

Altre  
visioni

93

Teatri *Re-Esistenti*  
*Confronti su teatro e cittadinanze*

a cura di  
Laura Gobbi e Federica Zanetti

*scritti di*  
*Roberta Biagiarelli, Fabrizio Cassanelli, Ascanio Celestini, Pietro Floridia,*  
*Alessandro Garzella, Gigi Gherzi, Luigi Guerra, Massimo Marino,*  
*Armando Punzo, Emanuele Valenti*

© Teatrino dei Fondi/ Titivillus Mostre Editoria 2011  
via Zara, 58, 56024 Corazzano (Pisa)  
Tel. 0571 462825/35 – Fax 0571 462700  
internet: [www.titivillus.it](http://www.titivillus.it) • [www.teatrinodeifondi.it](http://www.teatrinodeifondi.it)  
e-mail: [info@titivillus.it](mailto:info@titivillus.it) • [info@teatrinodeifondi.it](mailto:info@teatrinodeifondi.it)

ISBN: 978-88-7218-321-2

  
Titivillus

## *Indice*

- p. 9 Introduzione. Teatro e Educazione alla Cittadinanza.  
Tra re-esistenze e sconfina-menti: le possibilità di un teatro necessario  
*di Laura Gobbi e Federica Zanetti*
- PRIMA PARTE. PER UN TEATRO NECESSARIO**
- 41 Introduzione. Teatro d'Arte civile: quarto teatro  
*di Alessandro Garzella*
- 45 Capitolo I. Teatro etico  
*di Ascanio Celestini*
- 59 Capitolo II. Appunti sul teatro e le cittadinanze  
*di Gigi Gherzi*
- 70 Capitolo III. Autenticità. Una riflessione sul teatro civile  
*di Roberta Biagiarelli*
- SECONDA PARTE. PER UN TEATRO POSSIBILE**
- 79 Introduzione. Educazione e teatro tra possibile e impossibile  
*di Luigi Guerra*
- 81 Capitolo I. Teatro: educazione civile dell'individuo  
*di Fabrizio Cassanelli*
- 92 Capitolo II. Teatro di viaggio  
*di Pietro Floridia*
- 105 Capitolo III. Il nome corsaro  
*di Emanuele Valenti*
- TERZA PARTE. IL TEATRO NEI LUOGHI IMPOSSIBILI**
- 119 Introduzione. La Compagnia della Fortezza:  
l'immaginazione oltre l'ostacolo  
*di Massimo Marino*
- 121 Capitolo I. Tra senso della realtà e senso della possibilità:  
dialogo con Armando Punzo
- 151 Bibliografia
- 155 Note sugli autori

*A Sandra e Anna*

**Introduzione**  
**TEATRO E EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA**  
*Tra re-esistenze e sconfina-menti: le possibilità di un teatro necessario*  
di Laura Gobbi e Federica Zanetti

*1. Per un'educazione re-esistente: prospettive pedagogiche per nuove cittadinanze*

L'educazione alla cittadinanza costituisce la vera sfida per i sistemi formativi ed educativi del presente e del futuro. Non a caso essa rientra tra le priorità di molti organismi internazionali (il Consiglio d'Europa, l'Unione Europea) e la maggior parte dei sistemi di istruzione nazionale se ne sta occupando, compreso quello italiano. Si tratta per tutti di ridefinire la nuova "paideia" per il XXI secolo, a partire dall'esplorazione e dalla reinterpretazione dei complessi paesaggi che abitano la nostra contemporaneità: globalizzazione, società della conoscenza, cultura postmoderna, meticciamento, crisi ambientale, circuiti di migrazione globali, solo per citarne alcuni fondamentali.

