

Milena Santerini

Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola

(doi: 10.12828/100682)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola

di Milena Santerini

Title: Crisis of Democracy and Civic Skills at School

ABSTRACT: *Citizenship education can play an important role in today's society, provided it responds to the needs posed by social pluralism and provides the tools to address the crisis of democracy. Historically, however, civic education in schools has come late in the face of these challenges. The current reform (Law 92/2019) risks not dealing with these problems if it fails to provide pupils / students with the competences (critical, intercultural, deliberative) which are fundamental to live in global society.*

KEYWORDS: *Civic education, Citizenship, School, Intercultural competencies*

Per comprendere quale educazione civica sia necessaria nella società attuale occorre partire dalla crisi del *living together* nella democrazia, che si collega ad una crisi della rappresentanza e dei partiti politici: in una parola crisi della democrazia rappresentativa. Mentre in vari Paesi del mondo l'affermazione dei diritti fondamentali è ancora in discussione, e in altri si affermano le *democrature* illiberali, paradossalmente proprio in Europa rischia di diventare più fragile la preziosa libertà democratica conquistata con la seconda guerra mondiale e la Shoah. Gli attacchi dei populismi, l'allontanamento dei cittadini dalla politica, oltre alla crisi economica aggravata dalla pandemia di COVID-19, sono solo alcuni degli elementi di questo quadro di disaffezione (Mounk, 2018; Rosanvallon, 2012; Urbinati, 2014; Della Porta, 2011).

Milena Santerini, *Università Cattolica del S. Cuore di Milano*,
milena.santerini@unicatt.it

1. Crisi della democrazia e civismo

Anche se la democrazia non si esaurisce nei meccanismi della delega, il processo elettorale che ha come base la votazione resta fondamentale nella vita politica (e non sono sufficienti cambiamenti procedurali a frenare l'astensione). Tuttavia, sfiducia e risentimento si diffondono tra i cittadini, alimentati da una distanza verso le élite e da una diffidenza verso l'idea di competenza. Forse, solo lo choc della pandemia e la positiva reazione dell'Europa potranno far tornare a credere nel multilateralismo e ricostruiranno quella fiducia nella scienza che pareva acquisita e che invece nel nostro Paese si è indebolita troppo facilmente. In generale, sembra approfondirsi la frattura tra la dimensione libera del voler-vivere-insieme tra cittadini (orizzontale) e la dimensione di dominio-subordinazione (quella verticale del potere): è ciò che Paul Ricoeur definisce la «fragilità del politico» (1994: 114-5).

Le cause *macro* della crisi europea sono vaste e profonde: individualismo e allentamento dei legami sociali, crisi dei ceti medi, invecchiamento demografico, distacco tra popolo ed élite, paura delle migrazioni, globalizzazione non governata, attacchi agli organismi sovranazionali come l'Unione Europea, disintermediazione. Si chiede allo stato nazionale di provvedere a bisogni e diritti che non è più in grado di soddisfare, per lo meno non nella misura che il cittadino consumatore pretende; Internet, con un 'effetto luce', illumina le vite private ma allo stesso tempo diviene un habitat ideale per l'*hate speech*; il populismo appare come una risposta semplificata e risentita alla complessità del mondo globale. La democrazia ha perso i legami emotivi che l'avevano sostenuta a profitto della nazione che, al contrario, sembra conservare la capacità di suscitare emozioni (Crouch, 2019: 85). Gli elementi della rottura del patto sociale sono noti, ma qui richiamati non certo per commentarli ma solo per chiedersi quale ruolo abbia la scuola nella formazione dei cittadini di *questa* Italia, in *questo* momento storico (Santerini, 2001, 2010, 2018). Ciò che viene definita educazione alla cittadinanza democratica (EDC), che trova il suo nocciolo duro nell'idea dei diritti umani, si conferma centrale per la stabilità democratica¹. Tutti gli Stati

