

Edizioni Conoscenza

Articolo 33

N. 4 OTTOBRE/DICEMBRE 2023



- **Stipendi dei docenti di scuola.
Il divario retributivo**
- **La violenza di genere.
Una regressione culturale e civile**
- **Le università telematiche.
Pericolo o sfida per il futuro?**
- **Il percorso letterario di Italo Calvino**



CONOSCENDA 2024 L'agenda tascabile dell'FLC CGIL



Uno sguardo verso un futuro positivo e pieno di speranza. Utopia? Forse. Ma un'utopia concreta se nel pianeta si affermassero valori e principi come pace, democrazia, rispetto per l'altro, difesa del bene comune, tutela dell'ambiente, fraternità... tutto questo e tanto altro ancora da scoprire in **Conoscenda 2024**, anche quest'anno illustrata mirabilmente da Alberto Ruggieri.

Per informazioni: www.edizioniconoscenza.it

FUTURA UMANITÀ



ANNO NUOVO RIVISTA NUOVA

di Anna Maria Villari

Con questo numero “Articolo 33” si congeda dalle lettrici e dai lettori. Ma si tratta di un arrivederci. Infatti, da gennaio 2024 i lettori non sfoglieranno più le pagine di carta di una rivista, ma la troveranno online sul sito www.articolotrentatre.it.

E non è l'unica novità. La rivista non sarà più distribuita in abbonamento, ma disponibile a chiunque abbia voglia di leggerla, o, come si dice ora, open access. Avrà una maggiore frequenza nelle uscite e sarà valorizzata da un ricco archivio, anch'esso consultabile liberamente, e sostenuto da un sito che, tra un numero e l'altro della rivista, lancerà temi e suggestioni che saranno poi oggetto di approfondimento e avrà una forte connotazione culturale.

Su dieci numeri che saranno prodotti nel corso dell'anno solo quattro saranno disponibili a pagamento per chi fosse interessato ad acquistarli e si differenzieranno in quanto monografici.

Sfogliare la rivista online sarà semplicissimo. Sulla homepage del sito si troverà la copertina che con un click si aprirà su una descrizione del numero e sul sommario. Ogni articolo del sommario sarà cliccabile e leggibile su schermo oppure scaricabile in pdf. La rivista manterrà le caratteristiche che i nostri lettori già conoscono e continuerà a occuparsi di pedagogia e pratiche didattiche, di ricerca, università, di sistemi educativi e formativi, di ricerche sul campo e delle politiche pubbliche nei settori della conoscenza. E ancora di approfondimenti e confronti nel campo storico e letterario. Non mancherà l'attenzione ai cambiamenti nel mondo del lavoro, alle professioni e alla loro formazione, alle questioni di genere.

Si chiude, dunque, un'esperienza e se ne apre una nuova che, ci auguriamo, faciliti il rapporto con lettrici e lettori e raggiunga un pubblico più vasto. La nostra ambizione è intercettare le tematiche più sentite da quanti operano nel vasto mondo della conoscenza e offrire loro un luogo di confronto e discussione.

Il mondo cambia rapidamente e con esso il lavoro e i bisogni di conoscenza e gli stessi contenuti dei saperi. I nostri sistemi di istruzione e formazione non sono, nel loro complesso, attrezzati per rispondere alle sfide lanciate, soprattutto, dalla pervasività delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale. Se il sistema pubblico non si dimostra all'altezza di queste sfide, governandole a beneficio di tutti, si corre il rischio di consegnarsi alle multinazionali dell'informazione e della formazione, alla standardizzazione dei processi di apprendimento, alla disuguaglianza nell'accesso alla conoscenza.

Una rivista, ovviamente, non può risolvere problemi di tale portata, ma può aiutare a sviluppare analisi, riflessioni e dibattiti, dai quali possono scaturire idee e proposte.

Per questo “Articolo 33” si presenta come una rivista aperta al contributo di quanti sono disposti a misurarsi con pensieri lunghi.

Auguriamo a tutte le nostre lettrici e a tutti i nostri lettori di trascorrere felici feste di fine anno e inizio anno nuovo.

E speriamo che per il nostro pianeta il 2024 sia migliore dell'anno che ci sta per lasciare.

SOMMARIO

In copertina foto di Giovanni Carbone



EDITORIALE

ANNO NUOVO, RIVISTA NUOVA
di Anna Maria Villari *pag. 1*

ATTUALITÀ

Ricordo di Luigi Berlinguer
**UN RIFORMATORE CHE AMAVA
LA SCUOLA PUBBLICA**
di Enrico Panini *pag. 4*



I bassi stipendi dei docenti italiani
L'ABISSO RETRIBUTIVO
di Raffaele Miglietta *pag. 9*

Le competenze linguistiche e matematiche
usate nel lavoro non sono sostituibili dall'IA
**L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE
SA FARE SOLO I COMPITI**
di Claudio Franchi *pag. 12*

Il dilagare della violenza di genere
AMORE MOLESTO
di Paola Parlato *pag. 18*

VOCI DALLA SCUOLA

Ausiliari, tecnici e amministrativi
IL LAVORO DIMENTICATO
di Giovanni Carbone *pag. 22*

PEDAGOGIE

Educazione interculturale
contro la violenza di genere
**RIFLESSIONI SULLA STORIA
SILENTE DELLE DONNE**
di Sabrina Di Giacomo, Università degli
Studi di Urbino "Carlo Bo" *pag. 26*

Una ricerca sull'odio online
RACCONTARSI A SCUOLA
di Marco Leggieri *pag. 34*

POLITICHE DELLA RICERCA

CNR 100 anni dopo
**QUALE FUTURO
PER LA RICERCA ITALIANA**
di Alberto Silvani *pag. 43*



OSSERVATORIO SULL'UNIVERSITÀ

La crescita delle università telematiche
**OPPORTUNITÀ O RISCHIO
PER LA FORMAZIONE
SUPERIORE?**
di Fabio Matarazzo *pag. 51*



TEMPI MODERNI

Dal neorealismo al fantastico
**ITALO CALVINO
E IL RINNOVAMENTO DELLA
LETTERATURA**

di David Baldini

pag. 58



Fuoritesto

**PRIMO LEVI RICORDA
CALVINO**

pag. 67

Fuoritesto

**ITALO CALVINO VISTO
"DA VICINO"**

pag. 68



LIBRI E LETTURE

Tra pietà e disprezzo

LA COLPA DI ESSERE POVERI

di Massimiliano De Conca.

pag. 71



Monicelli visto da vicinissimo

L'AMATO BELZEBÙ

di Vincenza Fanizza

pag. 72

Articolo33

N. 4 OTTOBRE/DICEMBRE 2023

Articolo 33 trimestrale promosso dalla FLC Cgil anno XIV n.4-2023.

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a.r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.58 1 3173 - Fax 06.58 1 3118 - www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it - commerciale@edizioniconoscenza.it

Direzione: Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari

Direttore responsabile: Ermanno Deti

Comitato scientifico: Alfredo Alietti, Emanuele Barbieri, Elisabetta Biffi, Giovanni Carbone, Domenico Carrieri, Antonio Ciniero, Luana Colacchioni, Carmela Covato, Giorgio Crescenza, Fabio De Nardis, Sabrina Di Giacomo, Massimiliano Fiorucci, Paolo Landri, Marco Leggieri, Vincent Martines, Dario Missaglia, Maria Grazia Riva, Lisa Stillo, Rosabel Roig Vila

In redazione: David Baldini, Ilaria Iapadre, Rossella Iovino, Fabio Matarazzo, Martina Polimeni, Alberto Silvani, Elisa Spadaro

Progetto grafico e impaginazione: Luciano Vagaggini

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 151 Roma

Ricordo di Luigi Berlinguer

UN RIFORMATORE CHE AMAVA LA SCUOLA PUBBLICA

di Enrico Panini

Un ministro e un politico con una visione progressista, aperta al mondo del sistema di istruzione italiano. Produsse la prima riforma organica dell'Italia repubblicana prontamente cancellata dal centro destra. Il confronto spesso aspro col sindacato e la firma del contratto più innovativo nella scuola

Con la sostituzione di Luigi Berlinguer nel suo incarico di Ministro dell'Istruzione (incarico ricoperto dal 1996 al 2000, nel primo governo Prodi anche con l'interim di Università e Ricerca, e poi nel governo D'Alema), subito dopo la sconfitta elettorale alle regionali tenutesi il 16 aprile 2000, termina l'ultima fase parlamentare, dopo il 1945, di riforme progressiste del nostro sistema scolastico, tese a valorizzare il ruolo della scuola pubblica e a investire affinché quella scuola continuasse a rispondere al dettato costituzionale.

Dopo di lui, a parte una breve parentesi del grande linguista Tullio De Mauro, salito a Botteghe Oscure per perorare la conferma di Berlinguer e disceso con la proposta in assumere lui l'incarico di Ministro della

Pubblica Istruzione, come poi avvenne il 26 aprile dello stesso anno con il Governo Amato, abbiamo la perfida ventata dei Governi di centro destra tutti protesi, prima, a cancellare ogni legge di riforma che portasse la firma di Berlinguer e, poi, ad affermare sostanzialmente la fine della scuola della Repubblica per piegare l'istruzione pubblica a sancire le differenze di reddito e condizioni sociali di ogni studente.

Berlinguer segna, come vedremo, una stagione molto densa nella quale si pensa la scuola nel suo insieme dopo diversi anni di interventi settoriali caratterizzati dal considerare la spesa per l'istruzione come un costo non sostenibile.

È l'ultima stagione perché la sconfitta elettorale dell'aprile '90, erroneamente asso-





ciata agli effetti delle riforme nei settori della scuola e della sanità, determina il blocco di fatto di ogni spinta riformatrice e il conseguente disinteresse delle forze progressiste.

Non a caso i successivi governi con una maggioranza non di centro destra saranno contrassegnati dalla progressiva ripresa di predominio del Ministero, reso più forte dall'indebolimento della politica, e dall'abbandono del tema istruzione pubblica da parte delle forze politiche progressiste, fino all'assunzione di priorità spesso estranee ai valori del riformismo. L'apice negativo di questo allontanamento sicuramente è stato raggiunto dalla cosiddetta "Buona scuola" del Governo Renzi (Legge 107/15).

L'apertura all'Europa

Un aspetto che ha contrassegnato l'azione di Berlinguer Ministro, sovente ignorato, è stato il profondo respiro europeo della sua azione e dei suoi riferimenti. Sono gli anni nei quali il nostro Paese si avvicina progressivamente a quella che sarà, da lì a poco, l'Unione Europea. Mai sentito parlare, come allora, della necessità di un raffronto con l'Europa e con le migliori esperienze degli altri Paesi che, salvaguardando le specificità italiane, mettessero il sistema istruzione dell'Italia in grado di assumere un profilo pienamente europeo. A ben vedere la Legge 30/00 (riforma dei cicli) trova una delle sue ragioni nell'esigenza di concludere il percorso scolastico a 18 anni come nella maggioranza degli altri Paesi europei anziché a 19 anni, come continua a essere ora, con conseguente ri-

duzione di opportunità a parità di età. Sicuramente il confronto con l'Europa va fatto su tutto, ivi compresi i livelli di investimento e le retribuzioni, ma certo è che l'esigenza permane e non è un caso che migliaia di giovani diplomati, laureati, dottorati ogni anno escano dall'Italia alla ricerca di prospettive migliori per il loro futuro. La Riforma dei cicli è (o meglio era, vista la furia abrogazionista del Ministro Moratti) senza ombra di dubbio la più seria e lungimirante riforma complessiva dopo la riforma Gentile (1923).

Altro elemento che ne ha contraddistinto la gestione del Ministero è stata la forte considerazione del lavoro come fatto culturale e non solo e tanto come professionalizzazione spinta per quanti non sarebbero in grado di proseguire gli studi "alti". Durissime (e condivisibili) le sue parole contro il permanere di una struttura e "cultura gentiliana" nella nostra scuola anche in chi, per i valori professati e le scelte compiute, dovrebbe essersene liberato. Su questo tema, la cultura del lavoro e il lavoro come cultura, il dopo Berlinguer è riuscito a dare il peggio di sé con la professionalizzazione spinta, la riduzione del lavoro a addestramento, il colpevole silenzio perfino sulle norme di sicurezza per gli studenti. Al riguardo Berlinguer recentemente aveva scritto questa condivisibile considerazione: «Il sapere è invece strutturale alla persona, ricchezza metabolizzata e digerita, assimilata, sangue vero della personalità di chi lavora, del suo stesso lavorare, della sua professione. Ma questo è possibile se l'impianto educativo e il suo modello culturale non si basano



sulla scissione fra cultura e lavoro. E quindi se sottopongono le loro ipotesi teoriche, il loro necessario apparato di astrazioni concettuali a una costante verifica del reale, della sua “utilità” sociale, non rifiutano di fare i conti con i fatti: ancora il nesso fra cultura e professione. Se si procede a una costante ricomposizione del sapere, a ricondurre gli inevitabili specialismi all’unità del sapere di base e alla sua contaminazione sociale. È questa la priorità del sapere nella società e nell’economia della conoscenza».

Infine, l’aspetto relativo alle relazioni sindacali e al rapporto con chi a scuola lavora. L’allora CGIL Scuola non ha mancato di criticare il Ministro Berlinguer su alcune scelte, ma ha sempre condiviso a pieno l’esigenza di riformare la scuola pubblica e di potenziarla, di valorizzare quanti vi operano.

È un dato di fatto che Berlinguer era stimato e riconosciuto, come pochissimi prima di lui, come un Ministro competente, culturalmente autorevole e dalla parte della scuola pubblica e di chi ci lavorava, una persona che ci credeva e che ci metteva la faccia. Questo sentimento era diffuso nei tanti che si sono sentiti ri-entrati al centro dell’attenzione della politica ma anche in buona parte di quanti non ne condividevano le scelte. Nessun consenso aprioristico ma la consapevolezza di essere ritornati di nuovo protagonisti di una fase di cambiamento della scuola nella quale, finalmente, si ritornava a essere al centro dell’interesse del Paese. Certo Berlinguer ha firmato, per interposta persona (l’Aran), anche un contratto (CCNL 1998-2001) che per un suo articolo (art. 29) ha

registrato un’opposizione decisa della maggioranza della categoria. Essendo stato fra i firmatari di quell’accordo riconosco, anche ora, che fu giusto fermare una previsione contrattuale che non trovava consenso nella sua attuazione concreta definita in sede di Contratto integrativo con il Ministero. Ma, ferma la riformulazione successiva di quella parte del contratto, possiamo affermare senza tema di smentita che quel contratto si collocò, nella sua autonomia, nell’onda lunga del processo riformatore in atto: vennero individuati strumenti innovativi (es.: funzioni obiettivo, aree a rischio educativo, scuole con forti processi immigratori) e nuove funzioni (es.: il DSGA della scuola autonoma), si regolò l’autonomia non come accentramento dei poteri ma come ampliamento della partecipazione, grazie alla contemporanea introduzione della contrattazione integrativa, venne valorizzata e rafforzata l’autonomia e le competenze degli Organi collegiali di scuola. Da ultimo, di quella stagione contrattuale vorrei ricordare che essa registrò un consistente stanziamento aggiuntivo alle ordinarie risorse contrattuali frutto di un impegno diretto dell’allora Presidente del Consiglio dei Ministri, Romano Prodi, come riconoscimento della specificità della scuola pubblica e del ruolo fondamentale del personale, correttamente destinate alla contrattazione e non a operazioncine del Ministro di turno.