Paesaggi ad elevato tenore di complessità e di fragilità allo stesso tempo, produttori di tensioni con le quali occorre confrontarsi dialogicamente e criticamente, ma anche produttori di immaginari altri, possibili luoghi di sperimentazione di una soggettività postmoderna, non più antropocentrata ma aperta all'ibridazione con l'alterità sia biologica sia tecnologica. È sempre più evidente come gli individui sfuggano, oggi, sempre più velocemente e sempre più massicciamente, ad un'idea di cittadinanza coincidente con un'appartenenza di tipo geografico-territoriale e costruiscano invece forme di identificazione flessibili, transitorie, ibride, in cui locale e globale si rincorrono, entrano in cortocircuito, certamente costituiscono due polarità all'interno delle quali si determinano i processi di costruzione delle identità e delle nuove forme di cittadinanza in tante modalità differenti. Questa plurale declinazione della individuale idea di cittadinanza

necessita però di alcune coordinate stabili cui potersi riferire, necessita insomma di una bussola per una così difficile, e, a volte, insidiosa navigazione. Sono infatti tanti gli indizi di una difficoltà crescente per gli individui di comprendere se stessi e se stessi in relazione ad un mondo e ad un tempo in forte trasformazione, in cui nuove mappe di poteri si vanno delineando e in cui gli individui rischiano uno smarrimento di senso e una perdita di progettualità esistenziale. Emblematica fra tante è la questione tecno-scientifica: a fronte di una pervasività scientifica e tecnologica nelle nostre società e nella nostra vita quotidiana mai registrata in precedenza si constata una drammatica riduzione della capacità degli individui di comprendere la scienza e la tecnologia. A questa sensazione di inadeguatezza si cerca di rispondere, molto frequentemente, tentando una fuga nell'irrazionale, rischiando così di delegare agli "esperti", in maniera sempre più estesa, le scelte necessarie che di volta in volta si compiono relativamente a temi di interesse comune a carattere tecnoscientifico. Ciò che è drammaticamente in pericolo è la possibilità di riprendere un discorso condiviso, e quindi democratico, sul *fare e usare* la scienza e la tecnologia perché gli individui, i cittadini, possano responsabilmente partecipare sempre più diffusamente ai processi decisionali che li coinvolgono direttamente. Le cifre impietose che denunciano livelli di alfabetizzazione scientifica molto scarsi nelle popolazioni occidentali, dove pure esiste il diritto all'accesso a una formazione e istruzione di buona qualità per larga parte della vita (ma forse non è così buona) fanno legittimamente condividere la denuncia che Marco D'Eramo ha lanciato già da anni "Dopo più di un secolo di scolarizzazione di massa, i nostri paesi sono scientificamente analfabeti"<sup>1</sup>. Il rischio è che le nostre società diventino "progressivamente impermeabili ai saperi tecnico-scientifici non essendo più in grado di comprendere e condividere quanto prodotto da quest'ultimi"<sup>2</sup>.

È evidente che la perdita progressiva da parte di fasce sempre più ampie di popolazione della capacità di codificare e interpretare i nuovi linguaggi della scienza e della tecnologia porterà i cittadini, in misura sempre più rilevante, a sacrificare l'esercizio di alcuni fondamentali diritti, quale quello di parola, su temi e problemi che incidono direttamente sulla propria vita, si pensi soltanto alle questioni ambientali, mediche e biotecnologiche. Va

prefigurandosi una sorta di "privatizzazione" dei saperi culminante nella delega agli "esperti" di scelte e decisioni precedentemente di pertinenza pubblica, una rinuncia, all'apparenza formalmente "democratica", all'esercizio di piena sovranità da parte dei cittadini.

Allo stesso tempo, per raggiungere questo obiettivo e per far sì che tale partecipazione sia esercitata da soggetti critici e creativi, è necessario superare la profonda divisione tra cultura tecnico-scientifica e cultura letteraria-umanistica, le cosiddette "due culture".

Una frattura che innerva tutto il pensiero occidentale, formulata mirabilmente da Cartesio nel XVII secolo, che separa pensiero scientifico e pensiero umanistico e che si proietta come un'ombra minacciosa su ogni tentativo di dialogo. Da una parte la filosofia e la ricerca riflessiva, dall'altra la scienza e la ricerca oggettiva. Questa dicotomia, anche se ampiamente criticata e dibattuta, continua ad irrigare il pensiero e di conseguenza le prassi della maggioranza delle persone, compresi insegnanti, educatori, ricercatori. Tanto è vero che i nostri sistemi educativi operano da sempre una disgiunzione fra discipline umanistiche e scientifiche di assai difficile ricomposizione. Nella scuola il mondo è fatto a pezzi, suddiviso in tante singole discipline, ma quando si esce dalla scuola si incontra un mondo unico per la cui comprensione servono menti capaci di leggerne la complessità, la globalità. I problemi non sono mai unidimensionali, la nostra educazione dovrebbe quindi privilegiare un'attitudine a contestualizzare i saperi, ad integrare le conoscenze, a far dialogare le discipline, soprattutto le discipline scientifiche con le discipline umanistiche, come sostiene da sempre Morin:

