disciplina vigente, una inevitabile ed ineliminabi-

¹⁶ J. Shaub, "Children's freedom of speech and expressive maturity", in *Law and Psychology Review*, 36, 2012, p. 191.

¹⁷ GDPR (*General Data Protection Regulation*, ossia il Regolamento europeo sulla protezione dei dati che si occupa appunto della circolazione dei dati anche del minore – Regolamento UE/2016/679), DSA (*Digital Services Act*, ossia Regolamento UE 2022/2065 che riguarda i servizi offerti anche ai minori mediante intermediari on line e piattaforme Digital Markets Act (DMA) UE 2022/1925 (che identifica obblighi e divieti per i gatekeeper) e Direttiva (UE) 2018/1808 sui Servizi di Media Audiovisivi (AVMS, che interessa la protezione anche dei minori nel mercato dei media audiovisivi).

le componente, sia quando finalizzata a favorire maggiore autonomia, sia quando si orienta su scelte più restrittive.

4. *L'evoluzione dei sistemi di protezione della riservatezza del minore nell'era digitale: un processo di adattamento in itinere*

Un aspetto rilevante nel processo di crescita del minore nel mondo digitale attinente alla tutela della sua riservatezza.

Il riconoscimento di tale diritto fondamentale ha una storia piuttosto recente ed il tema della sua operatività in ambiente digitale, con riferimento al minore, è ancora più attuale.

Lo sviluppo del concetto di privacy affonda le proprie radici nel contesto americano; la costruzione del diritto alla riservatezza si riconduce ad un saggio di Louis D. Brandeis e Samuel D. Warren¹⁸ che, nel 1890, attribuiscono alla *privacy* la valenza di diritto autonomo; sanciscono, rispetto alla circolazione di informazioni per mezzo di strumenti di comunicazione, una protezione da intrusioni (*right to be let alone*) non autorizzate nella vita privata degli individui.

Si è assistito, anche in ragione di un dibattito che non era solo giuridico¹⁹ ma anche culturale e filosofico²⁰, ad una graduale emancipazione del

¹⁸ Si allude al famoso S.D. Warren e L.D. Brandeis, "The Right to Privacy", in *Harvard Law Review*, Vol. 4, No. 5, 1890, pp. 193-220.

¹⁹ W.L. Prosser, "Privacy", in *California Law Review*, 1960, 48, 3, pp. 383-423. L'autore individua le quattro categorie di *torts* (intrusione negli affari privati, divulgazione di fatti imbarazzanti, falsa rappresentazione, lesione del diritto al nome ed all'immagine) alle quali corrispondono tre interessi da tutelare, fornendo alle Corti ed al legislatore un substrato giuridico sul quale lavorare; tesi che tuttavia non trovava unanime condivisione: E.J. Blounstein, "Privacy as an aspect of human dignity: an answer to Dean Prosser", in *New York University Law Review*, 1964, p. 970 ss.

²⁰ W. Falker denuncia la visione dell'epoca che limita la tutela della riservatezza all'eventuale lesione dell'onore e non anche per il mero fatto della divulgazione di informazioni intime; W. Faulkner, "On Privacy. The American Dream: what Happened to It?", in *Harper's Magazine*, July 1955, Random House, 2001. Si legge nel testo in lingua originale: "My belief that only a writer's works were in the public domain, to be discussed and investigated and written about, the writer himself having put them there by submitting them for publication and accepting money for them; and therefore he not only would but must accept whatever the public wished to say or do about them from praise to burning. But that, un-

concetto che, dalla estromissione da ingerenze altrui²¹, ha ricollocato tale diritto anche in un contesto collettivo, coordinato con i temi della libertà.

Nonostante la frammentarietà legislativa, sia a livello statale che federale, e la settorialità per lo più orientata alla tutela del cittadino-consumatore, l'impatto della riservatezza sul sistema organizzativo economico-sociale americano ha portato ad individuare nel controllo sulla circolazione dei dati e, dunque, nella libera autodeterminazione su cosa e come diffondere, un elemento di primaria considerazione.

Nel contesto italiano, la protezione della *privacy* risale al secolo scorso ed è stato traghettato dalla normativa internazionale ed in particolare nella Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo 1950 (art. 8) che salva-guarda la vita privata e familiare (nel suo domicilio, corrispondenza, ecc.).

Le prime formulazioni e applicazioni di tale principio tendevano a ricalcare la visione patrimoniale del diritto, considerando la riservatezza una sorta di estensione del diritto di proprietà (ed in effetti veniva collegato espressamente ai "luoghi" in cui si svolgeva la vita dell'individuo: la casa, il domicilio, la corrispondenza) e, concretizzandosi nella facoltà di esclusione di altrui ingerenze, era connotato dal carattere della segretezza.

In assenza di specifiche norme interne, la Corte Costituzionale, chiamata ad esprimersi su talune questioni legate alla riservatezza, ha assunto un atteggiamento prudente; mancando una esplicita protezione della "vita privata", ha costruito, nel tempo e con circoscritti richiami²²,

til the writer committed a crime or ran for public office, his private life was his own; and not only had he the right to defend his privacy, but the public had the duty to do so since one man's liberty must stop at exactly the point where the next one's begins; and that I believed that anyone of taste and responsibility would agree with me". L'autore descrive come il sogno americano della privacy fosse diventato irrealizzabile in quanto destinato a soccombere di fronte alle esigenze di tutela della stampa o della sicurezza nazionale.