Nel racconto di questi anni e, in particolare, in occasione della morte di Luigi Berlinguer tutti i commentatori associano la sua sostituzione alla guida del Ministero come il frutto di un errore contrattuale

(l'art. 29 già citato). Questo giudizio – a mio avviso – è semplicistico ed errato perché non considera che, parimenti, venne sostituita, subito dopo le elezioni, la Ministra che ha riformato la sanità; che nelle elezioni regionali il peso dei candidati prevale in buona parte sulla loro collocazione partitica; che l'attuazione di quell'articolo contrattuale era bloccata da tre mesi; che sul fronte sindacale (cioè fra chi aveva firmato il contratto) non ci furono ricadute negative e che, anzi, la CGIL Scuola aumentò considerevolmente gli iscritti nello stesso anno.

In realtà, a mio avviso, le forze dell'allora Governo D'Alema e poi del Governo Amato giudicarono che l'intervento riformatore di sistema nei due settori più esposti sul versante del rapporto con i cittadini (scuola e sanità) aprissero tali e tante contraddizioni da scaricare un peso negativo sulle forze che le avevano sostenute. Da lì le sostituzioni e l'avvio di una fase triste nella quale spesso vennero assunti acriticamente i valori del mercato e della cultura liberista.

Berlinguer, una volta andato in pensione, si è iscritto alla CGIL. Ricordo questo particolare perché coerente con un uomo che non si è mai nascosto e perché l'aver la tessera di una Confederazione significa che si sta da una parte, quella del mondo del lavoro. In anni di mimetismo e di presunte neutralità non è davvero poca cosa quella scelta di iscrizione.

Berlinguer è stato oggetto di critiche anche pesanti. Ad esempio, la CGIL Scuola non ha mai condiviso la Legge 62/'00 relativa alla parità fra pubblico e privato, mentre abbiamo sempre espresso soddisfazione per il respiro riformatore e per il riavvio di procedure per l'assunzione di personale bloccate per tempo.

Berlinguer ha lasciato provvedimenti rilevanti tutt'ora vigenti: il Regolamento sull'autonomia scolastica (DPR 275/'99); la riforma dell'esame di maturità (Legge 425/'97); la riforma dei cicli universitari che, pur firmata dal Ministro Zecchino (Decreto 509/'99), ha nell'intero impianto tutto il lavoro di definizione predisposto da Berlinguer; la riforma dei cicli scolastici (Legge quadro 30/'00) senza sotta-cere l'impegno per l'introduzione delle tecnologie, per lo sviluppo della musica e dell'arte.

Luigi Berlinguer è stato un uomo che ha amato profondamente la scuola pubblica e che ha rispettato la Costituzione perché la scuola è corpo vivo che si nutre di impegno e che rispetta chi la ama.

Indispensabile ricetta, questa, in questi tempi bui nei quali l'attuale Ministro intende decidere senza alcun confronto con i Sindacati e con le persone che ogni giorno aprono le porte delle scuole, che hanno ben chiaro che il "merito" significa ribaltare un principio costituzionale che impone di *«rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»*. Questo principio chiaramente non è più un vincolo per chi governa attualmente che, invece, vuol sancire la disegualianza e la diversità tra chi ha il merito e chi non l'ha.

Rispondo con le parole di don Milani: «Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi».



FUORITESTO

Dedicato all'università l'ultimo libro di Luigi Berlinguer

Ho avuto il piacere di assistere ad alcune delle conversazioni tra Luigi Berlinguer e Fabio Matarazzo che sono state poi pubblicate, alla fine dello scorso anno, nel volume *L'università italiana tra passato e futuro*, da Edizioni Conoscenza.

È stata l'ultima fatica di Luigi Berlinguer, poi l'età ha avuto il sopravvento e lui ci ha lasciato.

Ho potuto constatare con quale passione Berlinguer ha ripercorso non solo la sua esperienza di docente, rettore, ministro, politico impegnato ma anche come la storia dell'università italiana sia intrecciata alla sua vicenda personale.

Aveva dei modi gentili di rivolgersi all'amico che lo intervistava e a me ascoltatrice e sapeva inframmezzare al rigore del racconto battute ironiche, domande un po' provocatorie e un po' facete. Un'esperienza inedita per me, un confronto appassionato per Fabio che ha rivissuto una stagione politica e professionale intensa.

Berlinguer è stato protagonista da ministro di una importante riforma della scuola alla fine degli anni Novanta. Una riforma che non ha potuto esplicarsi perché abrogata di lì a poco dalla ministra che gli è succeduta. Avrebbe funzionato? Non lo sappiamo. Ma aveva una caratteristica che è mancata alle successive (che non hanno funzionato, anzi spesso hanno danneggiato): aveva una visione unitaria del percorso formativo-educativo e delle finalità del sistema.

Ma, come si diceva, la sua vicenda professionale e politica è legata soprattutto all'università. Nel libro Luigi Berlinguer, sollecitato e provocato da Matarazzo, con il quale ha condiviso anche anni di lavoro al ministero, racconta l'università italiana dal dibattito all'assemblea costituente fino ai giorni nostri, affrontando con spirito critico e autocritico tutte le vicende politiche, le discussioni parlamentari, i percorsi di riforma avviati e poi interrotti. Fino a ragionare dell'importanza dell'apertura all'Europa con il processo di Bologna e delle innovazioni nell'organizzazione del sistema con l'autonomia, nella didattica ecc., senza dimenticare gli ultimi appesantimenti burocratici su temi cruciali come gli ordinamenti, il reclutamento e i concorsi, la valutazione.

Ma Berlinguer con grande lucidità sapeva guardare anche al futuro della nostra università. Riflettendo sui grandi cambiamenti nel mondo del lavoro, sulla pervasività delle nuove tecnologie e dell'intelligenza artificiale. In conclusione del libro egli manifestava l'impressione che in molti aspetti il sistema universitario è legato a un passato che non c'è più. «Ecco perché – concludeva – sembra opportuno superare gli attuali vincoli e lasciare libero,



chiunque lo desideri, di utilizzare i mezzi consentiti dalla tecnologia per formare autonomamente un percorso accademico [...] Il digitale permette di optare per insegnamenti ritenuti più congeniali ai propri interessi e per docenti più motivati e più capaci di suscitare interessi e attenzione». E prefigura un sistema che consenta agli studenti di seguire corsi e lezioni di docenti diversi in facoltà diverse. «Ne risulterebbe stimolato un atteggiamento antidogmatico quanto mai produttivo».

Pur consapevole della difficoltà di rimuovere assetti e confini consolidati così sollecitava noi lettori: «Nel futuro dobbiamo entrare consapevoli dei cambiamenti necessari. Dal futuro non possiamo farci spaventare o travolgere».

Con lui se va una mente lucida e un uomo colto e competente, capace di mettere la politica al servizio del bene comune. Questo libro rimane un testamento importante per chi ha a cuore l'università.

Anna Maria Villari



L'UNIVERSITÀ ITALIANA TRA PASSATO E FUTURO Una conversazione tra Luigi Berlinguer e Fabio Matarazzo

Presentazione di Francesco Sinopoli

Prefazione di Valeria Fedeli

Edizioni Conoscenza, 2022

pp. 192, 18 euro

I bassi stipendi dei docenti italiani

L'ABISSO RETRIBUTIVO

di Raffaele Miglietta

I dati Ocse-Education at a glance evidenziano il divario retributivo tra docenti italiani e colleghi europei. La prossima legge di bilancio e il rinnovo del contratto un banco di prova per il Ministro Valditara che chiede rispetto per gli insegnanti

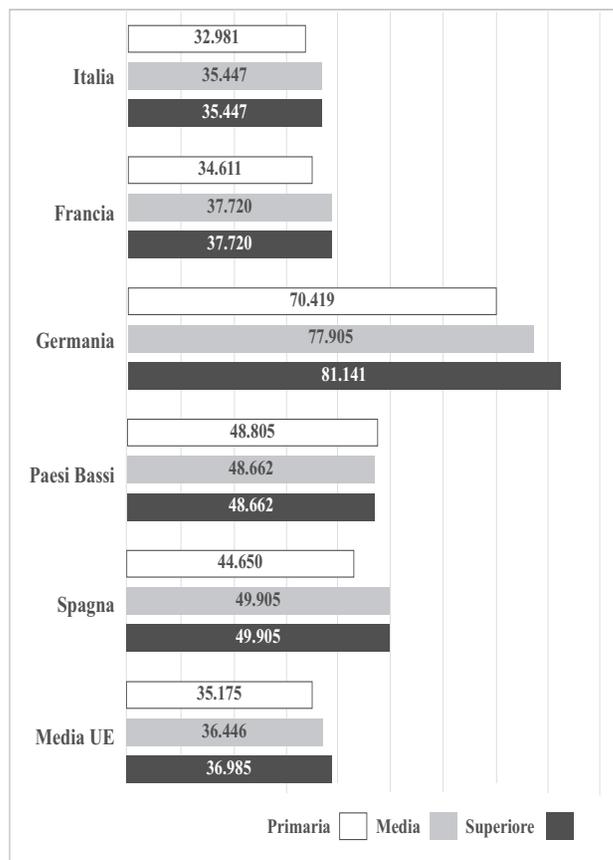
Il nuovo rapporto Ocse-Education at a glance 2023 conferma ancora una volta come le retribuzioni dei docenti italiani siano notevolmente più basse rispetto alle retribuzioni medie degli insegnanti europei di tutti i gradi di scuola, dalla scuola primaria alla scuola superiore. Tali differenze si riscontrano tanto al principio quanto al culmine della carriera.

Per quanto concerne gli stipendi iniziali (Tab. 1), il differenziale maggiore riguarda gli insegnanti italiani della scuola primaria, il cui stipendio è inferiore del 6,6% rispetto a quello medio iniziale degli omologhi docenti europei. È invece inferiore del 2,8% rispetto ai docenti delle scuole medie e del 4,3% rispetto a quelli delle superiori. In termini monetari la differenza tra stipendi italiani e media europea è rispettivamente di 2.194 dollari nella primaria, 999 dollari nella scuola media e 1.538 dollari nelle superiori (l'Ocse, ai fini della comparazione, calcola gli stipendi in dollari americani, USD, a parità di potere d'acquisto).

Le differenze retributive sono ben più evidenti se gli stipendi degli insegnanti italiani si confrontano direttamente con quelli dei colleghi dei singoli paesi

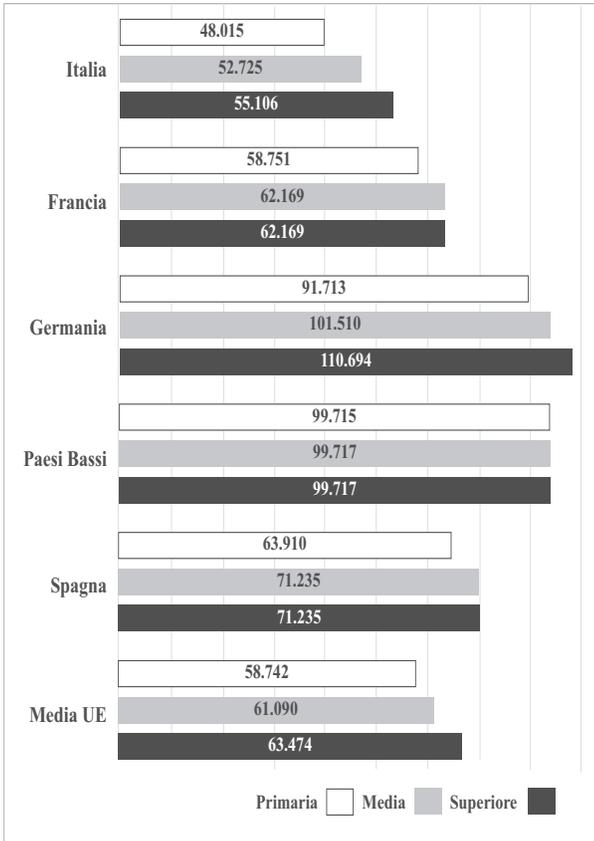
europei più omogenei al nostro: la differenza tra lo stipendio di un docente italiano e un docente francese della primaria è di 1.630 USD (-4,9%); tra un docente italiano e uno spagnolo delle medie è di 14.458 USD (-40,7%); tra un docente italiano e uno tedesco delle superiori è di 45.694 USD (-128,9%),

Tab. 1 - Retribuzione iniziale docenti per grado di scuola
in dollari a parità di potere d'acquisto



Elaborazione su dato Ocse - Education at a glance 2023

Tab. 2 - Retribuzione docenti al massimo della carriera per grado di scuola in dollari a parità di potere d'acquisto



Elaborazione su dato Ocse - Education at a glance 2023

cioè lo stipendio tedesco è più del doppio di quello italiano.

Il divario registrato all'ingresso in servizio persiste e anzi aumenta nel corso della carriera. Basti pensare che la retribuzione media di un docente italiano al termine della carriera aumenta del 48,7% rispetto al livello di partenza, mentre in ambito europeo la media di incremento finale è del 67,6%. Questo perché a livello europeo gli incrementi retributivi nel corso della carriera non solo sono molto più consistenti ma sono anche più accelerati, per cui il culmine della carriera retributiva viene raggiunto molto prima che in Italia (mediamente dopo 25 anni in Europa rispetto ai 35 anni in Italia).

Lo stipendio al culmine della carriera (Tab. 2) di un insegnante italiano della scuola primaria è inferiore di 10.727 USD (-22,3%) rispetto a quello della media degli insegnanti a livello europeo dello stesso grado scolastico, è inferiore di 8.365 USD (-15,8%) rispetto a un docente della scuola media e di 8.368 USD

(-15,1%) rispetto a un docente della scuola superiore.

Anche in questo caso il confronto diretto tra le retribuzioni degli insegnanti dei principali Paesi europei è molto eloquente. Se prendiamo il caso di un docente italiano della scuola media noteremo che al massimo della carriera è inferiore di 9.444 USD (-17,9%) rispetto alla retribuzione di un docente francese, di 18.510 USD (-35,1%) rispetto a un docente spagnolo e di 48.785 USD (-92,75%) nei confronti di un docente tedesco. Le medesime osservazioni si possono fare per gli insegnanti degli altri settori scolastici.

Restano le forti differenze retributive tra gli insegnanti di scuola primaria, media e superiore nonostante le modalità di accesso, a partire dai titoli di studio, e le condizioni di svolgimento della profes-

sione siano ormai del tutto equivalenti. E questo è un dato che accomuna in negativo l'Italia alla gran parte dei Paesi europei.

Da ultimo si propone un confronto tra gli stipendi nazionali ed europei dei docenti espressi in euro e non in dollari (Tab. 3), ciò al fine di dare maggiore evidenza alle differenze esistenti tra le retribuzioni dei diversi Paesi. Il confronto riguarda lo stipendio percepito da un docente della scuola media dopo 15 anni di servizio, che rappresenta con buona approssimazione la condizione retributiva media della categoria. La differenza retributiva di un docente italiano rispetto a un francese è di 4.208 euro (-13,2%), rispetto a uno spagnolo è di 9.491 euro (-29,9%) e, infine, rispetto a un tedesco è di 41.725 euro (-131,9%), ovvero un tedesco percepisce più di due volte lo stipendio di un italiano.

Il rapporto Ocse afferma che la retribuzione e le condizioni di lavoro sono importanti per attrarre, incentivare e trattenere insegnanti qualificati e di alta professionalità. Dai dati sopra analizzati emerge come

in Italia in questi anni ci sia stata ben poca attenzione da parte dei decisori politici per motivare e valorizzare il personale docente che rappresenta la risorsa primaria per assicurare al Paese un'istruzione di qualità.

È vero che le diverse crisi che si sono succedute in questi anni (dall'emergenza covid al conflitto ucraino) hanno fortemente ridotto le disponibilità economiche degli Stati europei ma è pur vero che alcuni di essi più oculatamente, proprio nella prospettiva di una ripresa economica e del superamento dei divari sociali, abbiano continuato a privilegiare gli investimenti sui docenti e più in generale nell'istruzione. Non a caso, è sempre l'Ocse a certificarlo, negli anni che vanno dal 2010 al 2022 in alcuni Paesi europei gli stipendi dei docenti sono aumentati (Germania, Francia...), in altri no, anzi in rapporto all'inflazione sono diminuiti (come in Italia).