¹ Cfr. alcuni tra i documenti che in questi anni hanno segnato il percorso di riflessione in Europa sull'educazione alla cittadinanza, in particolare al Consiglio d'Europa: *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*, Strasbourg, 2010. Si veda inoltre http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_sociali_e_civiche/l_educazione_alla_cittadinanza_in_europa.pdf. Nell'ampissima letteratura sull'argomento si vedano ad esempio Osler e Starkey (2006) e Torney Purta *et al.* (2003).

proclamano la convinzione della sua importanza, ma allo stesso tempo emerge con uguale evidenza lo «scarto tra la posizione centrale della ECD nelle politiche educative e lo spazio *effettivo* nel curriculum formale». Esiste quindi una differenza tra il curriculum così come programmato (*intended*) e quello realmente messo in atto (*implemented*), cioè la distanza, in questo campo, tra l'enunciato e il realizzato (Losito, 2003: 17; 2014).

Dal punto di vista storico, si potrebbe confermare ancora oggi il «mancato ruolo della scuola dal punto di vista dell'educazione civica e dell'identità nazionale» (Scoppola, 1998: 57). E, anche se la Costituzione è rimasta come 'punteggiatura' dell'educazione civica in tutte le sue fasi, non sembra abbia mai dispiegato del tutto, a livello educativo, la sua forza ispiratrice (si pensi alla «Costituzione più bella del mondo» di Roberto Benigni).

2. Quali modelli per l'educazione alla cittadinanza

Si potrebbero riassumere le diverse evoluzioni dell'educazione civica/alla cittadinanza attraverso i vari modelli realizzati nel tempo (Santerini, 2001). Il primo è il modello che potremmo definire 'mimetico', che elabora, cioè, un'idea astratta di convivenza ed estrae da essa le regole da trasmettere attraverso l'istruzione. È chiaro che il modello mimetico può far conoscere le istituzioni democratiche ma non riesce necessariamente a comunicare la volontà di partecipazione alla società e l'adesione ai suoi valori.

Il secondo è quello che potremmo definire il modello 'analogico', in cui si simula in classe il funzionamento dei sistemi democratici. Basti pensare alle esperienze, in passato, della Scuola-città Pestalozzi di Codignola, o la Repubblica dei ragazzi di mons. Carroll, il movimento dello scoutismo o ancora oggi i Consigli Comunali dei bambini e degli adolescenti. Il modello analogico è quindi anche gradualistico, in quanto prepara le giovani generazioni ad esercitare un domani il loro ruolo (Galichet, 1998: 54 ss.). Resta però un modello di società in miniatura, con quanto comporta di retorica e teatralità.

Infine, il modello 'realista' dovrebbe affrontare *in situazione* le dinamiche vere della vita, compresi i conflitti sociali, culturali e generazionali. Se da un lato un tale approccio squarcia il velo di finzione della scuola, dall'altro è indubbio che il contenitore scolastico sia per sua natura orientato all'apprendimento di

tipo secondario, non potendo mai essere soltanto ‘vita’. Ne sono prova le occupazioni studentesche annuali, che pur essendo autogestite non sfuggono alla ritualità della forma preorganizzata.

A livello internazionale, sorprende osservare come esistano esperienze in tutto il mondo che tentano di reinventare la *governance* delle scuole per rispondere ‘dal basso’ alla crisi della democrazia. Sono esperimenti che, dal Canada alla Bolivia, dalla Francia al Giappone, cercano di rinnovare le esperienze di partecipazione democratica nelle scuole, anche se magari attingendo a teorie pedagogiche ben conosciute e praticate da tempo, come l’educazione tra pari o, appunto, la simulazione della democrazia in classe².