²¹ L'evoluzione di tale diritto è negli anni successivi affidata all'evoluzione giurisprudenziale statale (in cui si registrano ondivaghi orientamenti). Solo nella seconda metà del XX secolo, la Corte Suprema, si adopera per fondare la copertura costituzionale di tale diritto attraverso l'interpretazione di diversi emendamenti (es. IV, IX, XIV); cfr: *Griswold v. Connecticut*, 381 US 479 (1965) (reperibile in <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/381/479/>), *Roe v. Wade*, 410 US 113 (1973) (reperibile in <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/410/113/>).

²² Fin dagli anni Settanta la riservatezza veniva elencata, assieme all'onore, alla intimità ed alla reputazione come diritto inviolabile dell'uomo (C. Cost. 12 aprile 1973 n. 38); diversi riferimenti poi comparivano anche alla sfera intima e psicologica dell'individuo (C. Cost. 24 marzo 1986 n. 54).

la relativa tutela ponendo le fondamenta nell'art. 2 Cost. ed avviando un'opera di interpretazione estensiva di altre norme, spesso agganciata alla difesa della dignità umana²³.

Questo approccio è stato sposato anche dalla giurisprudenza di legittimità²⁴ che, tuttavia, tendendo a sovrapporre alle esigenze di riservatezza altri diritti soggettivi riconosciuti (onore, reputazione, immagine), le ha, in un primo momento, negato autonomia giuridica, schiacciando la sua protezione su quella di altri diritti della persona.

L'attenzione per la promozione della persona in tutte le sue sfaccettature ha portato, solo successivamente, la dottrina²⁵ e la giurisprudenza²⁶ a privilegiare, nell'ambito di una lettura costituzionalmente orienta-

²³ C. Cost. 9 luglio 1996, n. 238.

²⁴ Cass. 22 dicembre 1956 n. 4487 (famoso caso Enrico Caruso) nel quale la Corte assimilava la privacy alla segretezza e concludeva che *"nessuna disposizione di legge autorizza a ritenere che sia stato sancito come principio generale il rispetto assoluto all'intimità della vita privata e tanto meno come limite alla libertà dell'arte"*; tale diritto avrebbe potuto trovare protezione solo nella misura in cui fosse stato offeso l'onore, il decoro o la reputazione della persona.

²⁵ Sulla discussione dottrinale che vedeva opposto l'orientamento pluralistico a monistico: A. De Cupis, "I diritti della personalità", in *Trattato di Diritto Civile Cicu-Messineo*, I, Milano, 1973, pp. 256-257; A. Pizzorusso, "Sul diritto alla riservatezza nella Costituzione italiana", in *Prassi e Teoria*, 1976, p. 32; G. Giampiccolo, "La tutela giuridica della persona umana e il c.d. diritto alla riservatezza", in *Riv. trim. dir. proc. civ.*, 1958, p. 465; E. Graziadei, "Privatezza: rimedi vecchi e offese nuove", in *Giur. it.*, 1971, IV, p. 1; G. Pugliese, "Una messa a punto della Cassazione sul preteso diritto alla riservatezza", in *Giur. it.*, I, 1, 1957, p. 365. Successivamente: S. Rodotà, *Tecnologie e diritti*, Bologna, 2021; P. Rescigno, "Personalità (diritti della)", in *Enciclopedia Giuridica*, XXIII, Roma, 1990, p. 1 ss.; V. Zeno Zencovich, "Personalità (diritti della)", in *Digesto. Discipline privatistiche*, sez. civ., XIII, Torino, 1995, p. 430.

²⁶ Una prima apertura si registra con la decisione Cass. 20 aprile 1963 n. 990, in *Foro it.*, I, 1963, p. 877 (caso Claretta Petacci) che, pur ribadendo la mancanza di una norma di riferimento, sancisce il divieto di divulgare notizie sulla vita privata (salvo consenso o interesse pubblico di conoscenza per la natura dell'attività medesima o del fatto divulgato), collegando tale protezione al *"diritto erga omnes alla libertà di autodeterminazione nello svolgimento della personalità dell'uomo come singolo"*. Ulteriore apertura è rinvenibile nella sentenza Cass. 27 maggio 1975, n. 2129, in *Dir. aut.*, 1975, p. 351 (caso Soraya Esfandiari) che riconosce fondamento alla riservatezza in ragione del combinato disposto di norme ordinarie e costituzionali (artt. 2, 3, 27, 29, 41) inerenti la vita privata. La novità è anche la assoluta autonomia di tale "nuovo" diritto rispetto ad altri già riconosciuti esistenti: *"Il nostro ordinamento riconosce il diritto alla riservatezza, che consiste nella tutela di quelle situazioni e vicende strettamente familiari e personali le quali, anche se*

ta, l'autonoma costruzione del diritto alla riservatezza in ragione della copertura "generale" offerta dall'art. 2 Cost., facendogli così acquisire rilevanza nell'ambito dei diritti della personalità²⁷.

Il dibattito sul tema della riservatezza ha assunto nel tempo connotati più marcatamente moderni; privilegiando sfumature attinenti alla diffusione delle informazioni (una concezione pertanto dinamica e non più statica della privacy²⁸), con il Regolamento UE 2016/679 (GDPR), si sviluppa un assetto più coerente all'evoluzione tecnologica, con una spiccata attenzione all'individuo, di cui si privilegia l'autodeterminazione informativa, affidandone la salvaguardia ad un sistema di responsabilità rafforzata (*accountability*) e strumenti di tutela "anticipata" (*privacy by default e privacy by design*).

È pertanto evidente che il profilo dinamico della riservatezza, ossia la libertà di controllare le informazioni personali, ha assunto centralità nella evoluzione dei sistemi giuridici citati, soprattutto in ragione dell'ingresso prepotente dei mezzi di comunicazione, prima, e della tecnologia, poi, in tutti i settori, inclusi quelli afferenti alla persona.