Poiché la nostra educazione ci ha insegnato a separare, compartimentare, isolare e non a legare le conoscenze, l'insieme di queste costituisce un puzzle inintelligibile. Le interazioni, le retroazioni, i contesti, le complessità che si trovano nel *no man's land* tra le discipline diventano invisibili. I grandi problemi umani scompaiono a vantaggio dei problemi tecnici particolari. L'incapacità di organizzare il sapere sparso e compartimentato porta all'atrofia della disposizione mentale naturale a contestualizzare e a globalizzare<sup>3</sup>.

In questo lungo e attuale dibattito, occorre riconoscerne le differenze, sviluppando un rapporto dialogico interdisciplinare, nella consapevolezza che

<sup>1</sup> M. D'Eramo, *L'abisso non sbadiglia più*, in G. Bangone et al., *Gli ordini del caos*, Roma, Manifestolibri, 1991, p. 23.

<sup>2</sup> C. Baroncelli, *Didattica interculturale delle scienze*, Bologna, EMI, 2000, p. 15.

<sup>3</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 43.

il vero contrasto è quello tra una cultura orientata in senso dogmatico, chiusa in forme circoscritte, disimpegnata e quella che invece si apre al rinnovamento, al senso critico, che non si assoggetta a modelli dominanti. Una cultura quindi che faccia resistenza alla massificazione e al conformismo, che si nutra di diversi approcci e prospettive, che cresca nell'esercizio della ricerca e della curiosità intellettuale, capace di estendere un approccio problematico e complesso sulla società. Sostiene a questo proposito Martha Nussbaum:

I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative, i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei paesi occidentali sia in quelli orientali<sup>4</sup>.

Il tradizionale obiettivo delle istituzioni educative di formare cittadini che si possano riconoscere nelle identità nazionali s'intreccia oggi sempre più con la necessità di incontrare e interpretare forme di cittadinanza assai più estese, non solo transnazionali ma addirittura planetarie, che comprendano nell'idea di cittadinanza dimensioni non solo territoriali e spaziali, ma anche dimensioni connesse alla temporalità, ai nuovi mondi virtuali, ai contesti tecnoscientifici. Gli scenari della contemporaneità, investiti dai tumultuosi mutamenti indotti dalla globalizzazione, si connotano infatti per una consapevolezza, sempre più diffusa in ampi strati della cittadinanza, circa l'interdipendenza di fatti e fenomeni, non solo sulla scala dei sistemi locali, ma anche a livello di ecosistema e, tanto più, a livello planetario, di biosfera e di eco-socio-sistema globale.

Il globale comporta una vera e propria irruzione del "non luogo" che muta la natura stessa del locale, interessandone non solo la dimensione politica, sociale e culturale ma anche quella della soggettività in tutte le sue forme: l'intelligenza, la sensibilità, gli affetti, gli immaginari. La globalizzazione e i processi di mondializzazione non riguardano, infatti,

solo l'economia, ma anche la politica, la cultura, la religione. Essi hanno modificato irreversibilmente il contesto all'interno del quale l'intera umanità si situa, basti pensare alle grandi migrazioni, all'esplosione delle nuove tecnologie della informazione e della comunicazione, ma anche alle "minacce globali" quali il terrorismo e l'idea di sicurezza ad esso strettamente connessa, il riscaldamento globale, la crisi finanziaria, la crisi alimentare e quella energetica, e altro ancora. È innegabile che, in parte, questi processi aprano grandi opportunità ma si vanno ogni giorno di più evidenziando soprattutto gli elevati rischi di esclusione sociale e di deriva esistenziale dei soggetti in condizioni di maggior fragilità, soprattutto di una forma di fragilità connessa alla presenza/assenza di una capacità forte di decodifica di questi nuovi processi. Per questa ragione sono improcrastinabili delle riflessioni da parte dei mondi dell'educazione e della formazione su quali siano le competenze e le conoscenze necessarie ai cittadini e alle cittadine perché essi possano guidare la globalizzazione, ma anche un proprio progetto esistenziale ed identitario, verso porti meno minacciosi di quelli attuali.