Utilizzando l’immagine dei tre modelli per la scuola di oggi, potremmo dire che l’educazione alla cittadinanza si trova a dover ricomporre le stesse esigenze: proporre immagini di società e ideali democratici attraverso una conoscenza interdisciplinare di essi, a partire dalla storia, la letteratura, le scienze; simulare forme di comunità e di organizzazione in cui il bambino o il giovane divenuto adulto si dovrà inserire; ed infine pensare a bambini e giovani come già cittadini a tutti gli effetti, rispettandone davvero i diritti nella realtà.

3. Un’educazione civica in ritardo

La storia dell’educazione civica in Italia riflette pienamente il tentativo – spesso incompiuto – di creare cittadini capaci di sostenere le responsabilità richieste da ogni momento storico: il «fare gli italiani» del periodo post-unitario; il cittadino non più suddito ma libero, in grado di gestire la vita democratica della ricostruzione dopo il modello totalitario del fascismo, obiettivo dei programmi Washburne del 1945; il civismo domestico delle riforme del 1955; la «scuola come vita» della riforma del 1958 di Aldo Moro; e poi via via, fino alle riforme imposte dal clima di rivolta del ’68, o la presa di coscienza che la società italiana diveniva sempre più pluralista e multiculturale con le migrazioni, e richiedeva, dunque, una nuova cittadinanza.

In tutti questi passaggi, l’educazione civica in Italia resta come in eterno ritardo. Insegue i cambiamenti sociali, non li anticipa. Spesso, quindi, si presenta da-

² Tra le esperienze più interessanti censite dal Consiglio d’Europa sul tema della nuova *governance* delle scuole: <https://www.coe.int/en/web/world-forum-democracy/2016-lab-1-school-governance>.

tata e incapace di creare quel legame sociale indispensabile nella frammentazione della complessità. Oggi, l'educazione civica realizzata dalla legge 92 del 2019 riuscirà a rispondere all'attacco alla democrazia creato dai nuovi populismi o risulterà ancora una volta in ritardo, incapace di reagire di fronte a questi fenomeni³?

Sicuramente nasce vecchia l'operazione nostalgia' con cui è stato accompagnato il ripristino della materia (a partire dal ritorno all'intitolazione «Educazione civica» al posto di «Educazione alla cittadinanza»). In altre parole, il civismo sarebbe per molti un ritorno all'autorità e alla tradizione minate dalla 'cultura del '68'. La parola 'cittadinanza' significa però 'diventare cittadini' e non 'politiche d'ordine'. L'impotenza degli adulti verso le nuove generazioni nasconde la loro incapacità di educare al senso civico, non quella dei ragazzi. Si lascia intendere che – creando un nuovo orario obbligatorio – si combatteranno le culture antiscolastiche che in realtà vengono principalmente trasmesse agli alunni/studenti dai cattivi maestri adulti.

Un altro aspetto in ritardo sulla storia è l'enfasi sul locale, sul nazionalismo, sulla sovranità evidenziata dall'assenza del tema chiave dell'educazione alla cittadinanza contemporanea: vivere insieme in una società pluralista. Manca cioè l'accento messo sulla capacità di esercitare competenze interculturali per rispettare le differenze e i diritti umani in un mondo globale e interdipendente. L'inserimento tra le tematiche di riferimento per gli obiettivi di apprendimento (art. 3) dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015* (art. 3 punto b) supplisce in parte a questa evidente carenza introducendo temi globali ma non riesce a sostituire la mancanza di visione complessiva⁴.

Se si guarda poi alle motivazioni con cui la legge 92 è stata introdotta nell'agosto 2019 e si analizza il dibattito parlamentare, sembra ci sia stata una convergenza unanime sull'obiettivo dell'istituzione dello spazio per l'educazione civica – la proposta ha ottenuto al Senato 193 voti favorevoli e 38 astenuti – ma anche una varietà di argomentazioni per giustificare la scelta.

Unanime da parte di tutte le forze parlamentari è stato, come si è detto, il richiamo a dare maggior spazio al civismo a scuola. Si tratta, però, di una

³ Legge 20 agosto 2019, n. 92, «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica», in GU n. 195 del 21 agosto 2019.