È in questo contesto, che va collocata l'esigenza di tutelare il minore e la circolazione dei suoi dati.

verificatesi fuori del domicilio domestico, non hanno per i terzi un interesse socialmente apprezzabile, contro le ingerenze che, sia pure compiute con mezzi leciti, per scopi non esclusivamente speculativi e senza offesa per l'onore, la reputazione o il decoro, non sono giustificate da interessi pubblici preminenti".

²⁷ Tanto agevolato dai riferimenti alla dignità ed alla identità della persona che erano anche base della regolamentazione introdotta a seguito della direttiva 95/46/CE la quale aveva cercato di coniugare le necessità di espansione del libero mercato con la circolazione dei dati personali; tema affrontato con la Carta di Nizza che nel 2000 preserva, all'art. 7, la vita familiare e contiene una, più dettagliata, disciplina nell'art. 8 "*Protezione dei dati di carattere personale 1. Ogni individuo ha diritto alla protezione dei dati di carattere personale che lo riguardano. 2. Tali dati devono essere trattati secondo il principio di lealtà, per finalità determinate e in base al consenso della persona interessata o a un altro fondamento legittimo previsto dalla legge. Ogni individuo ha il diritto di accedere ai dati raccolti che lo riguardano e di ottenerne la rettifica. 3. Il rispetto di tali regole è soggetto al controllo di un'autorità indipendente*".

²⁸ Come testimoniato anche dalla giurisprudenza: si veda Cass. 24 aprile 2008 n. 10690 nella quale si legge che "[...] il diritto alla riservatezza, il quale tutela l'esigenza della persona a che i fatti della sua vita privata non siano pubblicamente divulgati, è confluito nel diritto alla protezione dei dati personali [...]".

La protezione della riservatezza del minore risente, da una parte, della tardiva affermazione del principio generale e, dall'altra, della concezione che ha, a lungo, considerato il minore stesso solo con riferimento all'aspetto patrimoniale, dedicando scarsa considerazione ai suoi bisogni.

Solo l'affermarsi della politica *child-centred* e l'attenzione per il minore-individuo collocato, nella sfera sociale, nel ruolo da (co-)protagonista ha messo in luce, tra gli altri diritti essenziali, anche quello della diffusione dei suoi dati.

In ambito europeo, prima dell'adozione del GDPR (che rappresenta uno spartiacque sul tema)²⁹, in assenza di norme specifiche hanno trovato applicazione le regole generali in combinato disposto con quelle dettate in materia di famiglia e responsabilità genitoriale (con quanto associato all'identificazione del soggetto legittimato ad esprimere il consenso ed i relativi problemi in ordine all'eventuale conflitto tra genitori e/o tra minore e genitore).

In questo ambito, ancora una volta, la CRC ha fornito una valida base per favorire la protezione di un autonomo diritto del minore che con l'art. 16 è garantito da interferenze arbitrarie (quindi non ragionevoli o sproporzionate) e illegittime (non previste da atti normativi) nell'ambito della vita privata del minore. Tale concetto acquista una portata multidimensionale andando a coprire la sfera dell'integrità fisica e psichica, dell'autonomia decisionale, della identità personale, della diffusione delle informazioni e della sfera dello spazio fisico.

Il citato Regolamento europeo introduce, poi, specifiche norme a tutela del minore sottolienandone le fragilità e le esigenze di tutela; fissa la soglia dei 16 anni (ma riducibile fino a 13 per scelta dei singoli stati) per il rilascio di un autonomo consenso da parte del minore, secondo un modello *opt-in*.

Significativa di una diversa scelta politica è invece quella statunitense che, a livello federale, con il Children's Online Privacy Protection Act (COPPA) 1998 giunge, sebbene prima del sistema europeo, a riconoscere autonomia decisionale al minore con riferimento al trattamento dei suoi dati, fissando la soglia al compimento dei 13 anni, ma secondo

²⁹ Neanche l'adozione della direttiva europea (con la promulgazione della L. 31 dicembre 1996 n. 675, prima ed il codice della privacy, d.lgs. 196/2003, poi) ha fornito copertura ai dati del minore lasciando aperto il dibattito sulla titolarità del consenso.