La prossima legge di bilancio sarà un banco di prova fondamentale per il Go-

Tab. 3 - Retribuzione docente scuola media con 15 anni di servizio
in euro

Italia	31.707
Francia	35.915
Germania	73.431
Paesi Bassi	72.127
Spagna	41.197

Elaborazione su dato Ocse - Education at a glance 2023

verno per dimostrare che si intende cambiare rotta nei confronti del personale della scuola (docenti, educativi e ata), assicurando quei finanziamenti necessari a recuperare il divario rispetto all'Europa o, quanto meno, a garantire la tutela del potere d'acquisto dei salari fortemente compromesso dall'inflazione. Quale occasione per il Ministro Valditara di passare dal rispetto predicato a quello praticato? Il primo passo è il rinnovo contrattuale relativo al triennio 2022-2024.

Le proposte di Edizioni Conoscenza



Collana "INCONTRI"
pp. 192, € 20,00



Collana "I Libri di Minerva"
pp. 264, € 18,00

www.edizioniconoscenza.it

Le competenze linguistiche e matematiche usate nel lavoro non sono sostituibili dall'IA

L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE SA FARE SOLO I COMPITI

di Claudio Franchi

Le possibili implicazioni della IA nei settori dell'istruzione e del lavoro, tra limiti e prospettive. Uno studio dell'OCSE. La valutazione in base ai test e l'ideologia liberista. L'insostituibile dimensione relazionale umana.

Lo sviluppo continuo di sistemi digitali complessi, più comunemente circoscritti sotto il nominativo di *intelligenza artificiale*, sta avendo un impatto enorme tagliando in trasversale l'elemento sociale e culturale mentre tutte le grandi organizzazioni internazionali stanno dedicando studi, ricerche e approfondimenti a questo fenomeno. Nel tentativo, ufficialmente dichiarato, di comprenderne i limiti e le possibilità.

In particolare, ultimamente, l'attenzione è rivolta alle NLP (Natural Language Processing) ovvero quegli algoritmi che, attraverso reti neurali, sono in grado di comprendere e riprodurre il discorso umano. L'esempio più famoso è Chat GPT (Generative Pre-trained Trasformer), prodotto da OpenAI, ma con un sostegno più che ingente di Microsoft (quasi 10 miliardi di dollari), che si configura come il sistema che ha avuto la più rapida diffusione della storia delle tecnologie, ad oggi, nel mondo occidentale e comunque l'applicazione che ha suscitato più interesse in tutto il mondo, per le sue "incredibili" capacità.

Negli ultimi mesi, l'OCSE, l'Organizzazione per il Commercio e lo Sviluppo Economico, nel corso di un progetto generale sulle capacità di IA in relazione alle possibili implicazioni che potrebbe comportare nei settori dell'istruzione e del lavoro, effettuato dal CERI (il Centro per l'Innovazione e la Ricerca nell'Istruzione), ha pubblicato *Is Education Losing the Race with Technology? AI's*

Progress in Maths and Reading, con l'obiettivo esplicito di «sviluppare misurazioni delle capacità dell'IA che siano comprensibili, comprensive, ripetibili e rilevanti per le politiche» (OECD 2023, p. 3). L'idea centrale dello studio è cercare di comparare i risultati ottenuti sottoponendo all'IA i test contenuti nelle indagini internazionali PISA e PIAAC con quelli raggiunti da studenti e popolazione adulta rispettivamente.

La prima grande evidenza, che rappresenta poi lo snodo su cui costruire il senso dello studio in questione, riguarda il miglioramento rapido dei risultati ottenuti dall'IA nei test sul *reading*, rispetto a quelli ottenuti nel 2016, mentre nella soluzione di quelli relativi alle capacità matematiche i risultati restano più o meno comparabili.

Questa discrasia viene spiegata e si spiega principalmente dalle linee di sviluppo industriale sulle quali si sono concentrati gli investimenti maggiori negli ultimi anni, tutti riguardanti il rafforzamento degli NLP, cioè delle capacità linguistiche dell'IA. Di qui, se le risorse delle società si rivolgessero con la stessa intensità e potenza economico-industriale anche verso l'altra direzione, resta comunque semplice dedurre che, nei prossimi anni, si potrebbe giungere senza particolari problemi a progressi più che sensibili anche rispetto allo sviluppo di sistemi relativi alle capacità di calcolo e matematica, che tra l'altro per alcuni versi meglio si adatterebbero alla struttura digitale.

PISA E PIAAC: problematiche epistemologiche e modelli neoliberisti

Per comprendere appieno il valore di questo studio e le sue possibili conseguenze o indicazioni ai decisori politici, si deve sempre tenere conto e ricordare chiaramente che da molti anni, se non addirittura dalle prime esperienze (dal PISA 2000), l'efficacia di queste indagini internazionali è sempre stata messa in discussione da molti studiosi – solo per fare un esempio tra decine si guardi a Bonderup Dohn (2007) –, perché gran parte dell'importanza di queste indagini sembra provenire esclusivamente dall'autorevolezza delle istituzioni stesse. In un vero e proprio cortocircuito semantico, esse risultano attendibili e accreditate perché promosse dalle grandi e famose Istituzioni attendibili e accreditate che le finanziano e non perché siano effettivamente il risultato di indagini date da quadri di riferimento teorici o da metodologie scelte e applicate.

L'argomento fondamentale – e allo stesso tempo il maggior punto critico – è che in questi *test* non si riuscirebbero a valutare le competenze o le conoscenze, *skills and knowledge*, ma semplicemente le competenze e le conoscenze necessarie per risolvere *esattamente* quel test o quella tipologia di test. Questo nodo cruciale, tra l'altro, non è solo inerente al *test* stesso ma anche all'intero sistema educativo che queste indagini dovrebbero riuscire a interpretare e analizzare o, secondo le parole usate nelle pubblicazioni, a giudicare, “*to assess*”.

Non a caso anche un approccio sistemico, se guardato attentamente, pone delle problematiche invero insormontabili, a meno che non si decida di saltarle e ignorarle e di seguire la strada *mainstream*. Le modalità di insegnamento nazionale vengono, infatti, valutate proprio mediante questa tipologia di *test*. Alla stregua di quanto si è detto, questo potrebbe anche significare che alcune modalità porterebbero a risultati migliori *non* nelle competenze e nelle conoscenze dispensate e poi acquisite, ma *solo* in quelle particolari e “tecniche” capacità di affrontare le batterie di *test* dell'indagine. Esemplificativo, in questo senso, è che quando alcuni Paesi hanno deciso di tentare di “migliorare” le *performances* dei propri studenti, si sono trovati costretti a inserire nei programmi scolastici proprio l'apprendimento indispensabile per la preparazione a questi *test* specifici. Incredibilmente non si è pensato affatto di effettuare una parziale o completa trasformazione in senso pedagogico dell'approccio del sistema dell'istruzione nazionale, ma solo di migliorare le *performances* valutate dalle indagini internazionali. In questo modo, tra l'altro, l'ipotetico vantaggio dell'indagine PISA di essere “*curriculum free*”, cioè di non valutare direttamente gli elementi inseriti nei programmi, nella pratica si ribalta e diventa l'evidenza di una paradossale inefficacia sulla programmazione educativa. Si aggiunga a questo, come provato da Fiore e Poliandri, che molto spesso, almeno in Italia, neanche un vero dibattito pubblico si è riuscito a sollevare negli anni, lasciando inoltre sempre inascoltata la comunità scientifica di riferimento.



A questo bisogna aggiungere un dato di realtà politica, pur senza nessuna presa di posizione: la politica culturale e economica che promuove l'OCSE è da sempre di stampo marcatamente neo-liberale e scientemente anche le indagini si sono spesso concentrate a valutare competenze e conoscenze capaci di rendere il sistema educativo funzionale alle esigenze dirette del mercato del lavoro e ai suoi nuovi bisogni. Non a caso solo un vero e proprio movimento di 'opposizione' accademica ha spinto i redattori dei *test* a valutare anche capacità relazionali o legate al benessere e la crescita individuale e sociale, interpretando in modo diverso i possibili obiettivi dei sistemi educativi nazionali.

Oltre al PISA – ma con gli stessi limiti sottolineati dalla comunità scientifica – l'OCSE conduce storicamente un'ulteriore indagine, su campo internazionale, chiamata PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies, finalizzata a raccogliere dati cercando di individuare il livello di competenze degli adulti tra 16 e 65 anni su *literacy*, *numeracy* e *problem solving*, sempre su base campionaria, e a comprendere come queste competenze vengano utilizzate sia nel lavoro che nella vita quotidiana, a casa e in società. In parole semplici: le banche dati del PIAAC, secondo gli intenti dichiarati, dovrebbero permettere di comprendere la relazione tra competenze, istruzione e lavoro e evidenziare il ruolo preciso di queste competenze rispetto alla dimensione occupazionale.

C'è da ricordare, però, che l'obiettivo ufficiale è sempre stato quello di fornire gli strumenti ai decisori politici per implementare strategie di sviluppo in subordine all'approccio neoliberista, e cioè quello di comprendere quali competenze devono essere fornite dai sistemi educativi tra quelle che in quel momento sono richieste dal mercato del lavoro e dalle imprese private.

I "risultati" dello studio OCSE: problemi interpretativi o illusioni ideologiche?

Nonostante le perplessità e problematiche sollevate dalla comunità scientifica e da quella politica e sindacale, un centro di ricerca interno all'OCSE, il CERI, nel

quadro del progetto AIFS (*Artificial Intelligence and the Future of Skills*) decide comunque di utilizzare le stesse batterie di *test* di PISA e PIAAC, per valutare le *performances* dell'IA nella loro soluzione, esplicitando chiaramente come questa comparazione possa «aiutare i decisori politici a dare una nuova forma ai sistemi educativi in modo da preparare al meglio gli studenti per il futuro e a fornire opportunità agli adulti che stanno apprendendo a rinnovare le loro competenze».

La metodologia usata per la valutazione di questa comparazione è stata quella di sottoporre i risultati delle prove affrontate dall'IA all'analisi di esperti di Computer Science.

L'IA, anche grazie all'enorme sviluppo degli ultimi anni dell'NLP, cioè del lavoro sui Natural Language Processes, è stata in grado di rispondere a più dell'80% dei *test* di *Literacy* del PIAAC. Per quanto riguarda invece quelli di *Numeracy*, i risultati sono stati peggiori, attestandosi intorno a poco più del 60%, probabilmente proprio a causa dei mancati investimenti dei produttori di IA su questo sviluppo specifico.

Al momento dell'analisi, per quanto riguarda il PIAAC, in *Literacy* l'IA raggiunge il livello 3 di 5, laddove il 90% della popolazione adulta è al livello 3 o inferiore, mentre solo il 10% supera questo livello, arrivando a 4 o a 5. In *Numeracy*, invece, le performance dell'IA sono di livello due per i *test* semplici e quelli intermedi, mentre per le domande più difficili arriva al livello 3. La popolazione adulta in questo caso arriva nel 57% dei casi massimo al livello 2, e nell'88% massimo al livello 3.

In ogni caso, secondo tutti gli esperti consultati, con l'attuale frequenza di avanzamento tecnologico, entro il 2026 l'IA sarà in grado senza problemi di superare l'intera batteria di *test*, lasciando definitivamente dietro la popolazione umana. Alla luce del nostro discorso, quindi, sono fondamentali le conclusioni che se ne trarrebbero da questo studio: non si registrano incrementi sensibili negli ultimi anni nelle capacità di risoluzione umana, mentre si prevede una progressione inarrestabile da parte dell'IA (si prendano in considerazione i dati citati: la *Literacy* risulterebbe usata, al livello dell'IA, dal 59% della forza lavoro,



mentre la *Numeracy*, sempre al livello comparabile con l'IA, tra il 27% e il 44%). Da questo assunto, se ne deduce una assoluta condizione futura: le macchine potranno sostituire e sostituiranno donne e uomini, almeno nella percentuale dei compiti rilevata dalle indagini.

L'intelligenza come questione centrale

L'apparente fondatezza di questa conclusione però si scontra con un elemento chiave intrinseco che è esattamente il centro dell'intero discorso 'scientifico'. La questione infatti rimane sempre in una domanda che ha mille possibili risposte, e che deve – o dovrebbe – essere affrontata come presupposto: cos'è l'intelligenza? O quantomeno, dal punto di vista dell'analisi delle competenze linguistiche e matematiche necessarie e utilizzate nella vita e soprattutto sul lavoro, quale tipo di intelligenza viene usata? Lungi dal ripercorrere qui una genealogia di questo concetto, limitiamoci però a indicare che tipo di procedure razionali l'IA mette in campo e come queste possano avere una relazione con quanto indagato da PISA e PIAAC.

Nel 1956 John McCarthy aveva coniato la definizione di Intelligenza Artificiale, descrivendola così: «ogni aspetto dell'apprendimento od ogni altra caratteristica dell'intelligenza può in principio essere descritta così precisamente che può essere simulata da una macchina».

In realtà, una delle prove della difficoltà della risposta alla domanda è anche data dalle mille differenti forme di elaborazione e determinazione dell'uso delle tecnologie digitali per svolgere compiti differenti.

Restringiamo allora il campo alla dimensione linguistica, che nello studio dell'OCSE avrebbe rappresentato un possibile *vulnus* nella popolazione adulta, in particolare sul lavoro, dal quale sarebbe poi potuta dipendere una massiccia e vasta "sostituzione" della gestione di queste competenze da parte dell'IA.

La grande svolta "epistemologica" che ha poi definitivamente aperto le strade al *deep learning* è venuta soprattutto a fronte degli scarsi risultati ottenuti partendo da ipotetici paradigmi linguistici generali che poi le macchine avrebbero dovuto e potuto utilizzare per comprendere e produrre testi. Questo meccanismo *top down* infatti non ha mai raggiunto dei risultati in grado di rappresentare una vera e propria innovazione tecnologica capace di entrare a pieno titolo nei meccanismi di produzione e vita quotidiana.

Invece, una delle intuizioni di Frederick Jelinek, da quando nel 1972 era nel Continuous Speech Recognition Group della IBM, fu proprio quella di ribaltare la prospettiva e indirizzare la dimensione linguistica verso una ricerca probabilistica, praticamente *bottom up*. Quindi, da allora in poi fino a Chat GPT 4: la plau-

Abbonati al Pepeverde

Trimestrale di letture e letterature giovanili,
analizza le tendenze dell'editoria, segnala le pubblicazioni migliori.



**Il costo dell'abbonamento annuale è in offerta a 35 euro anziché 45.
L'abbonamento alla versione digitale del Pepeverde: 25 euro**

- online sul sito <https://www.edizioniconoscenza.it>
- con bonifico bancario a favore di Valore Scuola coop.
IBAN: IT44 Q0103003202 00000 2356139

inviando poi la ricevuta del pagamento a commerciale@edizioniconoscenza.it

- scrivendo una e-mail a commerciale@edizioniconoscenza.it.

– Puoi abbonarti anche utilizzando la Carta Docente. In questo caso telefona prima per informazioni allo 065813173 oppure scrivici una e-mail.

www.edizioniconoscenza.it

sibilità delle frasi non viene giudicata dall'applicazione corretta di un sistema di regole ma dalla probabilità statistica, applicando la potenza di calcolo alla gestione di migliaia, milioni e oggi addirittura miliardi di parametri. In pratica, senza approfondire il ragionamento, di ogni parola si descrivono le proprietà (*features*), che poi vengono annotate in etichette (*labels*), per poi dividerle in dati di addestramento e dati di valutazione (*training e testing data*).