⁴ Nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* (DM 35 del 22 giugno 2020) tre sono gli assi proposti: studio della Costituzione, sviluppo sostenibile e educazione digitale.

richiesta in molti casi puramente di tipo quantitativo, come se la rilevanza da dare alla materia fosse solo di tipo orario: l'ora di educazione civica con annessa valutazione, 33 ore annue con voto in pagella. Pur se importante, lo spazio orario non è sufficiente *di per sé* a garantire che la cittadinanza sia centrale nella *mission* educativa della scuola, anzi si rischia di dare un'impronta iper-disciplinare ad un campo dell'insegnamento/apprendimento che è soprattutto di tipo esperienziale.

La sfida giocata *nella e dalla* scuola è, al contrario, qualitativa, nel mantenere quella trasversalità enunciata nella legge 92. Ma cosa significa veramente trasversalità? In una indagine del Consiglio d'Europa del 2005 i diversi modi di impartire l'Educazione alla cittadinanza nei vari paesi venivano catalogati secondo tre modalità. La prima vede l'educazione civica come materia *separata* con un suo statuto specifico. Nel caso della materia *integrata*, invece, la cittadinanza si presenta come una dimensione associata ad una o più discipline, quali la storia, le scienze o il diritto. Infine, l'approccio *trasversale* la propone come tematica educativa presente in tutto il curriculum (Conseil de l'Europe, 2005: 26).

Oggi, l'educazione civica italiana è in qualche modo materia separata (con un suo spazio orario) ma non avendo un suo statuto specifico, viene integrata con la convergenza di molti contributi disciplinari come la storia e il diritto, le scienze e la letteratura. La sfida di renderla veramente trasversale, però, è tutta da giocare, se per trasversalità intendiamo non solo il fatto che l'educazione civica è riconducibile a più discipline, ma anche alla sua capacità di fornire un insieme di competenze che vanno oltre il campo della conoscenza. Si guadagna, quindi, da una parte, assicurando uno spazio visibile e una valutazione (dato che nella scuola, come è noto, ciò che non viene valutato non esiste); ma allo stesso tempo si rischia di perdere dall'altra se non si associa al sapere (la conoscenza degli elementi della cittadinanza e i fondamenti della Costituzione) il *comprendere* – nel senso profondo del termine – cosa significhi *essere cittadini*, e soprattutto *agire* di conseguenza. L'educazione civica, infatti, è un crocevia di 'sapere', 'essere' e 'fare' che la rendono un oggetto unico nel panorama scolastico (Santerini, 2001 e 2010).

Quindi, la vera trasversalità non è solo tra le attività disciplinari e integrate, senza però sacrificare a questo progetto la Storia, tradizionale 'contenitore' del civismo; ma va realizzata soprattutto tra i progetti curricolari ed extracurricolari previsti dai Piani Triennali dell'Offerta Formativa elaborati dagli istituti scolasti-

ci, e la vita della scuola in collaborazione con il territorio e l'extrascuola, Questo elemento esperienziale consente l'esercizio reale della cittadinanza: assemblee, momenti partecipativi, volontariato e i 'Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento' (PCTO) che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro creata dalla Buona Scuola. Insomma, un'educazione alla cittadinanza praticata, esemplificata nelle Linee guida del settembre 2019, che lascia ampia autonomia alle scuole dando loro la possibilità di creare un vero e proprio cambio di prospettiva verso la 'cittadinanza attiva' che è solo implicita nella legge⁵.