un modello *opt-out*³⁰; se prima del raggiungimento dell'età fissata è ri-

³⁰ Si deve segnalare come l'atto in oggetto sia stato promulgato a seguito di alcune decisioni della Corte Suprema in ordine all'esigenza di bilanciare la tutela del minore con altri diritti di valenza costituzionale. Con la decisione *American Civil Liberties Union v. Reno* (*Reno v. ACLU*, 521 U.S. 844 (1997)), alla fine degli anni novanta, la Corte Suprema aveva, infatti, ritenuto che la tutela dei minori non potesse compromettere la libera manifestazione del pensiero garantita dal Primo Emendamento. Oggetto di controllo costituzionale era stato il Communications Decency Act (CDA) 1996 nella parte in cui proibiva la diffusione di materiale osceno e indecente on line, se accessibile ai minori. La Corte giungeva a dichiarare l'incostituzionalità delle norme del CDA che avevano l'effetto di censurare una grande quantità di informazioni dedicate agli adulti (anche con contenuti leciti). La Corte non aveva, ovviamente, trascurato le esigenze dei minori, ma riteneva che altri strumenti di tutela efficaci (es. parental control) avrebbero potuto garantire i minori, senza compromettere il diritto di espressione degli adulti [*American Civil Liberties Union v. Reno*, 217 F.3d 162 (3d Cir. 2000) (c.d. Reno II) e *Ashcroft v. American Civil Liberties Union*, 542 U.S. 656 (2004)]. A seguito di tale decisione veniva promulgato il Child Online Protection Act (COPA) 1998 – che non verrà di fatto mai applicato – con l'obiettivo di limitare l'accesso a contenuti "harmful" per i minori, anche esso dichiarato incostituzionale per la violazione del primo emendamento. Si era ritenuto che ancorare il concetto di "dannoso" alle "valutazioni della comunità locale" sarebbe stato ancora una volta un'espressione ambigua e non attestabile con chiarezza; si aggiungeva che la limitazione operava solo per i siti nazionali e tanto vanificava di fatto la tutela e che gli strumenti di verifica dell'età erano facilmente aggirabili. Veniva contestualmente approvato il Children's Online Privacy Protection Act (1998) che concentra la sua attenzione sulla circolazione dei dati. Si nota come il sistema americano attua un profondo mutamento di prospettiva ed approccio al tema della tutela del minore. Il COPA si prefiggeva di limitare l'accesso a contenuti sessualmente espliciti, imponendo un controllo preventivo che, in una logica di "protezionismo digitale", tentava di introdurre concetti la cui esatta definizione si sarebbe rivelata poi problematica a detrimento della libertà di espressione, caposaldo dell'ordinamento americano. Il COPPA, al contrario, non interviene sui contenuti del mondo digitale (strettamente connessi ai diritti costituzionali di libertà di espressione) ma si orienta verso la privacy informatica del minore che, con lo scopo anche di privilegiare la sua autonomia, si preoccupa di individuare una soglia, oltre la quale è ritenuto in grado di accedere a certi servizi di informazione, introducendo un concetto di "sovranità" digitale del minore stesso. La tensione tra le esigenze di tutela dei dati e la libertà di espressione è stata recentemente oggetto di discussione in California quando è stato promulgato il California Age-Appropriate Design Code Act (CAADCA) sul modello del codice già adottato in UK; tale riforma ha visto l'opposizione di NetChoice (associazione di imprese, tra le quali figurano Google, Meta e Amazon). Tra i vari motivi di ricorso, il più fondato è apparso il potenziale conflitto con il primo emendamento della Costituzione degli Stati Uniti, in particolare avere imposto restrizioni governative sulla creazione e distribuzione di contenuti online per i minori che al contrario non sarebbero giustificate con riferimento al mondo degli adulti; si tratta di motivazioni che riprendono il caso citato precedentemente. Al momen-

chiesto il consenso degli esercenti la responsabilità genitoriale, successivamente il minore accede automaticamente ai mezzi di comunicazione, ma può esercitare l'opzione di revoca del consenso.

In entrambi i sistemi, al raggiungimento della soglia, la volontà del minore (il consenso) si rivela elemento essenziale ai fini del suo ingresso – in Europa – o della sua permanenza – in USA, scelta forse meno protettiva rispetto a quella continentale – nel mondo digitale.

Il problema rimane, tuttavia, quello di verificare se il minore abbia effettivamente consapevolezza³¹ dei rischi connessi alla diffusione dei suoi dati (anche magari inconsapevolmente immessi in rete) e se sia possibile un controllo o intervento dei genitori anche dopo il superamento dell'età³²; e tanto rileva anche sotto altri profili della riservatezza, ossia informazioni che il minore potrebbe volere mantenere riservate anche nei confronti dei genitori (che ispezionano smartphone o messaggi o post sui social media) o informazioni (o immagini) che vorrebbe tenere riservate, mentre vengono diffuse dai genitori stessi (c.d. *sharenting*).

Non mancano in entrambi i sistemi i dibattiti sulla efficienza degli strumenti presenti (anche con particolare riferimento al problema della corretta informazione che le piattaforme devono fornire al minore in ordine al trattamento dei dati); se da un lato, la necessità di valorizzare le capacità del minore ha rappresentato un target da raggiungere, tale occorrenza è stata anche strumentale ad una esigenza politica atta a favorire il progresso tecnologico, con la concomitante riduzione di ostacoli frapposti alla massima partecipazione possibile anche del mondo giovanile.

Le pressioni per l'imposizione di maggiore protezione negli Stati Uniti hanno portato non solo diversi stati ad avviare iniziative giudiziarie contro le piattaforme, supportate da studi scientifici che sottolineano i ri-

to l'applicazione delle norme in oggetto è stata sospesa dal tribunale nazionale e si attende l'esito della decisione della Corte Suprema, ma tanto conferma ancora una volta quanto sia alto il livello di attenzione dedicato alla libertà di parola che, oggi, nel contesto digitale assume molteplici sfaccettature ed acquista massima risonanza.

³¹ I. Cortoni, "La questione della consapevolezza digitale nei minori", in M. Bianca, *The best interest of the child*, 2021, Sapienza Università Editrice, pp. 189-205.

³² S. Bosa, "La tutela della privacy del minore in ambienti virtuali: potere di autodeterminazione e responsabilità genitoriale", in M. Cavallaro, F. Romeo, E. Bivona, M. Lazzara, *Sui mobili confini del diritto. Tra pluralità delle fonti ufficiali e moltiplicarsi di formanti normativi "di fatto"*, Giappichelli, 2022, p. 158 ss.

schi notevoli dell'esposizione dei minori al web³³, ma anche alla proposta di una legge federale, attualmente, al vaglio del Congresso³⁴.

Il Kids Online Safety and Privacy Protection Act (KOSPA) è stato approvato dal Senato con una significativa maggioranza bipartisan, nel luglio 2024 e risulta dalla fusione di due progetti di legge precedenti [Kids Online Safety Act (KOSA) e Children and Teens' Online Privacy Protection Act (COPPA 2.0)].

