

Je suis Charlie. O no?

di Rita Bortone

Da che parte stai?

Non so se tutti ci siamo sentiti in sintonia col *Je suis charlie* che si è arrampicato sull'arco di trionfo a Parigi, che ha percorso le varie manifestazioni di piazza e i nostri contatti fb, che ha cinguettato sui nostri cellulari: ma lo sgomento, o la paura, o la rabbia, o il senso di impotenza ci hanno sommerso comunque.

Poi le emozioni hanno lasciato il posto alla ragione e ne sono nate domande difficili, e di difficile risposta.

Sul senso della laicità e del relativismo, sulla loro inadeguatezza a *spiegare* le ragioni dell'altro, e sulla difficoltà di accettare e legittimare le diversità quando svelano dimensioni esistenziali che negano di fatto il nostro stesso diritto di esistere.

O sul senso della libertà di stampa e di espressione, diritto inalienabile, fondamento di democrazia: ma non esiste confine tra satira e dilleggio, tra libertà e cattivo gusto, tra il colpire i comportamenti e il colpire le fedi e le coscienze? Non esistono altri limiti se non quelli posti dalla legge? Non esiste nulla che vada "preservato"?

E sugli integralismi vicini, oltre a quelli lontani: sì, è chiaro che io sono contro il terrorismo, contro il fondamentalismo, contro la strage! Ma perché non posso azzardare un pensiero critico contro Charlie senza sentirmi accusare di voler giustificare la strage? Perché devo essere intruppata in schiere e sotto slogan che non mi rappresentano?

O ancora domande su cosa può dare senso a ciò che accade, su quali categorie adottare per interpretare eventi che appaiono non solo inaccettabili, ma anche incomprensibili: è la conquista della Francia da parte dell'Islam, come in "*Sottomissione*" di Houellebecq? E' la caduta della illuministica civiltà occidentale e la sua resa alla crisi economica, morale, culturale che la attraversa? E' la lotta tra i lumi della ragione e il buio del fondamentalismo religioso? E' una

guerra? Di chi contro chi? O è un progetto politico vasto e oscuro che utilizza, come tante altre volte nella storia, la religione come *instrumentum regni*, come forma di mobilitazione politica?

Ma a fronte della molteplicità delle domande possibili, appare sempre più difficile lo scambio di riflessioni analitiche, e sempre più facile l'ammucchiata indistinta sotto slogan sommari e sotto bandiere sventolate dalla *pancia*.

Mancano gli strumenti culturali, si ripete in ambienti intellettuali, manca la capacità d'analisi, manca la contestualizzazione storica, manca la capacità di discriminare i diversi piani sui quali ciascuna discussione può (o deve) essere analizzata.

Ma non è stata solo la strage di Parigi a mettere a dura prova in questo periodo le nostre menti e le nostre emozioni, e a segnalare la pochezza dei nostri strumenti di analisi e di giudizio.

Penso alla coraggiosa dichiarazione di Emma Bonino sul suo tumore al polmone e sulla sua intenzione di continuare a fare politica fin quando potrà, e alle reazioni oscure di chi, forse di diversa *parte* politica, le ha indirizzato insulti e volgarità, auspici di morte immediata, dietrologiche e volgari interpretazioni del suo stare ancora sulla scena pubblica, attacchi incomprensibili in un mondo civile, da qualunque parte si stia. Mancanza di cultura, si ripete ancora in ambienti intellettuali, sensibilità zero, educazione sentimentale inesistente, incapacità di accettare le diverse collocazioni ideologiche, e così via.

E penso ancora alla problematica liberazione di Greta e Vanessa, e vivo io stessa la contraddizione emotiva tra il sollievo per la loro liberazione e l'irritazione per l'imprudenza che le ha condotte fin là, mettendo a troppo grande rischio se stesse ed implicando in troppo grandi responsabilità lo stesso Stato che le ha oggi liberate: ma guardo con sgomento l'urlo volgare e violento dei tanti

che hanno gridato contro, con parole di profondo e inaccettabile disprezzo verso le scelte delle due ragazze, pur ispirate da principi e valori di così grande rilevanza sociale.