Il tutto con una potenza di calcolo tanto grande da assicurare risultati eccellenti. A questo punto si deve accettare che la strada che si è deciso di percorrere ha portato a esiti incredibili e forse insperati, tanto da sfiorare addirittura in un possibile nuovo paradigma epistemologico.

L'intelligenza e l'efficacia

Però identifichiamo bene quale sia l'efficacia alla quale si è giunti e quindi quale particolare intelligenza sia operativa negli NLP.

Infatti, rispetto all'interpretazione e alla produzione dei testi, l'IA è al tempo stesso un paio di occhiali e una penna: l'occhiale è dato dal fatto che se non si sa leggere e capire esattamente un testo ci saranno solo vaghi segni grafici, non utilizzabili realmente nella società umana; la penna è, invece, legata al fatto che se non si sa cosa scrivere e come scriverlo, si avranno solo tratti di penna inutilizzabili in qualsiasi contesto.

Nei contesti ai quali fa riferimento lo studio dell'OCSE, quei compiti che richiedono competenze di *Literacy* e di *Numeracy*, potranno essere svolti molto probabilmente con l'IA, attraverso l'IA, ma solo attraverso un'IA a gestione umana, che conosca il senso, il significato e gli obiettivi multiformi di realtà lavorative che nella loro complessità umana non riescono a essere interpretate correttamente in maniera autonoma da un'IA. L'esempio chiave è quello della guida autonoma degli autoveicoli: l'ultimo stadio, quello della guida totalmente autonoma, trova proprio nell'incredibile complessità della realtà quotidiana l'ultimo, insormontabile ostacolo.

Come è chiaro alla comunità scientifica il vero bivio è quello rispetto all'ambiente in cui opera l'Intelligenza Artifi-

ziale: un ambiente circoscritto e chiuso, come una scacchiera o come la lettura di miliardi di dati, rappresenta il *locus* ideale per l'IA. Una prevedibilità assoluta, un risultato certo e garantito.

Nel momento in cui l'ambiente è quello della realtà quotidiana vissuta, nella vita sociale e in quella lavorativa, i parametri esplodono, diventano cangianti, mobili, contraddittori, diventano la vita stessa. E quando ci si sposta sul linguaggio nel suo utilizzo, che è la forma per eccellenza di relazione nella vita, tutto diventa anche qui un continuo aggiustamento a partire dai dati, esattamente come teoricamente avviene nel *deep learning*, ma con una distinzione insuperabile: gli uomini hanno desideri e bisogni, paure e poteri in gioco, e in funzione di questo prendono delle decisioni.

Le decisioni di un'IA sono su base probabilistica, ma non hanno il senso umano, della cura, della seduzione, della risposta all'ingiustizia. Sono apparentemente neutre. Le decisioni umane invece, come secoli di psicologia, di filosofia, di sociologia e di altre discipline ci hanno insegnato, si muovono in una rete di relazioni di potere, di atti desiderativi e di asimmetria sociale e economica.

Uno degli argomenti contro l'affidabilità dell'IA è quello dei possibili *bias*, cioè la dipendenza dalle banche dati utilizzate. Infatti qualora questi testi riportino opinioni razziste, autoritarie, omofobe, il risultato sarà basato anche su queste, ovviamente inficiandone l'utilizzabilità. E allo stesso tempo, proprio la modalità del *deep learning* se messa in correlazione con la provenienza privata e commerciale dei sistemi NLP, non può che essere una vera e propria dimostrazione a priori dell'inaffidabilità umana, politica e sindacale dei risultati possibili.

La questione qui invece è che se anche questi problemi non sussistessero, la dimensione relazionale umana non potrebbe mai essere sostituita da un'IA, né nell'amore, né nel lavoro.

Come si salvaguarda allora la popolazione adulta sul lavoro? Con i diritti, con i salari giusti, con una transizione ecologica e giusta, con un bilanciamento tra vita e lavoro, con i servizi sociali, educando donne e uomini a diventare donne e uomini.

Facile, no?

Il dilagare della violenza di genere

AMORE MOLESTO

di Paola Parlato

La cultura della parità degli ultimi decenni ha permeato solo in superficie le menti e le coscienze. La presa di coscienza delle donne sul loro diritto a stare da protagoniste in ogni spazio della società è stata più veloce della formalizzazione di questo diritto e della sua accettazione nel senso comune. I modelli culturali e l'educazione

Anche il tempo della violenza ha avuto la sua quota rosa, una quota davvero cospicua se si guardano i dati più recenti sul femminicidio nel nostro Paese. Ogni tre giorni circa una moglie, una compagna, una ex viene uccisa, spesso con inaudita ferocia, da quello che era stato il compagno della sua vita, il padre dei suoi figli. Anzi non sono mancati i casi in cui la violenza si è abbattuta sui figli stessi dell'omicida, vissuti forse in quel momento solo come emanazioni solidali della donna su cui si scatena la ferocia. E contrariamente a quello che ci si aspetterebbe, sempre più spesso gli autori di tanta violenza sono le brave persone della porta accanto, i bravi ragazzi, i grandi lavoratori. Le interviste ai vicini o ai colleghi sgomenti non fanno che confermare quasi sempre l'immagine di una persona educata e tranquilla, magari riservata, chiusa; tutt'al più si parla di frequenti litigi intercettati attraverso le pareti.

Raramente il femminicida, corrisponde al profilo – questo magari sarebbe rassicurante – del disturbato, del violento, dello psicotico; no il femminicida è inquietantemente “normale”.

Ma la rabbia improvvisa, l'aggressione violenta, così come il crimine premeditato, difficilmente sono episodi isolati, ancorché estremi.

Lo scenario più frequente e più comune è quello di dissidi e incomprensioni sfociati sempre più spesso nella violenza: spintoni, schiaffi, stratonamenti da parte del marito/fidanzato/compagno, un maschio con una debole resilienza di fronte alle frustrazioni (reali o immaginate), con una soglia emotiva molto bassa.

Sono le analisi che seguono ogni fatto

di cronaca, le cause più o meno esplicite che vengono enumerate riguardano sempre la provenienza di lui, la sua educazione, la sua storia familiare, le sue frustrazioni sociali, la cultura dell'ambiente di appartenenza, la fragilità emotiva, la resistenza al cambiamento. Persino i frequenti episodi che vedono responsabili gli appartenenti alle forze dell'ordine (molte donne sono state minacciate o uccise con una pistola d'ordinanza) trovano specialisti pronti, se non a giustificare, a presentare una accurata analisi psicologica, che mette in relazione la sovraesposizione fisica ed emotiva sul lavoro alla violenza domestica.

La paura e la vergogna

Difficilmente però si indaga sul mistero di una donna che sopporta in silenzio, per mesi o per anni, proibizioni, insulti, disprezzo, botte. È il grande problema mai affrontato a fondo, che cosa cioè impedisce a molte donne la più naturale e immediata delle reazioni umane di fronte all'aggressione ingiustificata: la rabbia, l'indignazione, il disprezzo. Spesso si tratta di paura, paura che la violenza possa aumentare, paura che siano coinvolti i figli, vergogna nel caso i comportamenti dell'aggressore diventino di dominio pubblico. Le donne tacciono, nascondono i segni della violenza sul corpo con giustificazioni reiterate e poco credibili, *sono caduta, ho urtato, mi sono scottata con la pentola*; spesso queste bugie sono ripetute e sottoscritte al posto di polizia di un pronto soccorso, dove molte volte sono state accompagnate

dallo stesso aggressore, per tardiva pietà o per paura di essere smascherato.

La paura non basta però a spiegare questa sorta di tacita complicità, le radici sono probabilmente più profonde. Una ormai lunga esperienza di sportelli anti-violenza ci ha insegnato che donne di estrazione sociale e culturale diversa, pur soffrendo il comportamento violento, si recano ai punti di ascolto più per bisogno di sfogo e ricerca di complicità che per la volontà reale di intraprendere un percorso. Eppure i vissuti di coppia descritti sono spesso improntati al disprezzo e alla svalutazione quotidiana e alla sberla facile da parte del partner. Il leitmotiv

molte affinità con le realtà fino ad ora descritte. Le periferie degradate, i quartieri poveri o violenti sono pieni di ragazze sfrontate e aggressive che confessano di avere smesso di fare sport, di uscire con le amiche, persino di andare al mare con i parenti o di frequentare la scuola perché «il mio fidanzato non vuole», perché «è geloso», «è possessivo», «lui non ammette certe cose», «lui si comporta così perché a me ci tiene veramente».

In questi contesti spesso, quando la violenza fisica e verbale, gli schiaffi e le proibizioni non bastano a garantire una completa assuefazione, soprattutto delle



delle narrazioni delle donne è il più delle volte «non è cattivo», «è vittima del modello paterno», «ce l'ha con le donne perché la mamma li abbandonò quando era piccolo». Sono solo alcuni esempi, piuttosto frequenti, delle giustificazioni con cui molte vittime cercano di motivare il comportamento violento dei loro compagni.

Ma questa è ancora un'analisi parziale. Spesso persino donne colte, autonome, talvolta con un antico vissuto di militanza femminista riescono a giustificare la violenza – in questi casi quasi sempre verbale o psicologica più che fisica – di un compagno.

La sottomissione inconsapevole

Ci sono poi altri contesti sociali e culturali che, *mutatis mutandis*, presentano

ragazze più giovani, interviene la soluzione finale: una gravidanza non accidentale, lo *sbaglio* cercato come strategia vincente dal maschio che ha bisogno di abbattere ogni resistenza, di domare definitivamente la ragazza che manifestava ancora un qualche desiderio di autonomia. Da quel momento sarà una madre, forse una donna maritata, una a cui si addicono molta responsabilità e pochi grilli per la testa. E lei a sua volta, dopo un primo sgomento, prova la gioia intensa della nuova dignità che deriva dal suo status: non più ragazzina sventata come le vecchie amiche, ma vera donna. Il più delle volte gli affanni e le gioie della maternità e una certa tenerezza da parte del compagno regalano un breve periodo di tregua e l'illusione che tutto si sia aggiustato, ma quasi sempre dopo qualche tempo ritornano gelosia e com-

portamenti violenti, rimbrotti e proibizioni. Da quel momento spesso i genitori stessi si mostrano preoccupati da ogni atteggiamento di ribellione e si schierano in difesa dell'integrità della giovane famiglia.

Di testa, di cuore, di pancia. Il difficile cammino della parità

I fenomeni descritti hanno una sola possibile spiegazione: la cultura della parità degli ultimi decenni ha permeato solo in superficie le menti e le coscienze, per ragioni potremmo dire quantitative e qualitative.

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» recita l'articolo tre della nostra Costituzione. Questa straordinaria affermazione è stato il dettato forse più disatteso in questi lunghi tre quarti di secolo, non solo nella cultura e nei comportamenti privati, ma sullo stesso piano istituzionale. Si sono dovuti aspettare quasi trenta anni perché un più equo diritto di famiglia riscattasse il ruolo quasi ancillare della donna nei confronti del marito e della potestà genitoriale. La sopravvivenza di visioni tribali come quella che tutelava con vergognose attenuanti il cosiddetto delitto d'onore o quella che cancellava la violenza sessuale con il matrimonio riparatore fino all'inizio degli anni '80, o la definizione di reato contro la morale attribuito allo stupro, che solo nel 1996 diventa reato contro la persona, sono il segno evidente di una arretratezza morale e civile che ha segnato a lungo la cultura del nostro Paese e la vita delle donne.

Le donne italiane hanno accesso alla Polizia di Stato solo nel 1981, ma con compiti più vicini al servizio sociale che alla tutela dell'ordine; bisognerà poi aspettare il 2000 perché si aprano alle donne le porte delle forze armate, anche se inizialmente con una limitata "quota rosa" in ciascun concorso. D'altra parte solo nel 1965 erano state assunte le prime otto magistrato italiane, non ammesse fino a quel momento anche a causa del pregiudizio che i disturbi dell'umore legati al ciclo mestruale avrebbero inficiato la serietà dei loro giudizi!

Se il cammino del riscatto delle donne a livello istituzionale è stato lungo e faticoso ancora di più lo è stato quello della evoluzione della morale e del costume. Il Paese viaggiava a più velocità e portava nella mentalità e nei comportamenti i segni di una storia travagliata e divisiva. In certe aree del Sud ad esempio, le campagne, le province interne hanno conservato a lungo una arretratezza che riproduceva mentalità e comportamenti quasi medioevali.

Certo negli ultimi venti anni i processi di emancipazione si sono sicuramente velocizzati e consolidati, ma non al punto di aver cambiato completamente la mentalità e le emozioni, degli uomini ma anche delle donne.

L'imprinting dell'educazione

Se un uomo maltratta la sua compagna, la umilia, la percuote, arriva talvolta a ucciderla è una persona rozza e violenta, qualche volta disturbata sul piano psichico. Ma nessuna analisi sociopsicologica potrà mai suscitare di fronte a comportamenti efferati comprensione o giustificazione. Così come è assolutamente comprensibile che non susciti ammirazione o approvazione il comportamento delle donne che subiscono in silenzio, che non sono capaci di difendere se stesse e i propri figli dalla furia malata dei loro compagni, assumendo quella che Anna Freud definì «identificazione con l'aggressore», un processo in cui la vittima introietta i caratteri dell'aggressore e finisce con il condividerne i valori e i comportamenti.

Se tutto questo avviene intorno a noi con una frequenza e un'intensità crescenti è necessario individuare cause e dinamiche. L'ipotesi più verosimile è quella che il cambiamento culturale sia stato veicolato e introiettato in modo superficiale, alle dichiarazioni e ai principi invocati non sono seguiti in molti casi una profonda condivisione e assimilazione. Anche al livello dei comportamenti quotidiani si assiste a una sorta di scissione: i principi affermati dagli uomini con forza spesso sono accompagnati da frasi e toni equivoci del tipo «le donne hanno ottenuto la desiderata parità, ma ora esagerano, ormai i maschi sono in un angolo». Molti partecipano alla gestione del ménage familiare manifestando ancora una certa vergogna ed evitando per-



ciò le esposizioni pubbliche; se la compagna poi ha un ruolo pubblico di maggior prestigio e una migliore retribuzione il disagio è maggiore.

Molte donne dal canto loro vivono i loro successi con un vago senso di colpa se questi sottraggono tempo e prestazioni alla famiglia. Di solito rimediano con un surplus di lavoro, sommando all'attività pubblica una perfetta gestione del privato: cura della casa, cucina, cura personale e attenta dei figli.

Parliamo evidentemente di realtà già più evolute in cui l'antica mentalità sessista riaffiora con un po' di affanni e di disagi. Diverso è il discorso quando la cultura familiare e il contesto sociale sono più arretrati e più fortemente legati a quei valori per i quali il ribaltamento dei ruoli è segno di debolezza e di corruzione. In quei casi la frustrazione si può trasformare in aggressività e in violenza, con le conseguenze drammatiche che stiamo conoscendo.

È evidente che i valori fondanti, così come i più importanti modelli di comportamento si apprendono innanzitutto nelle agenzie formative principali, la famiglia e la scuola.

La cultura e le modalità educative della famiglia sono spesso specchio del contesto di appartenenza e comunque meno soggette al controllo sociale rispetto alla scuola. Soprattutto in un Paese in cui ci si impegna tanto poco per l'educazione alla genitorialità, anzi dovremmo dire

sempre meno rispetto a una stagione felice in cui si erano sperimentati nelle scuole percorsi formativi per i genitori. Resta la scuola, nella quale certo non circolano più i libri di lettura che mostravano la mamma ai fornelli, il papà stanco in poltrona con il giornale e i piccoli – maschio e femmina – sul tappeto, impegnati rispettivamente con bamboletta e soldatini! Eppure di fronte a un'illustrazione ambigua che mostrava due personaggi di sesso non riconoscibile, rispettivamente in cucina e in poltrona, bambini fra cinque e sette anni non hanno dubbi a definire “mamma” la prima figura e “papà” la seconda.