Il focus di questa riforma è proprio l'accesso sicuro alla rete, necessità emersa con forza a seguito degli episodi di cyberbullismo, *challenges* mortali o promozione di condotte a rischio (uso di droghe, autolesionismo, suicidio) che hanno causato la morte di alcuni teenagers. Si tratta di un testo, alla cui iniziativa ha anche partecipato il mondo associazionistico (ParentsSOS), che si avvicina al Digital Service Act (DSA) europeo nella misura in cui richiede una maggiore vigilanza a carico delle piatta-

³³ Si ricordi l'azione intrapresa dalla città di New York unitamente al Dipartimento dell'Istruzione e dalla Health and Hospitals Corporation contro TikTok, Instagram, Facebook, Snapchat e YouTube; si sostiene che le piattaforme adottano strumenti dannosi per la salute mentale dei ragazzi. In particolare, si denuncia la progettazione di sistemi che, utilizzando algoritmi, promuovono l'uso compulsivo delle piattaforme, la pericolosità di contenuti che favoriscono cyberbullismo, disturbi alimentari e ideazioni suicide, un negativo impatto sull'apprendimento ed il comportamento degli studenti nonché un aumento di costi per affrontare le problematiche create alla salute mentale dei giovani. Si tratta d'altra parte dello stato che ha adottato il New York Child Data Protection Act (CDPA) (reperibile al seguente indirizzo <https://www.nysenate.gov/legislation/bills/2023/S7695/amendment/B>) e il Stop Addictive Feeds Exploitation (SAFE) for Kids Act (reperibile al seguente indirizzo <https://www.nysenate.gov/legislation/bills/2023/S7694/amendment/A>); entrambi approvati dal Governatore sono in attesa delle consultazioni pubbliche per l'implementazione e l'adozione dei regolamenti attuativi. Il primo sembra avvicinarsi alla normativa europea laddove introduce per il minore di età che abbia compiuto i 13 anni la necessità del suo consenso per il trattamento dei dati; il secondo invece si applica alle piattaforme che offrono o forniscono agli utenti un "feed additivo" (ossia componenti che sulla base dei contenuti generati o condivisi dagli stessi utenti, raccomandano informazioni associate), vietandoli per i minori di anni 18, salvo il consenso parentale.

³⁴ Non si può ignorare che nel sistema americano vi è un certo fermento legislativo inerente l'uso della tecnologia e la sua intersezione con i diritti della persona. Già nel 2022 era stata presentata una proposta di legge federale sulla circolazione dei dati American Data Privacy and Protection Act (DPPA) poi arenatosi; un'ulteriore proposta era stata avanzata con l'American Privacy Rights Act (APRA), che avrebbe dovuto consolidare i principi espressi nel precedente schema di legge. Tuttavia, allo stato attuale, nessuna riforma ha visto la luce.

forme; da un lato, si introduce il *safety by design*, ovvero predisposizione di strumenti di protezione e limitazione di un uso eccessivo dei servizi, nonché modalità di controllo da parte dei genitori, e, dall'altro, il principio della *duty of care* a carico delle piattaforme nonché forme di vigilanza rafforzate (sul rispetto di tale principio), attraverso il monitoraggio da parte di autorità esterne.

Le preoccupazioni legate all'inesperienza del soggetto che accede autonomamente al web (ultra-tredicenni) si sono tradotte in indicazioni precise sul potere di supervisione dei genitori [es. potere di visionare e modificare le impostazioni di privacy (sec. 103 b1), monitorare il tempo di utilizzo e limitare l'uso (sec. 103 b2c)] mettendo in dubbio la assoluta della capacità digitale.

A rafforzare tale politica si è introdotta una maggiore "responsabilizzazione" delle piattaforme prevedendo l'obbligo di proteggere i minori da danni psicologici e da dipendenza, così come vietando contenuti predatori e abusi, introducendo obblighi di informazione e promozione dell'educazione alla sicurezza. Ciò imporrebbe anche alla piattaforme di monitorare e rivedere regolarmente le proprie strategie, in ragione di eventuali rischi emergenti; insomma una tutela che si evolve con la tecnologia.

A livello europeo, nonostante la mancanza di una specifica disciplina dedicata esclusivamente ai minori, le istanze di protezione sono fortemente avvertite; il GDPR presuppone evidentemente per i minori di anni 16 il controllo parentale, mentre rimane trascurato l'aspetto della supervisione genitoriale al raggiungimento della soglia di capacità digitale.

Qualche forma di protezione è stata introdotta dal DSA che impone (art. 28), tra l'altro, alle piattaforme l'adozione di misure adeguate e proporzionate per garantire un elevato livello di protezione della privacy e sicurezza dei minori e vieta l'uso della pubblicità basata sulla profilazione (e così la manipolazione psicologica), nonché la valutazione dei rischi per la salute dei minori (art. 34), l'adozione di misure mirate per tutelare i diritti dei minori, compresi strumenti di verifica dell'età e di controllo parentale, o strumenti volti ad aiutare i minori a segnalare abusi o ottenere sostegno, a seconda dei casi (art. 35); si prevede l'adozione di codici di condotta (artt. 45 e 46) sia per supportare l'implementazione degli obblighi di trasparenza e protezione anche per il trattamento dei dati particolari, sia per gli obblighi relativi alla pubblicità online.

Si menzionano, in ultimo, le misure a protezione degli adulti, come gli strumenti per limitare i contenuti illegali e i meccanismi di segnalazione rapidi per contenuti pericolosi che potranno essere utilizzati anche dagli esercenti la responsabilità genitoriale sotto forma di *parental control* a rafforzare la tutela dei minori.