Le identità sono state, sono e saranno anche in futuro in continua evoluzione, mutamento, meticciamiento e frutto di scambi e di prestiti. Di conseguenza lo stesso significato di cittadinanza va rinegoziato arricchendolo di nuove dimensioni che includano elementi transnazionali, globali e planetari. Il compito ineludibile per la scuola e per qualsiasi agenzia formativa è quello di incoraggiare gli individui a percepirsi, senza timore, come identità multiple, appartenenti simultaneamente a differenti mondi, compresi quelli emergenti della virtualità, e a percepire, con coraggio, gli altri individui come identità altrettanto multiple. Solo questa capacità di riconoscimento potrà favorire l'emergere e il legittimare nuove idee e forme di cittadinanza. Una civiltà che voglia costruire uno spazio di pacifica e solidale convivenza, che voglia proiettarsi in un futuro con nuovi progetti comuni, con nuove idee di mondo, di società, di comunità, ha necessità di cittadini e cittadine in relazione tra loro in modalità dialogica, soggetti unici e irripetibili che possano però esprimere la propria originalità all'interno di relazioni sociali, all'interno di una comunità.

In questo senso essere cittadini non è più soltanto effetto di un mero dato anagrafico ma è una condizione esistenziale fondata sul riconoscimento dell'appartenenza alla *famiglia umana*. Come ci ha raccontato nel suo contributo a questo volume, Emanuele Valenti, direttore artistico del Progetto Punta Corsara,

<sup>4</sup> M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, p. 95.

Si parla ancora sui giornali di Scampia quando ci sono dei morti o quando si scoprono palazzine adibite a stanze della droga, ci si indigna quando le periferie vengono utilizzate come bacino di voti, ma poi si lasciano andare esperienze vive che creano legami e senso; la cittadinanza non è semplicemente un foglio di carta, un passaporto, una carta d'identità. Si può essere cittadini di serie a e cittadini di serie b, c, d, anche se si possiede un passaporto; si può essere considerati stranieri anche se non si è mai andati fuori città e, d'altra parte, ci si può sentire parte di una città anche se non lo si è ufficialmente.

Per un'adeguata elaborazione di questa prospettiva dal punto di vista educativo occorre acquisire a livello collettivo una doppia consapevolezza: "la consapevolezza dell'irriducibile molteplicità delle identità individuali e, nel contempo, la consapevolezza della sostanziale unità evolutiva della specie umana"<sup>5</sup>. Per Hanna Arendt in questa doppia consapevolezza sta la qualità della polis: un luogo in cui ci si può incontrare da *uguali* riconoscendo la propria *diversità e irriducibilità* ed eleggendo il mantenimento di tale diversità a fine principale dell'incontro. O ancora come sostiene Bauman "La possibilità di unione tra gli esseri umani dipende dai diritti dello straniero, non dallo stabilire chi abbia il diritto di decidere quali sono gli stranieri"<sup>6</sup>. Le politiche educative devono porsi l'obiettivo di formare cittadini e cittadine consapevoli e responsabili nei confronti di sé, dell'ambiente e della comunità intesa non solo come società di appartenenza, ma anche come pianeta. L'aspirazione deve essere quella di creare comunità di apprendimento di cittadini che seguendo modalità di pratica e ricerca mettano a punto modelli differenti di cittadinanza democratica facendosi attori protagonisti della società sostenibile e mediatori di pace.