E ancora una volta sento ripetere il lamento sulla mancanza di cultura, sull'inesistenza di strumenti di analisi, sulla sconfitta della ragione, sul dilagare delle reazioni *di pancia*.

Ho visto circolare su fb una vignetta di Mauro Biani che mi è piaciuta molto: raffigura un uomo che s'indigna con le due ragazze (Greta e Vanessa): "Dovevate stare a casa e farvi i cazzi vostri!" Ma lo stesso uomo, che disprezza le scelte di Greta e Vanessa, indossa una maglietta sulla quale è stampato *Je suis Charlie!*

Un imperativo iperbolico: "si insegni agli studenti che essi sono ignoranti"

Mi tornano in mente vecchi pensieri e vecchie cose lette e scritte. Ad esempio, la lucidità di certe pagine di Umberto Cerroni che già mi colpirono nel lontano 1991, e che il passare del tempo rende sempre più attuali: "(...) *La più grande minaccia nella società di massa sta diventando la "mezza cultura", quella che è ormai sufficiente a comunicare, ma anche a disturbare con cattive comunicazioni (...)* Questo diventa il problema pratico (e politico) centrale dell'odierna società di massa, perché una cultura critica diffusa è il vero e forse il solo antidoto per una massificazione universale, per evitare una catastrofe culturale" (Umberto Cerroni, *La cultura della democrazia*, Méthis, 1991). E penso a quante volte mi capita di utilizzare la "*barbarie della mezza cultura*" come categoria interpretativa di tanti (ahimé!) comportamenti e atteggiamenti nei quali la quotidianità mi fa imbattere.

Ma di fronte alla crescente complessità di questa quotidianità, ed alla crescente inadeguatezza dei processi con cui viene interpretata, mi chiedo se la scuola possa tirarsi fuori.

Penso a quante volte la passione per la mia professione mi ha portata a riflettere sui problemi, sugli errori, sull'inefficacia della scuola nei confronti degli obiettivi educativi che istituzionalmente le vengono affidati, e ripercorro miei vecchi scritti che, in tempi diversi, segnalano sempre gli stessi problemi, rilevano sempre le stesse carenze, auspicano sempre nuove tendenze, sino ai numerosi e più recenti contributi apparsi su *Scuola e Amministrazione*, sul senso dell'educazione alla cittadinanza tanto *indicata* a livello nazionale ed europeo, tanto ammantata di retorica nei progetti ministeriali e locali, sostanzialmente tanto disattesa nella scuola italiana o comunque tanto inefficace, come la quotidianità dimostra.

E rifletto, con un pizzico di autoironia, su uno strano scambio comunicativo che mi è capitato di avere su fb in questi ultimi giorni. Già in preda ad amare considerazioni sulla "*barbarie*" dilagante, a seguito dei fatti di Parigi, posto su fb una citazione a

me cara: "*Ogni essere umano educato dovrebbe farsi capace di giudicare del bene e del male in ordine alle sorti comuni dell'umanità su questo pianeta... Ogni essere umano educato dovrebbe aver maturato una capacità critica, debitamente nutrita di conoscenze specifiche, ma insieme sufficientemente ricca di percezioni e atteggiamenti valoriali, che lo abilitino a giudicare responsabilmente delle questioni di estrema complessità che costituiscono le principali sfide cui l'umanità è chiamata oggi a rispondere se vuole continuare a vivere su questa terra una vita di sufficiente dignità qualitativa (Visalberghi 1988)*".

Ma tra i *mi piace* e i commenti suscitati dal mio post ne trovo uno (di un *amico* che stimo molto, peraltro!) che mi tira un pugno nella pancia, perché dice così: "*Quanti danni hanno prodotto e continuano a produrre idee siffatte? Andrebbe insegnato il contrario: nessuno ha diritto di <considerarsi capace di giudicare del bene e del male in ordine alle sorti comuni dell'umanità su questo pianeta>. Si insegni agli studenti che essi sono ignoranti, non che possono essere critici.*". Avverto il colpo della provocatoria affermazione, e poi ci rifletto su. E giungo alla strana conclusione che il mio *amico* ha ragione, e che in fondo la sua idea è quella di combattere, come me, quella che Cerroni chiamava la "*barbarie della mezza cultura*", "*quella che è ormai sufficiente a comunicare, ma anche a disturbare con cattive comunicazioni*".