Non è corretto naturalmente generalizzare e o fare analisi sommarie, ma resta il fatto che per larga parte delle persone questa resta una materia incerta, soggetta a una visione teorica che non sempre è sostenuta da un sentire profondo. E resta il fatto che la nostra scuola, su di una gran quantità di temi su cui si producono affermazioni di principio e indicazioni pedagogiche generiche, non prevede percorsi formativi ad hoc e la gestione di questioni delicate e importanti nel processo formativo di bambini e ragazzi, come l'educazione alla parità di genere, resta affidata alla sensibilità e alla preparazione individuale degli insegnanti.

Forse le drammatiche emergenze di fronte a cui ci troviamo meriterebbero qualche riflessione e qualche iniziativa in più.

Ausiliari, tecnici e amministrativi

IL LAVORO DIMENTICATO

di Giovanni Carbone

La scuola è una comunità educante complessa, dove al lavoro docente si accompagnano una serie di attività essenziali al funzionamento dell'istituzione e al benessere degli alunni, ma spesso misconosciute e svalutate. Riconoscere il ruolo del personale Ata attraverso la partecipazione, la retribuzione, la formazione

Da quello che parve una specie di anatema, «in Italia ci sono più bidelli che carabinieri», le cose hanno preso una direzione precisa: la figura del collaboratore scolastico pare la grande assente da qualsiasi dibattito sulla scuola. E non c'è solo la questione di organici che si contraggono – non è raro trovare piccoli plessi con un solo collaboratore a svolgere attività plurime – a fronte di mansioni che spesso si moltiplicano, ma anche di come questi stessi organici vengono concepiti e strutturati, seguendo criteri contabili spesso disgiunti da un'analisi concreta delle esigenze delle singole istituzioni scolastiche. A farne le spese sono soprattutto le scuole più piccole e con molti plessi decentrati, già nel mirino di accorpamenti e ridimensionamenti. C'è da riflettere anche su una sorta di dogana dei

ruoli per cui il collaboratore scolastico, l'addetto di segreteria (cui, peraltro, sono demandati compiti sempre maggiori e gravosi, persino il tentativo di “disbrigo pratiche” pensionistiche) non hanno spazi analoghi a quelli dei docenti – che ultimamente non vanno certo in overdose di poteri decisionali – dentro le istituzioni scolastiche. Nel contesto attuale pare assai flebile la linea di rappresentanza che mantengono dentro il Consiglio d'istituto. I Decreti delegati avevano già questo limite, ma le mutate condizioni lavorative dei collaboratori scolastici – così come delle segreterie nella scuola dell'autonomia – hanno reso questo deficit di partecipazione ancora più manifesto e insopportabile. Qui non si tratta di inventarsi soltanto nuovi organi collegiali, ma piuttosto di creare una consapevolezza diversa del ruolo strate-





gico del personale non docente nelle fasi di concepimento dei processi educativi, potenziandone l'integrazione nella vita partecipata della scuola. Occorre davvero che al personale non docente sia riconosciuto a pieno titolo il ruolo di lavoratore della conoscenza. È evidente che questa "parte oscura" del mondo della scuola dà un contributo essenziale al successo formativo.

Abbattere frontiere gerarchiche

L'adeguamento stipendiale mai risolto, il carico di lavoro divenuto inaccettabile, il numero ridottissimo del personale rispetto alle reali esigenze scolastiche sono soltanto una parte della questione. Progettare una scuola che sia veramente formativa passa anche dall'abbattimento di frontiere gerarchiche tra lavoratrici e lavoratori. Non dimentichiamo che può essere un buon antidoto unitario contro la logica di verticalizzazione gerarchica dei rapporti tra i docenti obiettare sulla necessità invece di creare una rete orizzontale di relazioni tra tutti i lavoratori della conoscenza. Sono importanti, ora più che mai, i momenti di coinvolgimento e condivisione collegiale nella gestione e nella progettazione delle attività scolastiche del personale ATA, non solo perché, spesso, da loro dipende il buon esito di molti percorsi educativi, ma anche perché la loro conoscenza dei meccanismi di funzionamento della scuola, a livelli spesso assai poco percepiti, può diventare una risorsa strategica

e utilissima per tutti. C'è la necessità di un canale di comunicazione efficace tra tutte le componenti scolastiche e mentre le RSU sono chiamate a una rottura di certi paradigmi costitutivi, superando arcaismi come tu sei il bidello, tu sei l'insegnante, l'addetto di segreteria, c'è una resistenza corporativa ancora troppo radicata a consentire una democratica partecipazione di tutte le componenti della scuola. Non esistono, non sono mai stati concepiti i luoghi né gli strumenti di un confronto autentico e orizzontale tra tutte le lavoratrici e i lavoratori impegnati nel settore della conoscenza.

Eppure, lo svolgimento delle attività educative non prescinde mai da un ruolo prefissato e indispensabile del personale non docente, sia per quanto concerne orari e supporto logistico, sia per quanto attiene i tempi e i luoghi della realizzazione dei singoli percorsi. E non è mai abbastanza valorizzato il ruolo di queste lavoratrici e di questi lavoratori nelle consuetudini che garantiscono la sicurezza negli ambienti scolastici.

All'indomani della pandemia di Covid questa parte vitalissima della scuola ha dovuto sobbarcarsi un carico di lavoro enorme, senza il quale le attività scolastiche sarebbero state seriamente a rischio, e certo il contributo assai pro tempore del personale cosiddetto "organico Covid" – i termini, talvolta, denotano una scarsa attenzione ai ruoli e alle persone – ha dimostrato quanto sia urgente rivederne seriamente il peso specifico dentro le istituzioni scolastiche.



La vera riforma è la scuola comunità

Proprio nell'evidenza di questo stato di cose c'è la necessità urgente di valorizzazione professionale della figura del personale Ata, amministrativo, tecnico, ausiliario, non si può richiedere un po' di competenze digitali in più per esaltarne il ruolo a sostegno della macchina amministrativa, non si possono mantenere decine di migliaia di lavoratori in un limbo che non prevede nessuna forma di partecipazione decisionale, nessun confronto operativo. È una visione miope. Le collaboratrici e i collaboratori scolastici svolgono ruoli relazionali non codificati ma essenziali affinché le attività educative abbiano buon esito. Hanno contatti con gli insegnanti, con gli alunni di ogni ordine e grado intrecciano rapporti stretti, sono uno strumento di comunicazione insostituibile con le famiglie, svolgono un'assistenza alla persona fondamentale per gli alunni in difficoltà. Questo lavoro oscuro va rico-

nosciuto, valorizzato, deve essere oggetto di formazione specifica in ingresso e in itinere. Nessuno, immagino, voglia il personale non docente con specializzazioni pedagogiche, psicologiche o educative, ma una parte di queste competenze questi lavoratori le maturano sul campo, e di questo bisogna prendere atto in positivo con una riqualificazione del loro ruolo, con stipendi adeguati, con la garanzia di una maggiore partecipazione agli aspetti decisionali e con canali di accesso, almeno per certe situazioni, agli organi collegiali loro preclusi. Ipotizzare spazi di discussione unitari e istituzionali per le lavoratrici e i lavoratori della scuola è un passaggio decisivo, tra altri, per una vera riforma del sistema dell'istruzione. Perché se la scuola è luogo elettivo di democrazia e partecipazione, istituzione di formazione sociale dentro cui avviene la maturazione della personalità del cittadino, pare quanto meno curioso che al proprio interno si proceda *ad escludendum* di una sua componente vitale e determinante.

Novità Edizioni Conoscenza



Scritto da un docente, *Misurare e valutare* ha come tema centrale la valutazione (come dovrebbe essere, com'è, come si può fare), affrontata dall'autore non su un piano meramente teorico, ma a partire dalle sue scelte didattiche e dal suo metodo di lavoro messo a punto negli anni.

Per agevolare la visualizzazione delle immagini e l'utilizzo dei moduli condivisi dall'autore, il testo è corredato di un'appendice online, liberamente consultabile al sito <http://www.profsalzano.it/libro/> e attraverso i QR-code di ogni didascalia.

Collana "Faresapere"
pp. 112, € 18,00

www.edizioniconoscenza.it

Educazione interculturale contro la violenza di genere

RIFLESSIONI SULLA STORIA SILENTE DELLE DONNE

di Sabrina Di Giacomo
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Il peso di una cultura che nei secoli ha sancito il predominio del maschio è dura a morire anche nelle società più evolute. La lotta delle donne per affermare il loro diritto a un ruolo di primo piano nella società. La scuola come luogo per formare il pensiero critico e contrastare l'odio e la violenza di genere

Premessa

L'intento di questo articolo è quello di mettere in evidenza il ruolo fondamentale di un'educazione interculturale che, al fine di contrastare l'odio sempre più diffuso nella società moderna, sappia educare all'accoglienza delle differenze (Pinto Minerva, 2002), affondando le proprie radici nei Diritti Umani. Una delle espressioni più terribili di quest'odio è rappresentata dalla violenza di genere, conseguenza di una mentalità patriarcale che resiste non solo in Paesi arretrati, ma anche all'interno di realtà socioculturali apparentemente evolute, divenendo ostacolo ai processi d'inclusione (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2020).

La necessità di forme d'intervento efficaci a contrastare questo fenomeno è una riflessione che coinvolge tutte le agenzie educative, formali e non formali, nonché il mondo della comunicazione, dell'arte, dello spettacolo, della formazione e della politica. Tali settori della società, insieme alla scuola e alla famiglia, rivestono un ruolo educante, anche se, troppo spesso, si rileva una perdita di consapevolezza in ordine a tale ruolo che mette a rischio il valore stesso della democrazia e, in particolare, le pari opportunità (Santerini, 2021).

Per mettere in risalto l'importanza di un percorso educativo e formativo che tenga conto della formazione di una cittadinanza attiva, nel 2017, il MIUR ha emanato le *Linee Guida Nazionali* per





l'attuazione del comma 16 dell'art.1 della Legge 107 del 2015. Attraverso di esse, si è voluto rimarcare non solo il valore fondamentale della conoscenza, ma anche la necessità di valorizzare la dimensione emotiva e relazionale delle giovani studentesse e dei giovani studenti. Nonostante tale intervento normativo, è innegabile che la strada che conduce alla valorizzazione delle differenze di genere e, più in generale, di tutte le diversità quali risorse e ricchezza per l'umanità (Morin, 2017) è ancora lunga e tortuosa, se si considera che, solo nel nostro paese, ogni anno, sono ancora numerose le donne che perdono la vita per mano di un uomo.

Durante la pandemia da Covid-19, addirittura, si è registrato un aumento dei casi di violenza contro le donne, dovuto, in particolare al confinamento nelle mura domestiche e all'impossibilità di accedere alle reti socioassistenziali che operano sui territori per contrastare tale fenomeno (Istat, 2021).

La violenza di genere nel panorama internazionale

La comunità internazionale ha iniziato a osservare sistematicamente il problema della violenza contro le donne solo a partire dai primi anni '90. Infatti, le definizioni internazionali di violenza contro le donne sono il frutto di un lungo percorso storico composto da diverse tappe (Bonura, 2016). Ciò accade soprattutto perché molte delle violenze perpetrate a danno delle donne insite in diverse cul-

ture sono considerate normali. Per meglio comprendere questo aspetto basti pensare allo stupro che, in molti paesi, viene utilizzato come arma di guerra (Santerini, 2021). La prima definizione riconosciuta a livello internazionale di violenza nei confronti delle donne come di un atto fondato sul genere risale al 1993. L'art.1 della Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'eliminazione della violenza maschile contro le donne definisce violenza contro le donne:

«Ogni atto di violenza fondato sul genere che comporti o possa comportare per la donna danno o sofferenza fisica, psicologica o sessuale, includendo la minaccia di questi atti, le coercizioni o privazioni arbitrarie della libertà, che avvengono nel corso della vita pubblica o privata».

Il concetto di "genere" trova la sua massima espressione nella Convenzione di Istanbul (2011)¹, dove, all'art. 3, viene intesa come una «violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione contro le donne comprendente tutti gli atti di violenza fondati sul genere». Il termine "genere", nel caso specifico viene definito come l'insieme delle aspettative sociali, dei ruoli, dei comportamenti e delle attività che una data società considera appropriati per uomini e donne. All'interno della Convenzione di Istanbul la violenza non è più considerata una questione "privata" ma diviene un tema "pubblico" riconoscendone il carattere strutturale rintracciabile nelle disegua-

glianze sociali esistenti fra uomini e donne in relazione al potere, alle opportunità e alla rappresentazione simbolica e politica; nelle differenti aspettative esistenti nei confronti di bambine e bambini e nella normalizzazione e tolleranza sociale di forme più o meno evidenti di prevaricazione nei confronti del genere femminile (Bonura, 2016). Se la locuzione “violenza di genere” riguarda, quindi, la violenza nei confronti di una donna perché donna, è altrettanto rilevante l’uso del termine femminicidio, introdotto dalla sociologa Diana Russell (1992) per definire l’uccisione di una donna in quanto donna da parte di un uomo. Il femminicidio rappresenta l’ultimo atto di un continuum di violenze che possono assumere forme diverse ma che hanno lo scopo di provocare l’annientamento fisico e psichico della donna. Per comprendere meglio le cause dalle quali trae origine il fenomeno della violenza di genere è opportuno, dunque, ripercorrere alcuni tratti della *storia silente* delle donne.

Violenza ed esclusione, fenomeni antichi

La violenza di genere è un fenomeno, presente da sempre, che riguarda tutto il mondo e colpisce sia gli Stati più evoluti sia le aree più arretrate del mondo. Nonostante ciò, tale fenomeno, è rimasto silente per moltissimi secoli perché

ritenuto connaturato con la tradizione, con i valori dominanti e con le leggi, come se tale crudeltà rivolta alle donne fosse considerata alla stregua di un fenomeno naturale (Romito, 2000). Infatti, basta considerare che, nell’ordinamento italiano, *il delitto d’onore* è stato abrogato solo a partire dal 1981 e che la potestà genitoriale ha sostituito la patria potestà solo con la riforma del diritto di famiglia avvenuta nel 1975, grazie alla quale le figure del padre e della madre venivano equiparate per doveri e dignità (Ungari, 2002) anche se l’art. 29 della Costituzione Italiana già nel 1947 dichiarava che:

«La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull’uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell’unità familiare».

È evidente come, nonostante l’uguaglianza sancita dalla Costituzione, anche nel periodo post costituzionale le donne abbiano continuato a subire limitazioni alla loro libertà, relegate a una condizione di inferiorità tale da renderle le *grandi assenti* nella storia dell’umanità. Questo, non perché le donne non elaborassero teorie nei vari campi del sapere, non perché non avessero le capacità per incidere nella società, ma perché la cultura dominante le aveva rese oggetti a di-





sposizione degli uomini: dei padri, dei mariti, dei fratelli e persino dei figli, nonostante nell'art. 3 della Costituzione Italiana (Clemente, Cuocolo, Rosa, Vigevani, 2018) si contemplatesse la loro inclusione e l'inclusione nella società di tutte le diversità e/o le minoranze. Infatti, tale articolo recita:

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Decenni prima, la Legge Casati del 1859, sancì il diritto all'istruzione elementare e si occupò dell'organizzazione dell'istruzione superiore per entrambi i sessi, anche se, nella sua attuazione, non fu affatto efficace in quanto vennero differenziati i contenuti dei percorsi di studi, escludendo le donne dalla possibilità di accedere ai ruoli di maggiore prestigio sociale (Daniele, 2018).

A tal proposito, è fondamentale sottolineare come, nonostante in Italia le università fossero accessibili alle donne già dal 1875, grazie ai decreti a firma di Ruggero Bonghi e Michele Coppino, che sancirono per le ragazze la possibilità di iscriversi all'università alle stesse condizioni degli uomini e di frequentare a tutti gli effetti le lezioni accademiche, era tuttavia molto raro che una donna si iscrivesse, perché le veniva consigliato di

lasciar perdere e di fare un passo indietro rispetto all'uomo, considerato più adatto alla vita pubblica (Martini, Sorba, 2021).