È evidente che, allo stato attuale, in entrambi i sistemi manchi una disciplina organica e dedicata che affronti espressamente il tema della “assistenza” genitoriale al minore al raggiungimento della soglia fissata per l’autonomo accesso online.

La disciplina statunitense è, oggi, essenzialmente riconducibile al COPPA, unica fonte federale ed alle diverse norme statali, con quanto consegue in termini di divergenza nella tutela decentrata; tale contesto è caratterizzato, inoltre, dalla pressante esigenza di bilanciare la protezione del minore con quelle, altrettanto ingombranti, di competenza della *free speech clause* di cui al I emendamento (libertà di espressione) e di sostegno all’avanzamento del progresso tecnologico, che ha portato alla settorializzazione della tutela, incentrata essenzialmente sui diritti del consumatore.

Sul versante europeo si è invece prediletto un sistema centralizzato, fondato su una rafforzata tutela dei diritti della persona, che ha visto una precoce attività regolamentativa sulla circolazione dei dati, con focus ristretto sui minori, dove le esigenze di tutela di altri diritti costituzionalmente garantiti non sono ignorate al pari di quelle di tutela della tecnologia; contesto che ha condotto ad un approccio fondato sulla valutazione del rischio, gravando le piattaforme di obblighi di prevenzione.

L’adozione del KOSPA, nell’attuale formulazione, potrebbe portare ad un avvicinamento dei due sistemi in quanto rafforzerebbe la protezione dei minori negli USA, riducendo la frammentazione ed allineando le leggi statali e soprattutto introdurrebbe la necessità di un consenso esplicito del minore al compimento dei 13 anni sul modello europeo *opt-in*. Se approvato tale disegno di legge, amplierebbe addirittura i compiti di vigilanza genitoriale su alcuni aspetti, come la profilazione e la pubblicità mirata, rafforzando le restrizioni sul marketing digitale e introducendo forme di controllo parentale obbligatorio, laddove nel sistema europeo su questo ultimo aspetto si è scelto di rafforzare gli obblighi degli operatori, come testimoniato dal DSA.

5. *L'educazione digitale come strumento di mediazione nei rapporti familiari*

Come è emerso nell'ambito di questa breve disamina, il concetto di crescita riferito al minore è strettamente connesso, a livello giuridico, con quello di sviluppo, che molto più spesso compare nelle fonti di diritto nazionale ed internazionale.

Tuttavia, è stato ampiamente sostenuto³⁵ che sarebbe riduttivo considerare lo sviluppo un mero passaggio dalla fanciullezza all'età adulta; un simile punto di vista è gravato dalla tradizionale e superata opinione che vorrebbe il minore un essere in divenire, mentre trascurerebbe l'individuo nella sua essenza e nella condizione in cui si trova.

Un corretto intendimento non deve pensare il minore, in prospettiva futura, come potenziale adulto, ma valorizzare le risorse del minore nel presente.

E sotto tale angolazione deve essere analizzato anche il rapporto tra minore età e tecnologia.

I media sono ormai parte integrante della vita dei minori ai quali deve essere riconosciuta l'attitudine a maneggiare il web con certe cautele. La stessa CRC (art. 17) ha rifiutato una formulazione delle norme che avesse la sola ed esclusiva finalità di protezione in termini di divieti, privilegiando, al contrario, un atteggiamento positivo e suggerendo l'adozione di standard di sicurezza per la salute e benessere del minore.

In questo processo di sviluppo, un ruolo fondamentale è ricoperto da coloro che hanno la responsabilità della crescita, generalmente i genitori, i quali sono pertanto chiamati ad adottare un comportamento che presuppone fiducia nelle capacità del minore stesso.

Nell'ambito delle relazioni genitore-figlio non è agevole stabilire un confine preciso delle "competenze", essendo tale rapporto caratterizzato da un intreccio di diritti, interessi, doveri, facoltà, oneri a carico di entrambe le parti, sebbene con un ovvio sbilanciamento in favore del minore. Affinché tale relazione si riveli coerente al quadro normativo descrit-

³⁵ N. Peleg, "What is ontogenic development?", in B. Hopkins, *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*, CUP, 2005, pp. 18-24.

to, si deve favorire l'instaurazione di un rapporto di fiducia reciproco che sia finalizzato al raggiungimento del c.d. "self determinism"³⁶ del minore.

D'altra parte, anche l'art. 5 CRC, citato in apertura del presente scritto, impone agli stati di assicurare il rispetto dei principi enunciati e, pertanto, di garantire ai genitori l'esercizio della responsabilità genitoriale nell'interesse del minore³⁷.

Se tale principio ha senza dubbio una valenza negativa, ossia quella di impedire qualsiasi forma di interferenza che possa rivelarsi nociva per il minore (salvo necessità di interventi per prevenire o rimediare a mancanze genitoriali), non si può dubitare che ne abbia, anche, una positiva che richiede l'adozione di misure appropriate per consentire ai genitori di esercitare il proprio ruolo; in tale contesto favorire e sviluppare la consapevolezza dei genitori stessi all'uso della tecnologia è essenziale, come lo è anche intraprendere azioni educative che abbiano come destinatario diretto lo stesso minore.

Detta relazione genitore-figlio è destinata, inoltre, ad inserirsi in un sistema caratterizzato da una pluralità di soggetti in cui diviene essenziale anche l'interazione dello stato e della comunità.