Ma perché penso che abbia ragione? Perché nella cultura contemporanea (intendo quella degli studenti, quella dei social network, quella dei giornalisti da strapazzo, quella dei commentatori da bar, quella delle casalinghe acculturate, quella di certi dirigenti politici più o meno stellati...) riscontro tre elementi che, messi insieme, diventano davvero (così a me sembra!) una catastrofe culturale: la inadeguatezza degli strumenti posseduti in rapporto alla complessità degli eventi da comprendere; la inconsapevolezza di tale inadeguatezza e la presunzione di legittimità di ciascuna opinione; la identificazione del principio della libertà d'espressione col diritto di rispondere al proprio personale bisogno di *esistere*, condividendo sui social *qualsiasi* opinione, quale che sia la sua origine e il modo in cui si è formata. Sto su fb, dico la mia, quindi esisto.

Se ciò è almeno parzialmente vero, il mio *amico* ha ragione: se la scuola non riesce a formare menti critiche, cioè capaci di formulare motivati giudizi sugli eventi, ma anche di riconoscere la parzialità e la labilità delle proprie verità e la inadeguatezza dei propri strumenti per *giudicare del bene e del male in ordine alle sorti comuni dell'umanità*, allora è molto meglio per l'umanità medesima che tali menti abbiano consapevolezza della propria ignoranza e non provino a formulare e ad affermare, anche con arroganza se non addirittura con violenza, le proprie fallaci convinzioni.

E' chiaro che stiamo parlando per iperbole, ma

è altrettanto chiaro che, iperbole o no, stiamo parlando di un problema serio.

I complessi compiti della scuola

Quando si tirano in ballo le responsabilità della scuola, viene subito da pensare che la cultura dei giovani è ormai determinata più dai sistemi di informazione e dai social network che dalla scuola stessa. E in qualche misura è vero, ma questo non scagiona la scuola né alleggerisce le sue responsabilità.

Anzi: proprio la pervasività dei nuovi sistemi informativi e la loro acclarata incidenza sulla massificazione del pensiero dovrebbero indurre la scuola a porsi coraggiose domande sul senso e sui modi di interpretare la sua funzione formativa nella società contemporanea.

I sistemi d'informazione e i social network, lo sappiamo, sono strumenti di omologazione e di emancipazione insieme: il loro consumo potenzia i dislivelli tra chi, in possesso di strumenti intellettuali elevati, sa fruire con vantaggio dei nuovi stimoli e chi ne resta inconsapevole consumatore passivo. Mirare dunque all'esercizio di cittadinanza attiva –fondamentale obiettivo nazionale ed europeo– significa oggi, prima di tutto, promuovere la partecipazione e l'informazione sugli eventi e sui contesti della realtà, ma anche costruire strumenti per una consapevole fruizione dei nuovi sistemi informativi ed una consapevole interazione con i social network, attraverso i quali tutta la realtà è ormai filtrata. *L'imparare a imparare*, anch'esso tanto auspicato a livello nazionale ed europeo, resterà infatti solo uno slogan se l'accesso al sapere "possibile" non è sostenuto da strumenti e criteri di discriminazione, di interpretazione, di selezione, di elaborazione, di produzione: se non è sostenuto, cioè, da quella cosa che chiamiamo pensiero critico.

Tranne il mio cinico *amico di fb*, tutto il mondo concorderebbe sull'affermazione che la scuola deve promuovere il pensiero critico. Ma non tutto il mondo, e nemmeno quello della stessa scuola, saprebbe facilmente condividere in cosa tale pensiero critico sostanzialmente consista, e con quali strategie didattiche sostanzialmente lo si possa promuovere.

E' evidente che in questo breve contributo non darò (perché non le possiedo) le risposte a tali poderose domande. Proverò però a segnalare alcuni elementi che, se pure non esauriscono le risposte, tuttavia ne costituiscono frammenti a mio avviso significativi.

Scoprire la natura delle conoscenze

Quando la scuola era l'unica depositaria del sapere, la differenza tra il sapere formale e il sapere informale era facile: il primo si apprendeva a scuola ed era dotato di verità (!); il secondo non si apprendeva a scuola e la sua veridicità era dubbia.