Sophia Jex Blake e il sogno di diventare medico

Vi erano carriere che venivano drasticamente proibite alle donne. A tal proposito possiamo citare il caso della studentessa inglese Sophia Jex Blake e le sue sei compagne di università, divenute note come le sette di Edimburgo che, nel 1869, vennero aggredite con lancio di fango e fischi dai loro colleghi universitari che volevano tenerle lontane dall'aula di anatomia, perché considerate non adeguate alla professione medica. Sophia e le sue compagne avevano un'unica colpa: volevano frequentare la facoltà di medicina di Edimburgo per diventare medici. La loro era considerata un'impudenza, un atto di sfida da punire con l'aggressione, perché all'epoca le donne potevano diventare solo infermiere, dare conforto agli ammalati, svolgere dunque un ruolo di cura, ma non potevano e non dovevano pretendere di entrare a far parte della saggezza medica, dominata dall'universo maschile. Le sette di Edimburgo avevano deciso di sfidare l'arroganza di un mondo dominato dal patriarcato rivendicando il proprio diritto all'istruzione superiore e alle professioni considerate appannaggio dei soli uomini.

Nel 1867 l'Università di Londra fu la prima al mondo a consentire l'iscrizione alle donne presso la facoltà di medicina ma, alla fine del percorso, le studentesse ricevevano un certificato di conoscenza invece che una vera laurea, e ciò, naturalmente, non consentiva il loro accesso alla professione di medico.

Le studentesse di Edimburgo furono, dunque, le prime immatricolate regolarmente in un'università britannica. La loro fu una storia di fallimenti e successi inattesi, solo perché avevano osato fare una semplice richiesta a un mondo ostile dominato dagli uomini: quella di entrare a pieno titolo nelle carriere di prestigio (Lewis, 2020).

Maria Federici e la battaglia per l'accesso alla magistratura

Nel nostro paese l'art. 51 della Costituzione prevede che:

«Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini».

Eppure, per le donne la partecipazione attiva alla vita pubblica e l'effettiva parità sociale furono il frutto di un percorso sofferto e faticoso. A testimonianza di ciò, è interessante citare le posizioni contrarie emerse nel dibattito all'Assemblea costituente dove alcuni deputati, nel corso della seduta del 20 settembre 1946, sostennero che, nella magistratura, l'uguaglianza non dovesse essere garantita, essendo noto, a partire dal diritto romano, che la donna, in alcuni periodi della sua vita, non possiede piena capacità di lavoro. Infatti, secondo le idee dominanti del tempo, le donne erano eccessivamente emotive e poco razionali per svolgere determinate professioni, per le quali erano ritenuti più adeguati gli uomini perché più capaci di mantenere un equilibrio nelle decisioni importanti e dunque più adatti alla carriera di magistrati.

Nell'articolo di Stefania Scarponi (2019), intitolato *L'art. 51 della Costituzione e l'accesso delle donne ai pubblici*

uffici e al lavoro nel settore pubblico, si legge che a opporsi a tali affermazioni, che di fatto impedivano l'applicazione effettiva dell'art. 51, fu proprio una donna, l'Onorevole Maria Federici, che, nella seduta del 26 novembre del 1947, sfidò i suoi colleghi affermando che:

«A tutto quanto è stato detto, io potrei rispondere che una raffinata sensibilità, una pronta intuizione, un cuore più sensibile alle sofferenze umane e un'esperienza maggiore del dolore non sono requisiti che possano nuocere, sono requisiti preziosi che possono agevolare l'amministrazione della giustizia. Potrei rispondere che le donne avranno la possibilità di fare rilevare attraverso un lungo tirocinio la loro capacità; saranno sottomesse e sottoposte ai concorsi e a una rigida selezione. Le donne che si presenteranno a chiedere di salire i gradi della Magistratura devono avere in partenza (e li avranno) i requisiti che possono dare loro una certa garanzia di successo». (pp. 344-356).

Nonostante l'intervento dell'Onorevole Federici, il discorso sulle attitudini delle donne per lo svolgimento di certe carriere influenzò le prime decisioni dei giudici rimandando l'effettiva applicazione del principio costituzionale.

Simone de Beauvoir: il secondo sesso

In tutti i campi del sapere, le donne dovettero farsi valere. Nell'introduzione del libro *Il secondo sesso* (1949), la filosofa francese Simone de Beauvoir affronta il tema della discriminazione di genere con tagliente lucidità, mettendo in risalto che le differenze tra uomo e donna, che hanno segnato il destino subalterno del femminile, hanno radici profonde e sopravvivono nel nostro quotidiano tanto da farne parte come idee dominanti. La de Beauvoir afferma:

«Un uomo non comincia mai col classificarsi come un individuo di un certo sesso: che sia uomo è sottointeso. [...] L'uomo rappresenta insieme il positivo e il negativo al punto che diciamo gli uomini per indicare gli esseri umani, poiché il senso singolare della parola



vir essendosi assimilato al senso generale della parola *homo*. La donna invece appare come il solo negativo [...] si determina e si differenzia in relazione all'uomo, non l'uomo in relazione a lei; è l'inessenziale di fronte all'essenziale. Egli è il Soggetto, l'Assoluto: lei è l'Altro» (pp. 14-15).

In queste parole emerge quanto l'identità femminile sia ancora troppo intrappolata in una cultura patriarcale, nella quale la figura dell'uomo sovrasta la scena mentre la donna viene costretta a una vita da prigioniera.

Simone de Beauvoir, per descrivere la condizione femminile, utilizzò come metafora l'harem, un luogo in cui le donne vivevano sottomesse agli uomini con l'unico scopo di soddisfare i loro piaceri e la loro grandezza. Infatti, nell'harem, erano completamente asservite, private della libertà di perseguire propri progetti, di avere dei desideri e, soprattutto, di sviluppare la propria identità di donne. L'identità femminile, dunque, si forma a partire dal maschile, è percepita, nell'immaginario collettivo come l'opposto del maschile e/o peggio ancora, come il suo negativo.

Prova ne è che la stessa filosofa parigina, pur avendo scritto molte opere sulla filosofia esistenzialista, viene ricordata maggiormente per essere stata la compa-

gna di uno dei filosofi più famosi del XX secolo, Jean Paul Sartre, tant'è che, oltre a essere messa in ombra dal peso socio-culturale del suo compagno, venne anche descritta come colei che aveva applicato la filosofia di Sartre alle proprie opere. A scagionare la de Beauvoir da tali accuse furono i suoi diari scritti prima di incontrare Sartre, ritrovati e pubblicati in lingua francese nel 2008 (Kirkpatrick, 2020).

Essere donne, dunque, significava accettare il peso dei "miti femminili" atavici, imposti dall'esterno, nei quali era stabilito come una donna doveva essere e realizzarsi. Tutto ciò implicava una scissione tra la ricerca della propria libertà e la necessità di aderire a ciò che veniva imposto, per non sentirsi colpevoli. Essere donne era una condanna a uno stato d'inferiorità perché significava sognare, pensare e vivere attraverso gli uomini. Se per l'uomo l'amore era una parte della vita, per la donna, in base ai miti diffusi, l'amore costituiva la vita stessa e ciò prevedeva che le donne dovessero realizzarsi attraverso il matrimonio e la maternità.

Il ruolo delle donne nella Repubblica di Platone

Dopo aver raccontato le storie di donne che tra l'800 e l'900 lottarono per con-

quistare pari dignità rispetto agli uomini, è sorprendente ritrovare nel libro V della *Repubblica* di Platone una prospettiva, a tratti rivoluzionaria, della donna. Infatti, secondo il filosofo greco, la donna era ritenuta in grado di partecipare sia alla vita pubblica sia al bene dello Stato. Le parole di Platone destano stupore quando afferma che:

«non c'è alcuna pubblica funzione che sia riservata alla donna in quanto donna, o all'uomo in quanto uomo, ma fra i due sessi la natura ha distribuito equamente le attitudini, cosicché la donna, appunto per la sua natura, può svolgere tutti gli stessi compiti che svolge l'uomo [...]»

Secondo Platone, dunque, non esistono reali differenze tra uomini e donne perché anche le donne potevano essere scelte per governare la città stato ideale, in quanto, per loro natura, erano predisposte e capaci di ricoprire tale ruolo. Ciò che rendeva differenti uomini e donne e che doveva essere messo in discussione, secondo Platone, era il metodo educativo, che doveva essere simile sia per la donna sia per l'uomo. Sempre nel libro V della *Repubblica*, infatti, si arriva a definire una vera e propria regola pedagogica secondo la quale uomini e donne posseggono la medesima natura ed è per questo che entrambi devono essere educati alla difesa della città Stato.

Platone, dunque, riflette sul ruolo dell'educazione e su come sia proprio la differenziazione dei percorsi a sancire le differenze tra uomo e donna. Tali differenze non sarebbero dunque legate a un'inferiorità cognitiva della donna ma solo alle convenzioni che, dopo essersi radicate e sedimentate nella storia attraverso la diffusione di miti sul femminile, sono diventati veri ostacoli alla affermazione della sua identità.

Conclusioni

Sicuramente, pensare alla scuola come luogo deputato alla formazione del pensiero critico per contrastare l'odio e la violenza di genere è fondamentale, ma solo se si considera che la scuola contemporanea opera in un ambiente sociale che muta rapidamente e che la complessità del nostro tempo porta con sé una

consapevolezza necessaria: la conoscenza e lo sviluppo sono fondamentali per l'umanità, non solo per garantire la crescita economica, ma, soprattutto, per consentire agli esseri umani di migliorare le relazioni coi propri simili (Ulivieri, 2015).

La scuola, che può farsi interprete dei modelli pedagogici, capaci di approfondire riflessioni critiche e incidere sull'educazione delle giovani generazioni, non può essere quella delle sovrapposizioni normative, spesso generate da politiche scolastiche di discontinuità, mancanti di consapevolezza storica e coscienza critica, perché distanti dalla realtà quotidiana e/o perché incapaci di intercettare un principio unitario, interamente coerente con la complessità sociale dei singoli territori, ma è quella autentica, in cui le differenze si raccontano e si scoprono all'interno di un processo narrativo spontaneo (Baldacci, 2019). In questa prospettiva, la scuola che può contrastare il fenomeno della violenza di genere e dell'odio diffuso contro la diversità è quella che ha il coraggio di schierarsi, che non si astiene e che sceglie di costruire nuovi percorsi formativi, dinamici e partecipati, che tengano conto dei temi prioritari da affrontare anche se questi mettono in crisi valori tradizionali.

Per sconfiggere la violenza non è sufficiente l'inserimento dell'ora di educazione sentimentale come materia curricolare, soluzione piuttosto inadeguata a risolvere un problema complesso e radicato nella cultura dominante, ma è, invece, necessario restituire alle donne presenza in tutti i campi del sapere, a partire dai libri di testo e dai programmi di studio, per fare in modo che l'identità femminile non venga considerata un universo separato che coesiste all'interno di un mondo maschile e dominante. Dare peso alla storia, introducendo nei percorsi di studio le donne come parte integrante, attiva e partecipe ai processi di trasformazione ed evoluzione delle società, potrebbe senz'altro fare la differenza, conferendo dignità a quella *storia silente* consolidatasi nel tempo a danno dell'immagine sociale della donna. Solo così si potrà segnare la nascita di una cittadinanza globale in grado di coinvolgere tutti gli esseri umani senza alcuna distinzione di genere.



Bibliografia

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco-Angeli.
- Bonura M. L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.
- Clementi F., Cuocolo L., Rosa F. Vigevani G. E. (a cura di) (2018). *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo. Vol. 1 Principi fondamentali e Parte I-Diritti e doveri dei cittadini (Artt. 1-54)*. Bologna: il Mulino.
- Daniele S. (2018). *La scuola delle donne*. Settegiorni Editore.
- de Beauvoir S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard. (pp. 14-15).
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2020). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Istat, (2021). *L'effetto della pandemia sulla violenza di genere*. (<https://www.istat.it/it/archivio/263847>).
- Kirpatrick K. (2020). *Simone de Beauvoir*. In Whiting, L., Buxton R. (a cura di) (2020), *Le regine della filosofia. Eredità di donne che hanno fatto la storia del pensiero*, Roma: Edizioni Tlon.
- Legge del 13 luglio 2015, n. 107 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Legge del 13 novembre 1859, n. 3725 (Legge Casati)
- Lewis H. (2021) *Donne difficili. Storie del femminismo in 11 battaglie*. Milano: Blackie Edizioni.
- Martini A., Sorba C. (a cura di) (2021). *L'università delle donne. Accademiche e studentesse dal '600 ad oggi*. Roma: Donzelli Edizioni.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Platone, *Repubblica*, Libro V.
- Romito P. (2000). *La violenza di genere su donne e minori*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Scarponi S. (2019). *L'art. 51 della Costituzione e l'accesso delle donne ai pubblici uffici e al lavoro nel settore pubblico*. In WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona".IT – 406/2019. (pp. 344-356) https://csdle.lex.unict.it/sites/default/files/Documenti/Articoli/2019-2_Scarponi.pdf
- Ungari P. (2002). *Storia del diritto di famiglia in Italia (1796-1975)*. Bologna: il Mulino.
- Ulivieri S. (2015). *La mission sociale dell'educazione e della scuola*. In *Insegnare nella società complessa*. "Pegagogia Oggi", vol. 2/2015, pp. 13-20. Lecce: Pensamultimedia.
- Violi P. (2015). *Femminicidio, una nuova emergenza?* In *Femminismi: teoria, critica e letteratura nell'Italia degli anni 2000*. Narrativa 37/2015 (pp. 67-78). <https://doi.org/10.4000/narrativa.978>

Note

¹ La Convenzione è entrata in vigore il 1° agosto 2014, ratificata solo da dieci Stati. La Convenzione del Consiglio d'Europa è stata approvata dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa il 7 aprile 2011 e aperta alla firma l'11 maggio 2011 a Istanbul, tra i Paesi firmatari anche l'Italia https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DOS-SIER/0/750635/index.html?part=dossier_dossier1-sezione_sezione2-h2_h22 (ultimo accesso 26/11/2023 ore 21.26)

Una ricerca sull'odio online

RACCONTARSI A SCUOLA

di Marco Leggieri

Pregiudizio e paure fanno scattare meccanismi di difesa aggressivi e violenti. Le cui vittime hanno solo il torto di essere "diverse" per sesso, razza, religione... La violenza tramite la rete che alimenta fake news e travisamenti della realtà. Le risposte problematiche degli studenti di un liceo a una ricerca sui comportamenti di fronte alla violenza e sui giudizi verso i "diversi"

Introduzione

Il sentimento dell'odio è motivato da ragioni ancestrali che affondano nella complessità degli esseri umani e delle società che essi hanno organizzato nel tempo. Il fenomeno è analizzabile sotto molteplici aspetti come quello linguistico, biologico, educativo, ambientale, culturale, della personalità, giuridico e il terzo millennio si delinea come un periodo denso di transizioni, complessità e trasformazioni (Zoletto, 2020). Negli ultimi anni i conflitti sono aumentati vertiginosamente in numerose aree del mondo; inoltre, la pandemia da Covid-19 ha obbligato buona parte della popolazione mondiale a un confinamento allo scopo di limitare i contagi, ma ha allo stesso tempo distanziato le persone minando le relazioni sociali e i tessuti micro e macroeconomici del pianeta. Nello specifico, i conflitti che da sempre caratterizzano la specie umana sono stati sicuramente acuiti da un fenomeno dai così gravi e trasversali effetti. Ci si trova globalmente di fronte a sfide epocali, come quelle del cambiamento climatico, della fine della disponibilità di risorse del pianeta, della guerra per l'acqua e per i terreni fertili, per la riaffermazione dei valori democratici, per una diversa e più umana gestione dei migranti e in genere delle disuguaglianze di tutti i tipi, ampiamente aumentate durante la pandemia (Fiorucci *et al.*, 2021). La cifra della contemporaneità è la rivoluzione digitale che ha permesso a strumenti specifici come il PC, i telefoni cellulari, i tablet e la rete che li interconnette di annientare

le distanze, facilitando la comunicazione e ha proiettato il mondo nel post-umanesimo.