4. Competenze globali per la cittadinanza

La trasversalità e il riconoscimento della natura attiva della cittadinanza, come esercizio di diritti e doveri e comportamenti, *essere e fare* oltre che *sapere*, conduce inevitabilmente a ragionare in termini di competenze, così come chiedono da tempo gli enti internazionali (Schulz *et al.*, 2018). L'OCSE-PISA, ad esempio, misura le competenze degli studenti per prepararli a vivere in un mondo globale alla luce del concetto di sostenibilità⁶. Anche il Consiglio d'Europa ha proposto nel 2016 il quadro delle *Competenze per una cultura della democrazia – Vivere insieme ad un livello paritario in società democratiche e culturalmente diverse* come *framework* e 'indice' per l'educazione alla cittadinanza, piuttosto ignorato in Italia.

Risulta chiaro come la scelta dell'interdisciplinarietà per l'educazione civica sia fondamentale e come sia necessario evitare la sua riduzione ad un solo nucleo essenziale, fosse l'educazione ambientale o quella digitale. Le competenze necessarie per vivere nel XXI secolo, infatti, sono fortemente interconnesse e non limitate all'interesse specifico dell'amministratore politico di turno. La presenza dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile ONU 2030 nella legge 92 come obiettivo di apprendimento rende per fortuna possibile questa prospettiva proprio grazie alla sua ampiezza e alle sue interconnessioni e riporta al centro il tema della globalità e del dialogo interculturale (anche se il legislatore ha evitato un approccio inclusivo nei confronti dell'immigrazione e quindi ha preferito non nominare l'interculturalità nel testo).

⁵ <http://www.learning4.it/2020/06/01/pratiche-non-prediche/>.

⁶ <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

L'attenzione va quindi agli aspetti *di metodo* dell'educazione civica/alla cittadinanza, intesa come costruzione di competenze utili a vivere in una democrazia pluralista. Il compito della scelta all'interno del grande e confuso 'inventario' proposto dalla legge va quindi rimandato alle scuole che devono adattare i progetti al contesto storico-temporale e locale. Tutti ricordiamo, ad esempio, l'importanza dell'impegno delle scuole siciliane nella lotta alla mafia e alla criminalità organizzata o delle scuole del nord-ovest nell'integrazione interculturale degli immigrati. L'educazione civica può e deve essere adattata a seconda dei tempi e dei luoghi.

Inoltre, il quadro che ho dato all'inizio chiede di ragionare su competenze che rispondano alle urgenze legate alla crisi della democrazia e quindi ad elementi specifici e trasversali rispetto a quelli elencati nella legge. Anzi tutto, si tratta di educare politicamente *alla democrazia* tenendo presente, appunto, la crisi della rappresentanza, la tentazione populista, la diffusione del pensiero cospiratorio (Bronner, 2016). Ci si chiede come far ritrovare il *gusto e la fatica* della democrazia, citando le parole di Franco Lorenzoni, insieme a quelle emozioni civiche necessarie per la convivenza nel pluralismo (Nussbaum, 2014). Dobbiamo parlare, quindi, almeno di tre tipi di competenze: *critiche, interculturali e deliberative*.

Al primo posto c'è l'esigenza di *pensare la cittadinanza* agendo su alcune dimensioni chiave: la riflessività, l'autonomia di giudizio, il pensiero critico, le capacità di decentramento. Queste facoltà permettono, infatti, di oltrepassare la mera comprensione di ciò che accade per arrivare alla capacità di cambiare la realtà intorno, cogliendo la *dinamica* del processo civico-politico, e a porsi in modo personale e riflessivo di fronte ad esso. Senza il discernimento dal punto di vista critico, che favorisce l'autonomia dal punto di vista etico, l'educazione civica rischia di restare un indottrinamento.

Il ruolo della scuola, in questo senso, è quello di rielaborare tali esperienze interne e fare continuo riferimento a quelle esterne. Il rapporto scuola-vita, in sintesi, si gioca sul costante rimando tra esperienza e riflessione, tra concetti e principi/criteri che guidano le scelte. Il senso critico non è però calato nel vuoto: va esercitato dentro la società iper-mediatizzata, influenzata dai social network e da invisibili manipolatori (Santerini, 2019). L'educazione digitale, di conseguenza, non è un'opzione tra le altre, ma lo sguardo con cui analizzare e comprendere la realtà che si trova *online e onlife* (Pasta, 2018).