Mentre gli ordinamenti devono tradurre le esigenze dei cittadini in strumenti efficaci, predisporre strumenti di tutela giuridica (sostanziali e processuali), assumere l'onere di promuovere politiche di sostegno, cura ed educazione, la collettività deve, da parte sua, collaborare alla promozione di un cambiamento culturale, adeguato alle nuove esigenze sociali, alla messa in atto di buone pratiche ed anche alla partecipazione al progetto educativo per una genitorialità sociale.

Si è visto che anche in un sistema, quale quello europeo, maggiormente operoso, rispetto a quello americano, nella attività di regolamentazione, vi sono ambiti nei quali la normativa di dettaglio non può essere efficace (e tale è quello della individuazione di precisi confini nei rapporti genitori-figli), soprattutto rispetto al settore tecnologico che è in continua evoluzione. In entrambi i sistemi la tendenza è quella di operare at-

³⁶ In tale senso J. Eekelaar, "The interests of the child and the child's wishes: the role of dynamic determinism, in *International Journal of Law*", in *Policy and Family*, 8, 1994, p. 42.

³⁷ I. Garaci, "Il 'superior interesse del minore' nel quadro di uno sviluppo sostenibile dell'ambiente digitale", in *Le nuove leggi civili commentate*, 4, 2021, pp. 800-826.

traverso una disciplina “quadro” che deve trovare nella predisposizione di linee guida³⁸ o regole di attuazione la modalità operativa più efficiente.

Tanto richiede evidentemente la collaborazione di tutte le parti sociali³⁹ (lo stato, i media, i genitori e ovviamente i minori) sia nella fase di elaborazione, sia in quella di concreta implementazione; si rischia diversamente di rendere inefficiente quanto stabilito (es. laddove siano previsti strumenti di *parental control* è necessario che i genitori attivino simile funzione sugli smartphone dei figli o che i figli non agiscano per aggirare tali cautele).

Nella assunzione di responsabilità condivisa tra genitori, istituzioni e imprese che operano nel settore sulla gestione del rischio, non si può ignorare che il *parental control* può rappresentare un completamento delle azioni a protezione, ma non può da solo sopperire alle carenze del sistema e dunque non deve essere strumentale ad una esenzione di responsabilità delle piattaforme. Allo stesso tempo i genitori devono continuare a vigilare⁴⁰, nel senso di prestare attenzione e cura nel monitorare l'uso (ed evitare l'abuso) dei mezzi telematici; in tale dimensione diviene fondamentale avviare anche per loro un processo di educazione digitale⁴¹.

³⁸ La UE ha recentemente lanciato un programma per la redazione di linee guida sulla implementazione del DSA; allo stato attuale sono state raccolti 174 feedback (report) sui 5 rischi digitali. Degno di nota è l'adesione a tale raccolta di opinioni da parte di grandi protagonisti quali, oltre alcuni organi istituzionali nazionali, Google, Microsoft, Tik Tok, Snapchat, Pinterest. La tendenza di questi ultimi è quella di suggerire la adozione di linee di principi piuttosto che regole prescrittive in modo da poter essere plasmate sia nei diversi settori nei quali le varie aziende operano e sia per adattarle meglio alle evoluzioni tecnologica.

³⁹ G. Pisani, *Piattaforme digitali e autodeterminazione. Relazioni sociali, lavoro e diritti al tempo della “governabilità algoritmica”*, Mucchi, 2023, p. 131 ss.

⁴⁰ R. Senigaglia, “Il dovere di educare i figli nell'era digitale”, in *Persona e Mercato*, 3, 2021, p. 21 ss.

⁴¹ In tal senso si veda: L. Gorla, W.A. Rothenberg, J.E. Lansford, A. Ghazanfar, E. He, C. Alban, A. Aref, *Families and Technology*, DIFI Report, Doha International Family Institute & DUKE University, 2024; A.K. Liau, A. Khoo, P.H. Ang, “Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use”, in *Current Psychology: A journal for diverse perspectives in diverse psychological issues*, 27, 2008, pp. 217-233.

Vi deve essere, dunque, alla base, un dialogo tra protagonisti e prima ancora una diffusa educazione all'uso della tecnologia, in particolare per i minori⁴².

Il Comitato CRC ha raccomandato, nella discussione "The Child and the Media"⁴³, l'adozione di politiche di educazione in tutti i gradi scolastici e su tutti gli aspetti; la qualità dei contenuti, la quantità del tempo trascorso in line, la dipendenza, il rischio di manipolazione o di isolamento sono temi sui quali sensibilizzare anche i minori.

La necessità che gli stessi minori siano resi edotti dei rischi e partecipino alle scelte che li riguardano è confermata dalla stessa Commissione che chiaramente suggerisce agli stati la necessità di consultare i minori *"in developing laws, policies, and programme and in sitting up services and other measures relating to digital media and ICTs"*⁴⁴.

La collaborazione del minore in forma attiva ed interattiva⁴⁵, se ben strutturata, può generare benefici sociali notevoli.

In questa direzione si muovono le iniziative europee.

Il 2025 è indicato come l'anno dell'educazione alla cittadinanza digitale (<https://europeanyear2025.coe.int/>) che include oltre all'insegnamento dell'utilizzo dei sistemi digitali, anche la promozione di valori, comportamenti, competenze e conoscenze per sviluppare un atteggiamento critico sul mondo digitale e favorire la partecipazione consapevole, nel rispetto dei diritti e delle libertà, ma anche della sicurezza e del benessere collettivo.

Tale iniziativa si aggiunge ad altre due attività che hanno rispettivamente lo scopo di privilegiare, una, l'aspetto educativo e, l'altra, la promozione della sicurezza online con il coinvolgimento dei minori.

⁴² B. Agostinelli, "L'educazione della prole tra antiche prerogative genitoriali e nuovo interesse del minore", in *Riv. Dir. Civ.*, 1, 2021, p. 155 ss.