«Viene meno, in questa prospettiva, la visione essenzialistica dell'uomo, che inizia a essere concepito come un essere che "eccelle" proprio per la sua capacità di connettersi e di integrare le alterità umane alle alterità non umane. Alla luce di una epistemologia dell'ibridazione, le esperienze che il soggetto umano compie a contatto con gli animali, i simboli, le macchine, le tecnologie, le teorie scientifiche e tutto quanto il mondo mette a disposizione retroagiscono sui processi selettivi che sovrintendono alla determinazione delle diverse componenti biologiche: apparati sensoriali, motori, emotivi, cognitivi» (Pinto Minerva, 2021, 57).

L'ibridazione dell'uomo con le macchine, se da un lato ha favorito l'accesso ai dati e alla conoscenza a portata di *click*, ha, d'altro canto, promosso la catalizzazione di fenomeni come i discorsi d'odio online che rappresentano una emergenza educativa su cui riflettere e alla quale è dedicato il presente articolo.

Parole pesanti

Probabilmente il primo strumento di trasmissione dell'odio è la lingua, che riflette la cultura di riferimento e che, nella sua evoluzione diacronica, ha sempre manifestato espressioni per comunicare e, di conseguenza, per offendere. La sociolinguista Vera Gheno (2018) afferma che la

lingua italiana sta cambiando velocemente da oltre mezzo secolo, un processo talmente rapido da non permettere alla scuola di stare al passo e da polarizzare la competenza linguistica delle persone in due aree opposte: da un lato, la lingua “alta” che si studia a scuola e che permette di elaborare un tema o leggere un libro, dall’altro, la lingua quotidiana, più orale che scritta, che si connota per parecchie deviazioni rispetto alla standard: es. lui al posto di egli, il presente indicativo al posto del futuro in espressioni come domani vado, l’utilizzo intenso di parole generiche come cosa, roba. Tuttavia, tale evoluzione dell’italiano contemporaneo (Berruto, 2010) non può essere considerata una nuova varietà di lingua in quanto non si caratterizza per nuovi fenomeni o moduli strutturali, ma viene a pieno titolo inserita in un processo linguistico fisiologico di indebolimento dei costrutti che attualmente vengono accolti dalla norma standard. Questa nuova versione quotidiana della lingua di Dante, che già da qualche decennio affiancava o sostituiva il dialetto, viene definita da Antonelli l’*e-taliano* dell’uso immediato: «quello che si è diffuso con le e-mail, si è affermato con gli sms e adesso quasi tutti usiamo nei social network e nelle messengerie istantanee. L’*e-taliano* è il punto d’arrivo (inevitabilmente provvisorio) di una storia che dura giusto da tre decenni ed è un po’ la storia di ognuno di noi. Perché la storia siamo noi, noi che scrivevamo le lettere e oggi scriviamo su Whatsapp» (Antonelli, 2016).

Tale terreno linguistico risulta fertile per la diffusione degli insulti che si propagano velocemente sui binari della rete e rientrano nel fenomeno dei discorsi d’odio, comunemente chiamati *hate speech*. Nel dizionario Treccani (2018) il fenomeno viene definito come:

«Espressione di odio rivolta, in presenza o tramite mezzi di comunicazione, contro individui o intere fasce di popolazione (stranieri e immigrati, donne, persone di colore, omosessuali, credenti di altre religioni, disabili, ecc.)».

La cifra comune dell’*hate speech* è rappresentata soprattutto dalla scelta dei destinatari del messaggio e, cioè, le minoranze che, fin dall’antichità, vengono considerate foriere di diversità rispetto alla maggioranza. Ciò che è differente e non si conosce è motivo di paura e pericolo per i rigidi schemi che la società crea allo scopo di autotutelarsi. Un’analisi approfondita del linguista De Mauro (2016) riporta le numerose espressioni italiane utilizzate per diffondere odio da cui si evince che lo spettro degli strumenti linguistici è assai ampio. Vi sono parole depositarie di stereotipi come *omo* e *baluba*, *barbaro*; *beduino* e *watusso* per indicare persone rozze; *cinese* o *turco* per indicare una scrittura difficile o incomprensibile; *ebreo* come sinonimo di avido; *zingaro* che sta per persona sporca e nomade; *polentone*, *burino* e *terrone* per discriminare la prove-



nienza geografica. Vi sono anche espressioni di significato neutro che, tuttavia, possono assumere significato denigratorio (*maiale, professore*) inclusi i loro derivati (*maialata, professorale*) e quelle che fanno riferimento all'apparato sessuale femminile (*figa, ficata, gnocca*) e maschile (*non capire un cazzo, sega, mazza*).

Odiare è naturale?

Le ricerche individuano in variabili differenti e complementari le ragioni che giustificano gli atteggiamenti di violenza, odio ed esclusione. Un'interpretazione proposta è quella socio-storica (Pinker, 2012). Fin dai tempi antichi, infatti, gli esseri umani hanno mostrato un comportamento bellicoso, sviluppando interazioni in cui la presenza del conflitto era essenziale. Affinché si risolvesse il conflitto, gli umani si sono evoluti sviluppando istinti primitivi, ma anche risposte pacifiche secondo una linea discontinua come le vicende delle guerre e dei quotidiani dissidi familiari e sociali dimostrano. Secondo un'analisi neurobiologica e genetica, l'aggressività ha lo scopo di causare danni ad altri organismi per contrastare minacce alla propria incolumità. La violenza ha, pertanto, la funzione di difesa; tuttavia, gli organismi che prosperano sono quelli che usano la violenza solo quando i benefici attesi superano i costi (Dawkins, 2013). Inoltre, nelle specie evolute si aggiunge la riflessione razionale su come analizzare e, in caso, indirizzare la spinta alla violenza: una volta appresa l'esistenza di incentivi alla violenza, questa associazione diventa una possibilità difficile da disconnettere. Secondo Damasio (1994), sul piano neurobiologico le esperienze emotive devono essere connesse a credenze su fatti, persone o eventi, e creano sistemi di reazione emotiva – come la rabbia-odio – che influenzano il futuro comportamento aggressivo. Da un punto di vista psicosociale, Pinker (2012) propone tre motivazioni alla base dell'incitamento al comportamento violento: gloria, competizione e insicurezza.

Tutte e tre sarebbero vincolate al raggiungimento di incentivi per l'individuo, come il rafforzamento della sicurezza, la dimostrazione di potere, il bisogno di ammirazione. Si tratta di motivazioni

che non si traducono nella sopravvivenza come unico scopo ma che, saltuariamente, vengono utilizzate anche contro la specie stessa e che ci porterebbero a uno stato di barbarie o di anarchia, in assenza di norme che ne regolino la validità. La stessa barbarie si sublima nel cosiddetto culto del "macho", della esaltazione della competitività o del principio di differenziazione degli "altri" (Burgio, 2020), a vantaggio del "noi"; la cultura maschilista e patriarcale, nonostante i diritti acquisiti dalle donne, è più che mai viva e genera i propri frutti velenosi nei frequenti femminicidi che affollano le agende dei quotidiani nazionali e locali. La stratificazione dei comportamenti d'odio si alimenta di due corollari indispensabili: pregiudizi e stereotipi che esprimono l'ostilità nei confronti degli "altri" (Santerini, 2021). Il pregiudizio si riconduce a preconcetti su individui o gruppi in base alla provenienza razziale, etnica o sociale. Gli stereotipi sono attributi generalizzati ascritti ai membri di un gruppo sociale. Le due categorie spesso si combinano (Tajfel, Fraser, 1984). Il pregiudizio è assai diffuso nelle relazioni sociali al punto da considerarlo "naturale": letteralmente il termine *pre-giudizio* consiste nell'anticipazione di una valutazione mediante le rappresentazioni cognitive riguardo il presunto comportamento di una persona appartenente a un gruppo; ne consegue la considerazione degli altri secondo etichette preimpostate che non aderiscono alle reali caratteristiche e, pertanto, la nascita di conflitti e aggressività a scapito dell'unità sociale e della pace (Santerini, 2021). La tendenza a tale abitudine comporta una vera e propria distorsione della realtà (Voci, Pagotto, 2010) e si fonda sul principio della categorizzazione, cioè l'attitudine a classificare gli altri sulla base di categorie predefinite. L'uomo facilita le relazioni sociali amplificando le differenze tra i gruppi (*outgroup*) e corroborando le somiglianze all'interno di un gruppo (*ingroup*) (Brown, 1997). Santerini (2003) utilizza il termine economizzazione del pensiero in senso positivo e negativo: essere a conoscenza che una certa persona appartiene a un gruppo prestabilito e caratterizzato, ad es. dal sesso, dalla provenienza etnica o dalla condizione sociale, può facilitare dal punto di vista cognitivo a captare ra-

pidamente le implicazioni che derivano dalla relazione che si stabilisce, ma contemporaneamente rende difficoltoso coglierne la complessità. Semplificare le differenze, come nel detto “fare di tutta l’erba un fascio” rafforza il pregiudizio e rende aspre le relazioni sociali.

Rapaci da tastiera

Tra i fenomeni che la pandemia e l’uso smodato dei social media hanno acuitizzato vi è la violenza dilagante nella rete. La diffusione massiva di Internet nelle maglie della quotidianità ha modificato l’idea stessa di discussione pubblica (Bortone, Cerquozzi, 2017) in cui operano non più solo i soggetti preposti a produrre le informazioni (es. giornali, editori), ma anche quelli non professionisti che generano fonti informative informali e condividono, in maniera responsabile o meno, contenuti discriminatori carichi di violenza nei confronti di determinate categorie di persone (Habermas, 2005). Tale massa di notizie e informazioni è soggetta alla divergenza che esiste nell’opinione pubblica tra la percezione di alcuni fenomeni e la loro oggettiva consistenza (Cotesta, 2009). Un sondaggio intitolato *Perils of perception* (Bortone, Cerquozzi, 2017), e condotto periodicamente in diversi Paesi, mostra che la percezione su alcuni temi delicati è lontana dai dati reali, come ad esempio il numero di migranti, il tasso di disoccupazione, l’ammontare della spesa sanitaria. Tale fallace percezione della realtà catalizza la circolazione di informazioni che sono in parte o del tutto

false (*fake news*) attraverso i social media (Instagram, Facebook, TikTok, etc.) e la Rete, permettendo a milioni di persone di canalizzare, in pochi click, qualunque, sofferenza, volgarità e spesso anche illegalità. Il discorso ostile si riproduce pubblicamente come in una piazza e presenta caratteristiche specifiche come l’invisibilità, l’anonimato, la capacità di creare comunità e l’istantaneità, cioè reazioni rapide che facilitano l’aggressività in maniera spontanea (Brown, 2018). Studi svolti da numerose associazioni della società civile, in collaborazione con università e centri di ricerca, hanno monitorato siti web rappresentativi per i discorsi d’odio online: il tratto saliente è l’attitudine a convogliare milioni di espressioni razziste o xenofobe in pochi secondi in conseguenza di eventi di cronaca che alimentano periodicamente l’odio (Ziccardi, 2016). Gli spazi digitali descritti fino ad ora, in un contesto in cui le forme di discriminazione e di intolleranza verso la diversità si sono inesorabilmente insinuate all’interno del tessuto sociale, rappresentano una sorta di catalizzatore per la produzione e la circolazione dell’*hate speech* online. Allo stesso tempo, però, diventa anche più evidente che la mutevolezza e fluidità delle forme che può assumere l’odio nella rete è tale da rendere evidenti i limiti e le difficoltà connesse all’obiettivo di voler ricondurre l’*hate speech* a specifiche normative, basate su una rigida tassonomia dei vari comportamenti sanzionabili. Si rifletta, ad esempio, sulle *policies* adottate dalle piattaforme digitali allo scopo di argi-



nare l'espansione di questo fenomeno, da cui emerge un interesse focalizzato prevalentemente alla formazione di casistiche, più o meno articolate, ma inevitabilmente soggette a revisioni e aggiunte derivanti dai mutamenti sociali, culturali e politici. La cifra della difficoltà caratterizzante un fenomeno così *in fieri* è rappresentata dalla scelta che le piattaforme, e non solo, devono attuare per conciliare, da un lato, la difesa della libertà di espressione come diritto fondamentale, dall'altro, la tutela degli utenti della rete dalla prevaricazione e dalla violenza, finanche dagli illeciti penali, prodotte per la mera appartenenza a categorie target oggetto di stereotipi e pregiudizi (Bentivegna, Rega, 2020). La materia è un terreno irto, un groviglio di asperità che intersecano diritto, informatica e cultura, generando un nodo gordiano che suscita più interrogativi che certezze.

Google Moduli: la ricerca esplorativa nell'aula virtuale

Il processo di deterritorializzazione, favorito dalla pandemia e che ci ha obbligato a trasferire la comunicazione dalla presenza a distanza, ha prodotto uno sganciamento dall'aula con una conseguente ricollocazione della scuola dentro ambienti virtuali (Gueli, Guerini, Travaglini, 2021). Tra i protagonisti direttamente coinvolti nel riadattamento scolastico, ci sono sicuramente i docenti, i quali hanno dovuto sostenere una situazione emergenziale dalle proporzioni e dalle conseguenze senza precedenti, ag-

grappandosi nei casi più fortunati, ai dirigenti e ai colleghi, data l'assenza di linee guida ministeriali generali e univoche (Ciurnelli, Izzo, 2020). Tra le piattaforme maggiormente in voga vi è Google Moduli, un'applicazione che permette di formulare questionari corredati da varie tipologie di quesiti: domande a risposta chiusa a scelta multipla, domande a risposta aperta nella forma di risposta breve o di paragrafo, inserimento di immagini, video e importazione di domande da altre piattaforme. Nella fattispecie, è stato formulato e sottoposto un questionario sui discorsi d'odio ad alcune classi del biennio del Liceo scientifico "Marconi" di Foggia. Il campione è costituito da 51 studenti di genere femminile (22) e maschile (29). La modalità anonima ha permesso agli studenti di raccontare le proprie impressioni su argomenti di scottante attualità che li riguardano direttamente e non, lasciandoli liberi di esprimersi sinceramente e senza il timore di esporsi nei confronti dei compagni e dei docenti. Con il questionario ci si è posto l'obiettivo principale di raccogliere dati sul fenomeno dei discorsi d'odio, della violenza e dell'esclusione al fine di sensibilizzare gli studenti sulla tematica e sugli effetti devastanti del fenomeno che dilaga in rete. A partire da alcune informazioni personali, il questionario ha avuto a oggetto tematiche quali: raccogliere brevi dati personali relativi ai destinatari, identificare quali siano le categorie vessate dai discorsi d'odio e le parole utilizzate a scopo discriminatorio, relazionare l'uso non regolamentato dei social media alla diffusione di

Ritieni che i discorsi d'odio possano sfociare nel fenomeno del bullismo e del cyberbullismo?