La cittadinanza planetaria è quella che si esercita rispettando, prima di tutto, i diritti umani, civili, sociali e culturali: questa cittadinanza non ha bisogno di certificazioni anagrafiche. I percorsi di esclusione, nell'era della globalizzazione, seguono, infatti, tracciati del tutto inediti, in particolare essi non rincorrono più soltanto rotte geografiche, quelle che storicamente hanno separato il Nord dal Sud del mondo, in quanto all'interno dello stesso Nord come del Sud si diramano miriadi di processi di marginalizzazione locale.

<sup>5</sup> G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, p. XV.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 125.

La globalizzazione, assumendo la deterritorializzazione come proprio carattere distintivo di sradicamento e di spaesamento, pone a grande rischio la ricerca di identità e di forme di appartenenza. Per questa ragione molti studiosi sostengono che la postmodernità si risolve soprattutto in un fenomeno di globalizzazione spaziale in cui i processi identitari non si basano più sull'appartenenza ad un determinato territorio. La ragione di questo risiede nella caratteristica esibita dai processi di globalizzazione di aver operato una cesura netta all'isomorfismo tra popolo, territorio, cultura e identità.

Bauman afferma che la condizione di postmodernità è data oggi dal fatto che "per il soggetto il processo di costruzione dell'identità non consiste tanto nel portare a termine un unico progetto di vita, quanto piuttosto nel mantenere diversi progetti aperti e in fieri nella loro attualizzabilità"<sup>7</sup>. Le identità mutano continuamente, passano l'una nell'altra, a ragione si preferisce oggi parlare di palinsesto identitario, perché meglio connota l'idea di liquidità delle identità. Identità che peraltro trovano oggi un nuovo luogo in cui esprimersi ed esplodere: la rete.

La capacità di mantenere aperto il processo di costruzione dell'identità non è però per tutti uguale, anzi esiste un abisso crescente fra la spinta all'individualità e all'autoaffermazione da un lato e la concreta possibilità di realizzarla dall'altro. Tutti elementi che insieme alla programmata politica dell'incertezza producono quello spaesamento, quella deriva del soggetto che sempre di più sperimenta in prima persona una perdita di presa sul presente. D'altra parte solo un minimo di "presa sul presente" può garantire il contesto in cui poter proiettarsi nel futuro, per dare vita continuamente a progetti esistenziali.

Hannah Arendt, in *Vita Activa*, parla così di rinascita: "Gli esseri umani, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per dare inizio a qualcosa di nuovo"<sup>8</sup>.

In questo senso la *cittadinanza* non è un dato acquisito una volta per tutte quanto piuttosto un processo che non ha mai fine e che si alimenta di tanti contributi, sia teorici sia pratici, di matrice differente. Uno di questi può essere senz'altro rintracciato nella capacità di re-esistere, nella re-esistenza civile, dove per resistenza non s'intende solo resistere passivamente, restare saldi, fermi o opporsi ad un nemico o minaccia esterna, quanto piuttosto

<sup>7</sup> Z. Bauman, *Una nuova condizione umana*, Milano, Ed. Vita e Pensiero, 2003, p. 40.

<sup>8</sup> H. Arendt, *The Human Condition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1958; trad. it. di S. Finzi, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2003, p. 246.

tornare ad esistere, progettare una nuova esistenza, volgere uno sguardo sul futuro. Stéphane Hessel, partigiano francese sopravvissuto ai campi di sterminio e protagonista della resistenza, autore del libro *Indignatevi*, recente caso letterario in Francia, sostiene proprio questa interpretazione della resistenza, per lui resistere significa creare qualcosa di nuovo, re-esistere appunto. “Creare è resistere. Resistere è creare”.

Ma oggi nemmeno questo è più sufficiente, occorre re-imparare oltre che a re-esistere anche a co-esistere, perché la qualità dell’esistenza di ognuno all’interno della unica comunità umana è legata alla qualità dell’esistenza di tutti gli altri, occorre riconquistare quell’utopia, nel senso di *bel luogo* (*eu-topos*) e non solo di *non luogo* (*ou-topos*), che sola può aiutare a contrastare collettivamente la deriva delle società verso un assembramento sempre più vasto ed eterogeneo costituito da “efficienti consumatori”. Humani nihil a me alienum puto (niente di ciò che è umano mi è estraneo), scriveva Terenzio in una sua commedia nel 165 a.C.: ritrovare il senso di questa re-esistenza comunitaria e farlo diventare il motore di un progetto di trasformazione, che è ad un tempo individuale e sociale, restituirebbe alla nozione di cittadinanza un valore etico irrinunciabile.