⁴³ CRC Committee, General Discussion on the "Child and Media" 7 ottobre 1996, in *Reports on the thirteenth session* (31 ottobre 1996) UN Doc CRC/C/57 par. 242-257.

⁴⁴ CRC Committee, General Discussion on "Digital media and Children's rights" (12 settembre 2014), par. 99, in <https://www.ohchr.org/en/events/days-general-discussion-dgd/2014/2014-day-general-discussion-digital-media-and-childrens>.

⁴⁵ M. Marzario, *La pedagogia dei diritti nella Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia*, in <https://www.altalex.com/documents/news/2018/06/22/la-pedagogia-dei-diritti-nella-convenzione-internazionale-sui-diritti-infanzia>, consultato in dicembre 2024.

Si tratta, nel primo caso, del piano europeo di azione per l'educazione digitale (2021-2027)⁴⁶ che si propone di rafforzare le competenze digitali di studenti, insegnanti e istituzioni educative.

La seconda iniziativa è la strategia BIK+⁴⁷ più specificamente orientata alla prevenzione dei rischi nello spazio digitale, all'*empowerment* dei minori e dei genitori ed alla partecipazione dei minori stessi alle scelte di indirizzo. Le consultazioni pubbliche hanno contato, infatti, la presenza di circa 750 giovani alle sessioni di consultazione e la celebrazione del Safer Internet Day per sensibilizzare la collettività su temi come il cyberbulismo, la disinformazione e l'attivismo giovanile.

Questa strategia ha condotto alla promozione di una alleanza per una Migliore Protezione dei Minori Online che riunisce circa 40 aziende leader nel settore delle TIC e dei media al fine di implementare, con la Commissione Europea, il codice di condotta sul design adatto all'età, previsto dal Digital Services Act (DSA).

In conclusione, si può affermare che non è agevole individuare un punto di equilibrio tra le crescenti autonomie del minore e il necessario accompagnamento dei genitori nell'accesso e nell'utilizzo delle risorse online; affinché i giovani possano beneficiare di un ambiente digitale sicuro, stimolante e protetto, al di là delle soglie legali di riferimento, è indispensabile che la loro azione possa svolgersi in modo consapevole e responsabile, senza compromettere i loro diritti fondamentali e la loro sicurezza, investendo nella educazione digitale e nella condivisione di responsabilità a livello collettivo.

⁴⁶ Si consulti: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>.

⁴⁷ Reperibile al seguente indirizzo: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/strategy-better-internet-kids#:~:text=BIK%2B%2C%20un'iniziativa%20faro%20dell,rischi%20online%20dannosi%20e%20illegali>.

Indice

- 5 INTRODUZIONE
- 13 Dalla trasmissione alla trasgressione:
un paradigma gruppoanalitico della crescita
ROBERTA MINEO
- 33 Il “bisogno” di una pedagogia della crescita, tra passato e futuro:
un focus sulla scuola nella prospettiva della capacitazione
PAOLA DAMIANI
- 55 Crescere, educare, imparare a educare. L'*Adab* come scienza
del buon comportamento nell'Islām classico
DEMETRIO GIORDANI
- 75 Crescere nella terza età. L'apprendimento delle lingue sacre
come strumento di crescita spirituale
BENE BASSETTI
- 89 Crescere. Il percorso della vita individuale nelle categorie
giuridiche
MARIA DONATA PANFORTI
- 99 Autonomia e tutela: il doppio filo della crescita del minore
nella società digitale
CINZIA VALENTE

Della stessa collana:

1. *La casa familiare. Conflitti interpersonali e dinamiche sociali in Europa*, a cura di Maria Donata Panforti, Isabella Ferrari, 2010.
2. *Rapporti familiari ed esigenze abitative. Le risposte in uno studio comparato*, a cura di Cinzia Valente, Maria Donata Panforti, 2012.
3. *Abitare. Contratti e tutela giudiziaria*, a cura di Isabella Ferrari, Maria Donata Panforti, Cinzia Valente, 2013.
4. Cinzia Valente, *Famiglie. Vincoli genetici versus legami affettivi*, 2014.
5. *Parents and children in a narrowing world. Issues on adoption*, 2014.
6. *Protecting Unaccompanied Children. Towards European Convergence*, a cura di Isabella Ferrari, Maria Donata Panforti, 2021.
7. Isabella Ferrari, *Intellectual Property Protection for Engineers. Prioritizing Innovation, Creativity and Business Strategies*, 2024.
8. Sara Rigazio, *L'empowerment del minore nella dimensione digitale*, 2024.
9. *Crescere. Ricerche pluridisciplinari sullo sviluppo della persona*, a cura di Maria Donata Panforti 2025.

Pubblicato nel mese di
maggio 2025

Una linguista, una pedagogista, una psicologa, un islamista e due giuriste riflettono, nella ricerca scientifica da cui origina questo volume, sul tema della crescita della persona considerata nelle successive età della vita e nella relazione con soggetti e ambienti diversi.

Il C.Æ.DI.C. Centro Æmilia di Diritto Comparato, fondato a Modena dalla Prof.ssa Maria Donata Panforti e dal gruppo di ricerca dalla stessa diretto, si occupa dello studio e dell'analisi su base comparata delle più rilevanti ed attuali tematiche giuridiche e sociali. Attraverso la collaborazione con docenti e professionisti del settore, italiani e stranieri, il C.Æ.DI.C. raccoglie ed offre una panoramica globale dello sviluppo del mondo contemporaneo.

isbn 9791281716452

versione open access al sito
www.mucchieditore.it