Oggi le cose non stanno così e le conoscenze di cui disponiamo giungono a ciascuno di noi attraverso canali diversissimi, che non garantiscono né la scientificità del sapere trasmesso né la veridicità delle informazioni fornite. Ciò renderebbe necessario come mai prima il possesso di strumenti di discriminazione e di valutazione in merito alla attendibilità dell'informazione ed alla correttezza metodologica con cui le opinioni da più parti espresse sono state costruite.

Le responsabilità della scuola, a mio avviso, cominciano da qui: dal non saper promuovere nei giovani alcuna consapevolezza in merito alla *natura della conoscenza*. Generalmente i nostri studenti non sono consapevoli neanche della specificità dei saperi formali e del diverso valore di verità di cui sono portatori. Per molti di loro, una legge di fisica è **vera** quanto una critica letteraria o quanto la ricostruzione di un contesto storico. Spesso dunque si accostano al *diluvio informazionale* proveniente dalla rete senza alcun atteggiamento di domanda e di dubbio, e senza saper distinguere la conoscenza scientifica dalla *opinione*, l'*opinione fondata su dati* dall'*opinione arbitraria*, l'*opinione disinteressata* dalla *opinione strumentale* e finalizzata.

E' compito della scuola insegnare ai ragazzi che le conoscenze e le opinioni di cui disponiamo hanno una diversa natura, sia per i metodi con cui sono state costruite, sia per il valore di verità che contengono.

Educare alla parzialità

"Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella della ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza. Unico punto pressoché certo del naufragio (delle antiche certezze assolute): il punto interrogativo". Così scriveva E. Morin nel famosissimo *La testa ben fatta* (2000). Oggi questi principi sono stati assunti persino dal nostro sistema normativo: le *Indicazioni nazionali* per il primo e per il secondo ciclo sottolineano infatti l'importanza di *"riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono"*, o di *"utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale e critico di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi..."*, o ancora di *"confrontare il proprio punto di vista, modificarlo, argomentare..."* (Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali, Indicazioni per il curricolo nella scuola del primo ciclo.)

La scuola ha la responsabilità di non sapere (o di non volere!) educare alla *parzialità*: i contenuti che propone sono generalmente offerti come verità, definitive ed esaustive. Chi apprende è certo e pago di ciò che ha appreso. Lo ha detto la maestra. Sta scritto sul libro di storia. Lo ha

detto la televisione. Lo ha detto Internet. Le *parti*, cioè la pluralità dei punti di vista nella ricerca scientifica, la pluralità dei risultati dell'indagine, la pluralità delle ipotesi di soluzione dei problemi e delle prove di dimostrazione non rientrano nelle programmazioni disciplinari e non costituiscono contenuti su cui riflettere. La scuola non educa le menti a percepire la conoscenza, fin da quella scientifica, come parziale, come incerta, come soggetta a dimostrazione, come suscettibile di integrazione e di falsificazione.

La scuola recita il principio del confronto tra punti di vista diversi, ma in realtà non ne interpreta né il significato scientifico (attraverso la riflessione epistemologica sulle discipline e il confronto della diversità dei metodi), né il significato pedagogico (attraverso la *costruzione* di contesti d'apprendimento capaci di stimolare relazioni e interazioni portatrici di diversità), né ancora il significato sociale (attraverso l'analisi di contesti e problemi densi di potenziale conflittuale).

La scuola pubblica ha persino trasformato, nel tempo, quella ricchezza culturale che era il suo pluralismo in una gravissima palude di qualunquismo, in cui appare addirittura scorretto manifestare "da che parte si sta", e in cui la realtà, edulcorata e mascherata, perde la propria complessità e la propria problematicità, perde il proprio potenziale di conflitto e il senso vero della tolleranza. Anche quando il tema trattato è denso di problematicità, la scuola lo *semplifica*, e pensa che sia suo compito dare al ragazzo una risposta al problema, una verità che tranquillizza nel suo esser percepita come verità: qui è bianco e qui è nero, questo è il bene e questo è il male, quelli che la pensano così sono nel giusto e quegli altri sbagliano, noi siamo buoni e capiamo tutto e tutti, e se tutti fossero buoni come noi, potremmo convivere pacificamente e non ci sarebbe nessun conflitto (iperbole anche qui, ovviamente!). I ragazzi dovrebbero invece comprendere che le verità non sempre stanno da una parte sola, che le ragioni sono molte e non sempre compatibili, e che non sempre i conflitti sono sanabili. Ciascuno dovrebbe imparare a scegliere *da che parte stare* e a farlo sulla base di dati, di valutazioni, di principi, ma dovrebbe esser consapevole che la sua scelta, che ora gli appare "giusta", non è necessariamente "giusta" o comunque non è la sola ad essere "giusta": *altre* potranno esserlo, sulla base di *altri* dati, di *altre* valutazioni, di *altri* principi.