Per Latouche è fondamentale che nelle istituzioni scolastiche si educi alla resistenza, la scuola stessa deve resistere alla “formattazione consumistica e all’arte di rimpicciolire le teste” e deve porsi l’obiettivo di educare, appunto, dei ‘resistenti’:

L’educazione per formare dei resistenti è al tempo stesso necessaria e impossibile. Impossibile perché per l’insegnante si tratta di formare i suoi allievi a due universi incompatibili: quello dominante, per il quale la preparazione richiesta è un addestramento che avvicina alla lobotomizzazione, e quello desiderabile, che implica la capacità di giudicare e reagire. Il compito del *vero* pedagogo è quello di formare dei cittadini in grado di pensare con la propria testa e di diventare i granelli di sabbia che bloccheranno la megamacchina. Resistenza e alternativa possono e devono essere introdotte all’interno dell’istituzione, in nome della sua vocazione primordiale. L’insegnamento critico deve essere difeso e mantenuto in tutta la misura del possibile, nutrendo però al tempo stesso un progetto di fuoriuscita verso altri mondi più desiderabili<sup>10</sup>.

Produrre soggettività e cittadinanza significa anche costruire le condizioni che consentano agli individui di ri-appropriarsi della propria vita, di un proprio immaginario che non si identifichi solo con l’immaginario omologato sul mito del consumo. I cittadini e le cittadine devono poter controllare gli strumenti, anche tecnologici, che consentono l’accesso ad una rete globale di conoscenze, di esperienze, di scambi.

Le istituzioni formative devono affrontare queste sfide educative e non devono piuttosto gestire una ritirata verso territori ormai superati seppur più tranquillizzanti. Gli insegnanti, gli educatori devono avere il coraggio di essere “inadeguati” rispetto ad un orizzonte culturale che li vorrebbe soltanto dei tecnici in grado di esprimere didattiche meramente addestrative al riparo dalle domande di cultura, di giustizia e di solidarietà che pone l’umanità oggi. L’educazione alla cittadinanza acquista così un alto senso etico, essa è densamente politica, nel senso migliore dell’etimologia di questa parola.

L’educazione alla cittadinanza deve dare spazio alla costruzione di nuovi immaginari che si oppongano criticamente e creativamente all’immaginario unico e unidimensionalizzante del mercato globale. La scuola è rimasta uno dei pochissimi luoghi (e forse ancora per poco) in cui è possibile sottrarsi all’immaginario del consumo ed esercitare invece la stimolazione e la produzione di un pensiero critico e creativo, dialogico e costruttivo. Dal momento in cui si nasce si è consegnati ad un assedio di messaggi di consumo le cui conseguenze si fanno ogni giorno più minacciose. La cultura è l’antidoto, ma bisogna fare attenzione perché esiste anche un’industria culturale che tenta di fagocitare ogni tentativo di resistenza al pensiero unico. Si confrontano, in questa rinnovata epoca di riflessione sui sistemi formativi ed educativi, epistemologie forti e differenti, da una parte élites del potere che mirano a diffondere un pensiero applicativo, rigidamente tecnico, conformistico, con un forte potere di fascinazione perché “immediatamente spendibile”, poco “faticoso”, di successo immediato. Un pensiero agganciato a forme di sapere imperniate su addestramenti, che non favoriscono la promozione di un’intelligenza generale, ma di un’intelligenza efficiente, a “corto raggio” e di piccolo futuro, inadeguata, in generale, a leggere criticamente, ed eventualmente contrapporsi, al sistema, di qualunque segno esso sia.

Dall’altra parte studiosi ed educatori che interpretano le istituzioni formative come luogo d’incontro delle diversità, di costruzione laica dell’identità, come luogo dove far crescere esperienze democratiche di sostenibilità

<sup>9</sup> S. Hessel, *Indignatevi!*, Torino, add editore, 2011, p. 45.

<sup>10</sup> S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010, p. 120.