Le competenze interculturali, inoltre, sono indispensabili per affrontare il pluralismo, non solo etnico ma soprattutto etico. L'abilità di analizzare, con-

frontare e utilizzare diversi criteri è necessaria in particolare nelle società attuali, in cui la globalizzazione e l'arrivo degli immigrati ha reso più evidente la complessità delle posizioni morali e di valore. Tra le competenze interculturali troviamo, quindi, le risorse per una *comprensione dei significati* dei comportamenti altrui, le capacità di decentramento e quelle per decostruire i pregiudizi, superando la mera apertura relativista per costruire orizzonti comuni.

Infine, nelle attuali e complesse democrazie attuali comprendere le parti in gioco, tener conto delle diversità e di interessi a volte contrapposti ed esercitare capacità di giudizio non sono sufficienti. Manca a questo quadro la creazione di spazi e di competenze per scegliere, cioè deliberare⁷. Competenza comunicativa, dialogo, argomentazione sono le basi di una discussione civica che ha lo scopo di condurre a *decisione*. Durante la pandemia da COVID-19 tutte le società sono state messe a dura prova dal blocco delle attività economiche e produttive. Ci si è trovati a dover conciliare gli interessi particolari con il bene comune della salute. L'esempio della concorrenza tra diversi settori (cosa chiudere? Cosa tenere aperto? Scuole, aziende, negozi, chiese, musei...) mostra bene come sempre più in futuro avremo bisogno di cittadini competenti, capaci di pensare criticamente, dialogare, argomentare e soprattutto *decidere* in modo democratico.

Riferimenti bibliografici

- Bronner, G. (2016), *La democrazia dei creduloni*, Roma, Aracne.
- Conseil de l'Europe (2005), *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Crouch, C. (2019), *Identità perdute. Globalizzazione e nazionalismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Della Porta, D. (2011), *Democrazie*, Bologna, Il Mulino.
- Losito, B. (2014), «Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave», *Scuola Democratica*, 1, 53-72.
- Losito, B. (2003), «Civic Education in Italy: Intended Curriculum and Students' Opportunity to Learn», *Journal of Social Science Education*, http://www.jsse.org/2003-2/italy_losito.htm.

⁷ Un esempio di innovazione didattica che ha per oggetto il dialogo e l'argomentazione è il *debate*, utilizzato in varie scuole <http://innovazione.indire.it/avanguardiaeducative/debate>

- Mounk, Y. (2018), *Popolo vs Democrazia. Dalla cittadinanza alla dittatura elettorale*, Milano, Feltrinelli.
- Nussbaum, M. (2014), *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*, Bologna, Il Mulino.
- Osler, A. e Starkey, H. (2006), «Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005», *Research Papers in Education*, 24, 433-66.
- Pasta, S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia, Morcelliana-Scholé.
- Ricoeur, P. (1994), *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore* (a cura di A. Danese), S. Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace.
- Rosanvallon, P. (2012), *Controdemocrazia. La politica nell'era della sfiducia*, Roma, Castelvecchi.
- Santerini, M. (2019), «Linguaggio d'odio sul web e strategie di contrasto», *Metis*, 9 (2), 5-67.
- Santerini, M. (2018), «L'educazione alla cittadinanza nell'era della 'post-verità'», in S. Polenghi, M. Fiorucci e L. Agostinetti (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 35-46.
- Santerini, M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza.
- Santerini, M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. e Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Amsterdam, Springer Open access.
- Scoppola, P. (1998), *La Costituzione contesa*, Torino, Einaudi.
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. e Schulz, W. (2003), «Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23 (5).
- Urbinati, N. (2014), *Democrazia sfigurata. Il popolo tra opinione e verità*, Milano, Egea.