Il discorso, così come l'ho fin qui condotto, sembra riguardare la sfera cognitiva della persona: sarebbe però interessante domandarsi quanto un *pensiero parziale* ben sviluppato possa influire sulla *capacità emotiva* di accettare la *propria* parzialità, cioè la parzialità delle proprie credenze, delle proprie regole, dei propri valori, e di riconoscere quindi come "possibili" e "legittime" le parzialità *altre*.

Attraversare la contemporaneità

Se veramente la scuola mirasse allo sviluppo di competenze, ogni insegnamento dovrebbe adottare la realtà come oggetto fondamentale di studio e come spazio di applicazione di quanto già appreso.

Da decenni ci ripetiamo, nelle norme e nelle conversazioni professionali, che le discipline devono essere *chiavi di lettura della realtà*, e che i problemi presenti nella realtà devono diventare oggetto di conoscenza e analisi critica da parte degli studenti.

Ma ciò non accade, o accade senza sistematicità ed efficacia: i contesti della contemporaneità sono complessi e densi di problematicità, sono lo spazio in cui le auspiccate *competenze* potrebbero formarsi e spendersi, in cui il pensiero potrebbe esercitare l'analisi e la scoperta, la domanda e il confronto, la valutazione e la scelta. Ma nella scuola gli eventi e i contesti di realtà, se ci entrano, il più delle volte si snaturano, perdono vitalità, diventano *scolastici*. Se scoppia una guerra o se una testata giornalistica diventa oggetto di un attacco terroristico, la contemporaneità nella scuola la facciamo entrare: ma che ce ne facciamo? Costruiamo cartelloni per gridare anche noi che siamo tutti Charlie? Sfoghiamo e condividiamo la paura che l'Occidente scompaia sotto gli attacchi dei cattivissimi fondamentalisti islamici? Affermiamo il principio della libertà di stampa, *che però pure quelli potevano essere più prudenti?*

"L'ambiente, il territorio, la violenza, la droga, la mafia, la guerra possono essere formativi solo se letti attraverso le regole della storia, della geografia, dell'arte, delle scienze, dell'economia. Così come la storia, la geografia, le scienze, l'economia...sono materie formative se offrono categorie concettuali e interpretative per decodificare anche i fenomeni della violenza, della mafia, della rovina ambientale, della guerra...". Così scrivevo nel 1992.

La contemporaneità, nella scuola, va attraversata sistematicamente, ma va indagata con razionalità e correttezza scientifica, non con la *pancia*.

Esercitare il pensiero analitico-argomentativo

Sono sempre stata convinta che non vada demonizzato il consumo che i giovani fanno delle nuove tecnologie. Ma non ho mai smesso di pensare che – dato tale consumo – la scuola deve svolgere una *funzione termostatica* nei confronti dei processi che ne derivano. In questi giorni, rispolverando vecchie letture, mi sono ritrovata ancora una volta in sintonia con pensieri che ho già molte volte citato, ma che mi sembrano sempre attuali. Parlo delle affermazioni di Postman sugli effetti del *curriculum televisivo* e sui rischi determinati dall'ambiente informativo elettronico " (...) *le immagini (del curriculum televisivo) richiedono una risposta emozionale, non un procedere concettuale. Non essendo proposizionali nella forma,*

non concedono spazio alla discussione e contengono poca ambiguità. Non c'è nulla da dibattere, nulla da confutare, nulla da negare. Ci sono soltanto emozioni da provare". E ancora: "(...) la natura non lineare, non sequenziale dell'informazione elettronica opera in modi efficaci per creare una struttura mentale ostile alla scienza. Questa dipende invece da linearità di pensiero, dalla presentazione graduale dell'evidenza e dell'argomentazione. Un tale metodo di organizzare l'informazione è la base strutturale del pensiero scientifico. Esso rende possibile la confutazione di una prova o di un'argomentazione; permette la traduzione in altre forme digitali; incoraggia la risposta differita e l'analisi riflessiva (...)".

Abbiamo detto che la scuola deve attraversare la contemporaneità: ora diciamo che la deve attraversare esercitando su di essa il pensiero analitico-argomentativo, fondato sulla riflessività, sulla raccolta e la elaborazione di dati, sulla sequenzialità del ragionamento, sul confronto e sull'argomentazione. Ma il pensiero analitico-argomentativo non può essere esercitato se non ci s'imbatta nel problema, nella domanda, nella pluralità e nella ambiguità delle risposte possibili. La scuola ha il compito di favorire con sistematicità approcci problematici alla realtà, esercitando corrette metodologie d'indagine e stimolando il pensiero analitico-critico-argomentativo.

Leggere e far leggere

La crescente disaffezione dei giovani verso la lettura è un fenomeno sociale grave e fortemente incidente sulla povertà che caratterizza la struttura cognitiva di moltissimi giovani.

Le ricerche di settore ci dicono che l'adattamento del cervello alla prolungata esposizione al web genera crescenti difficoltà delle generazioni digitali di fronte alla lettura lenta e approfondita. E ciò è tanto più grave in quanto è da quest'ultimo tipo di lettura, e non da quella online, che sembrano provenire la maggior quantità e qualità dei significati costruiti dalla nostra mente.

Leggere i post degli *amici di fb* è un'attività veloce e divertente, cliccare un *mi piace* è facile, e vedere chi altro lo ha cliccato oltre a me mi fa sentire parte del gruppo. Ma niente di tutto ciò significa *leggere*, e niente di tutto ciò significa *riflettere*.

La scuola ha il compito di insegnare ai ragazzi

che esprimere il proprio pensiero e la propria opinione su quanto accade nel mondo è un diritto sacrosanto ed è la risposta a profondi bisogni di ciascuna persona, ma non ha alcun valore un pensiero che non sia nutrito del confronto con idee, con dati, con ragionamenti che altri, più esperti, hanno elaborato prima di noi. Ha il compito di promuovere, su quanto accade nel mondo, la documentazione, la riflessione, la elaborazione e il confronto. E' la lettura abituale e varia, insieme alla riflessione sui suoi contenuti, ciò che consente, relativamente a quanto accade nel mondo, la formulazione di attendibili ipotesi di spiegazione e la scelta ragionata e intenzionale di una propria, sia pur parziale e precaria, "parte".

La classe, il gruppo: incontrarsi e scontrarsi, scoprire se stessi e gli altri, interagire, tollerare

In classe si costruiscono identità e modi di stare al mondo. Ogni ambiente di apprendimento, al di là dei saperi che vi si costruiscono, è esso stesso palestra di cittadinanza e spazio di formazione integrale della persona. Ogni ambiente di apprendimento insegna comportamenti, atteggiamenti, gusti, valori, bisogni, immagini di sé e degli altri.

E' compito della scuola costruire contesti di apprendimento che stimolino incontri e non evitino gli scontri, che promuovano conquiste e dubbi, problemi e possibili soluzioni, perorazioni e confutazioni, negoziazioni e rinunce. Che esaltino la diversità e la unicità di ciascuno e che la amino e la facciano amare. Che garantiscano a ciascuno gli affetti di cui ha bisogno, smorzando le paure, le insicurezze, il senso di minaccia da cui nascono l'intolleranza e l'aggressività. Che insegnino a scoprire le affinità e le differenze, e ad accettarne l'esistenza anche se non appariranno mai condivisibili. A non offendere ciò che di caro hanno gli altri. A non deridere. A non urtare le sensibilità. A palesare i conflitti e a cercarne le ragioni. A non cedere alla tentazione della violenza, e a non rinunciare mai all'esercizio della ragione e della tolleranza, oggi più che mai condizioni essenziali del convivere civile.