Assolutamente sì

Sì

Non saprei

No

Assolutamente no

Fig. 1 (Rapporto tra discorsi d'odio e cyberbullismo)

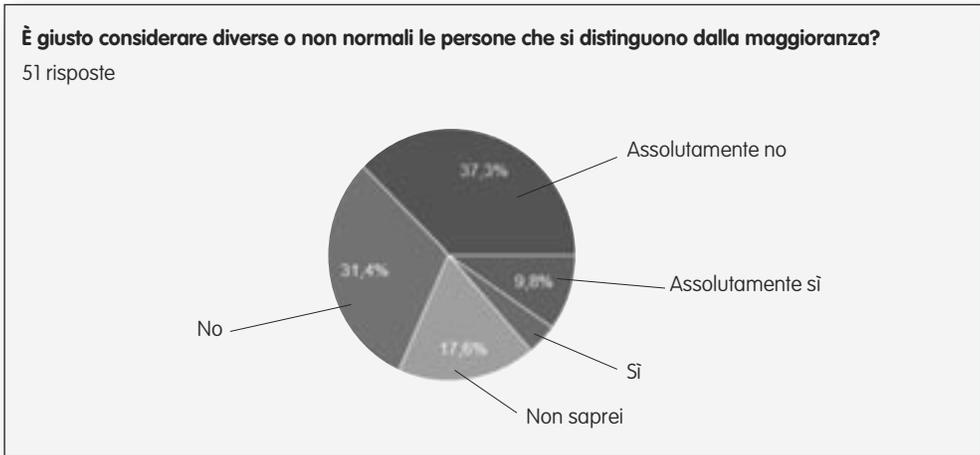


Fig. 2 (Considerazioni sulle persone che appartengono alle minoranze)

pregiudizi, bullismo e odio online, esplorare la connessione tra fenomeni d’odio e reati, identificare i pregiudizi inerenti alla comunità LGBTQ+, relazionare il verificarsi di fenomeni d’odio al contesto scolastico ed esprimendo le emozioni provate, esplorare la capacità dei politici italiani di affrontare il tema dell’odio, indagare la rilevanza delle politiche scolastiche tra cui l’introduzione dell’insegnamento dell’educazione sessuale e socioaffettiva, come strumento di contrasto all’odio e di promozione del rispetto e dell’equa convivenza. Dopo una breve introduzione sulle caratteristiche della piattaforma, sono state date indicazioni sull’accesso al questionario, tramite un link condiviso e facilmente accessibile dai cellulari, sulla struttura del test, corredato da domande a risposta chiusa con una sola possibile opzione (Fig. 1) e da domande a risposta aperta che prevedono una risposta sotto-

forma di breve paragrafo e sul tempo di compilazione che è stato all’incirca individuato in quindici minuti.

Analisi dei dati e discussione dei risultati

La piattaforma Google Moduli, accanto alla sezione “Domande” in cui si espleta il test, fornisce la sezione “Risposte” in cui è possibile visionare le opzioni espresse sia individualmente che nell’insieme, mediante un riepilogo. È per quest’ultima scelta che si è deciso di optare in quanto permette di rappresentare alcuni dati sottoforma di:

- grafico a torta per le domande a risposta chiusa (Fig. 2);
- elenco per le domande a risposta aperta (Fig. 3).

In questa sede, anche per ragioni di spazio, abbiamo deciso di focalizzarci sulle

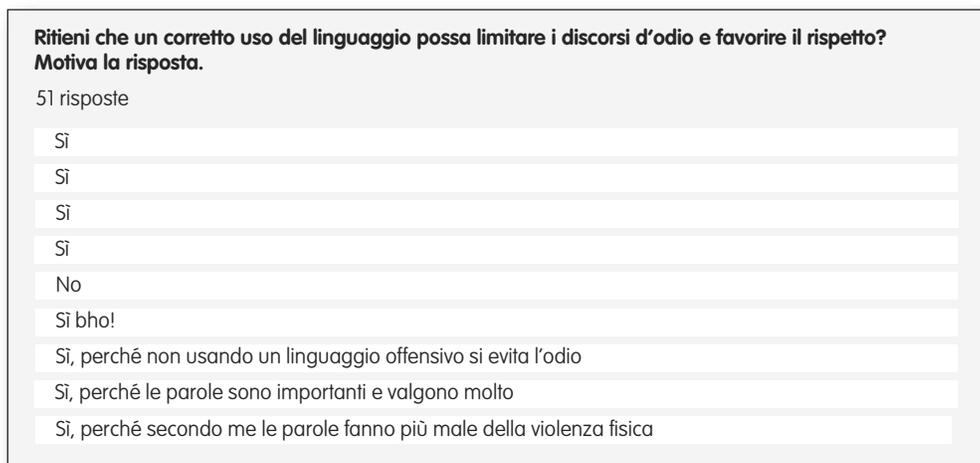


Fig. 3 (Risposte sul corretto uso del linguaggio)

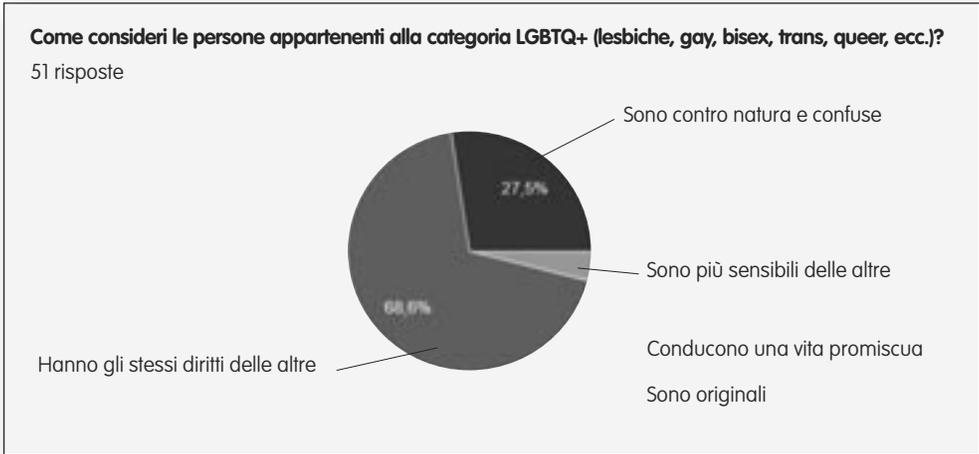


Fig. 4 (Considerazioni sulle persone della categoria LGBTQ+)

risposte che sono sembrate salienti. Nella figura 2, il 17,6% (9 studenti) non sa se sia giusto considerare diverse o non normali le persone che si distinguono dalla maggioranza mentre il 9,8% (5) ritiene che ciò sia assolutamente giusto, e il 3,9% (2) conferma. In totale il 31,3% del campione non si esprime positivamente su un dato che, assiologicamente, dovrebbe essere lapalissiano. Così non è, infatti, in quanto il campione considerato

non è composto da persone adulte e teoricamente formate sui relativi temi bensì da adolescenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado e che, ipoteticamente, non hanno affrontato in maniera approfondita le questioni suddette nell'alveo delle principali agenzie educative, ovvero famiglia e scuola. A conferma di una visione parziale si consideri la figura 4, in cui il 27,5% (14) considera addirittura contro natura e con-

Non sono stato coinvolto.	Anche se non ero coinvolta direttamente, ho reagito e difeso la persona discriminata.
Ho difeso la vittima e ho sentito il bisogno di starle vicino.	Mi sono sentita male e sola.
Male e depresso, tanto da non voler andare più a scuola.	Non avendo mai partecipato o non essendo mai stato coinvolto a scuola in questo tipo di casi, non so come avrei reagito alla visione di questi atti, ma molto probabilmente mi sarei fatto guidare dall'istinto.
Indifferente perché avevo altri amici.	Sicuramente non mi è piaciuto ma, dopo poco tempo, ho pensato che sia meglio essere soli che frequentare brutte compagnie.
Non mi è importato.	Non ho dato peso e ho continuato la mia vita.
Non mi è mai capitato.	Male, ho cambiato me stessa per riuscire a essere accettata. Ora sono pienamente integrata nel gruppo classe rispetto al passato, e sono contenta di questo perché essere accettata era ciò che volevo anche se il percorso che ho fatto per arrivarci non mi è piaciuto. Ciò perché mi ha portato a deludere altre persone che invece a me tenevano veramente; ora però è tutto risolto con tutti, anche con me stessa.

Fig. 5 (Considerazioni sulle reazioni ai fenomeni d'odio a scuola)

fuse le persone appartenenti alla categoria LGBTQ+, mentre il 3,9% (2) ritiene che esse siano più sensibili delle altre. Nella precedente tabella (Fig. 5) si evidenziano alcune risposte relative alle reazioni a seguito di coinvolgimento diretto o indiretto in situazioni di odio/esclusione tra le mura scolastiche. Emergono differenti opinioni. Alcuni studenti hanno ritenuto l'evento «*indifferente perché avevo altri amici*» oppure hanno preferito non intervenire «*non ho dato peso e ho continuato la mia vita*». Altri, al contrario, hanno dimostrato coraggio e una solida fibra morale «*anche se non ero coinvolta direttamente, ho reagito e difeso la persona discriminata*», «*ho difeso la vittima e ho sentito il bisogno di starle vicino*». Vi è chi ha esplicitato il malessere provato per essere stata vittima di esclusione «*mi sono sentita male e sola*», e chi ha raccontato il percorso difficile per essere integrata nel gruppo classe «*male, ho cambiato me stessa per riuscire ad essere accettata...*».

Conclusione

Nel presente contributo abbiamo raccolto dei dati allo scopo di invitare gli studenti a riflettere sui fenomeni di odio e di esclusione, aprendo un dibattito da sviluppare nei contesti formali e non formali, con docenti e famiglia, su temi che costituiscono una reale emergenza educativa della contemporaneità. Appare urgente avviare una riflessione sulla formazione di studentesse e studenti attraverso una didattica che, all'interno della disciplina dell'educazione alla cittadinanza, includa l'educazione sessuale e socio-affettiva ma appare altrettanto conveniente formare i docenti. Gli educatori hanno il dovere di intraprendere azioni didattiche quotidiane e trasversali per favorire una formazione etico-sociale in chiave curricolare (Baldacci, 2020). L'agenda 2030, nell'obiettivo 4.7, chiede alla scuola la promozione di una cultura pacifica e non violenta finalizzata alla valorizzazione delle diversità culturali. Gli insegnanti hanno bisogno di opportunità di sviluppo professionale che consentano loro di favorire ambienti di apprendimento, nei quali si può imparare a non essere d'accordo rispettosamente (UNESCO, 2022). Ciò postula che i docenti riflettano sulle posizioni da acqui-

sire nei confronti di ragazze e ragazzi quando affrontano temi complessi che dividono la società, generano riflessioni ed esigono risposte emotive. Educare alla pace comporta semplificare senza banalizzare, evitando la promozione di un pensiero dicotomico distinto tra "noi" e "loro" (Bateson, 1997). Gli studenti hanno, inoltre, bisogno di competenze (*digital literacy*) per utilizzare strumenti digitali che consentano loro di partecipare in modo creativo e attivo nelle comunità e nei movimenti digitali volti a contrastare l'incitamento all'odio e problemi globali correlati, come il razzismo e altre forme di intolleranza e discriminazione. Le proteste da parte delle minoranze al fine di acquisire diritti negati e garantire le istanze per un equo diritto alla cittadinanza sono molteplici in una società globalizzata: esemplificative sono le richieste di riconoscimento avanzate faticosamente dalla comunità LGBTQI+ per ottenere tutele giuridiche che fungano da argine alle sempre più numerose aggressioni omobitransfobiche (Loiodice, 2020). Per questo, l'educazione alla non violenza passa necessariamente dalla convivialità delle differenze, obiettivo di una pedagogia dell'inclusione che permetta di armonizzare le fisiologiche frizioni sociali, specialmente in un periodo caratterizzato da un contagio endemico dei conflitti.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bentivegna S., Rega R. (2020). I discorsi d'odio online in una prospettiva comunicativa: un'agenda per la ricerca. In *La serialità nell'epoca post-televisiva, Mediascapes Journal*, 16, 151-171. <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/17201>.
- Bortone R., Cerquozzi F. (2017). L'hate speech al tempo di Internet. *Aggiornamenti Sociali*, 818-827.
- Brown A. (2018). What is so special about online (as compared to offline) hate speech? in *Ethnicities*, 18, 3, pp. 297-326, p. 306.
- Brown R. (1997). *Psicologia sociale del pregiudizio*, tr. it. Bologna: il Mulino.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della mascolinità. *Annali online della Didattica e della Formazione*



- Docente*, 12, 20, 27-42. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/12263>.
- Ciurnelli B., Izzo D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), 26-43.
 - Cotesta V. (2009). *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturali*. Roma-Bari: Laterza
 - Damasio A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271 (4), 94-144. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1094-144>.
 - Dawkins R. (2013). *El gen egoísta*. Barcellona: Salvat.
 - Fiorucci M., Crescenza, G., Rossiello M.C., Stillo L. (2021). *La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID*. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli, (Eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2, 65-81. Roma: RomaTre-Press.
 - Gueli C., Guerini I. & Travaglini A. (2021). Dentro e fuori le mura scolastiche. Questioni e suggestioni su scuola e inclusione in epoca (post) pandemica. *Q-Times*, 2, 125-136.
 - Habermas J. (2005). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari: Laterza.
 - Loiodice I. (Ed.) (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
 - Pinker S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/168791>.
 - Pinto Minerva F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. *Pedagogia e utopia. Rivista di Scienze dell'educazione*, 1, 52-67.
 - Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
 - Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
 - Tajfel H., Fraser C. (1984). *Introduzione alla psicologia sociale*, tr. it. Bologna: il Mulino.
 - Voci A., Pagott, L. (2010). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Roma-Bari: Laterza.
 - Ziccardi G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
 - Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Sitografia

- “Hate speech”, *Enciclopedia Treccani*, 2018, https://www.treccani.it/vocabolario/hate-speech_res-2f344fce-89c5-11e8-a7cb-00271042e8d9_%28Neologismi%29/#:~:text=Nell%27A0mbito%20dei%20nuovi%20media,colore%2C%20omosessuali%2C%20credenti%20di%20altre.
- G. Antonelli, Lasciatemi parlare, sono un e-taliano, *Corriere della sera*, 26.01.2016, <https://www.corriere.it/la-lettura/che-lingua-fa/notizie/antonelli-lasciatemi-parlare-sono-un-taliano-9a982a96-c442-11e5-8e0c-7baf441d5d56.shtml>.
- G. Berruto, “Italiano standard”, *Enciclopedia Treccani*, 2010.
- [https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- T. De Mauro, Le parole per ferire, *Internazionale*, 27.09.2016, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire>.
- UNESCO (2022). *Afrontar el discuso de odio: respuestas educativas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038229_0_spa/PDF/382290spa.pdf.multi.
- V. Gheno, Lingua italiana, così evolve sui social network, *Agenda digitale*, 20.06.2018, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/lingua-italiana-cosi-evolve-sui-social>

CNR 100 anni dopo

QUALE FUTURO PER LA RICERCA ITALIANA

di Alberto Silvani

Il centenario, un'occasione per riflettere non solo del ruolo del Consiglio e della sua identità, ma dell'organizzazione, del coordinamento e del finanziamento della ricerca italiana e della sua collocazione internazionale. Il rapporto con l'università e la motivazione dei ricercatori

Il CNR compie 100 anni e celebra questa scadenza con una lunga serie di iniziative che ne promuovono la storia, il ruolo, i risultati, le prospettive. 100 anni in sé non sono pochi anche se nel confronto con le altre istituzioni scientifiche nazionali, dall'Accademia dei Lincei alle più storiche Università, finiscono per rappresentare una tappa tutto sommato parziale e limitata. Ma possono fornire l'occasione per cogliere, attraverso una rivisitazione del percorso fatto, quegli elementi che siano in grado di caratterizzare, e validare, il percorso ancora da fare. Il CNR è un'istituzione di ricerca del Novecento, con analogie e differenze con le altre istituzioni estere paragonabili. Ma più che un confronto vorremmo provare a proporre una riflessione sulle scommesse (o le sfide) che ci riguardano e quanto queste siano condizionate dal percorso fi-

nora fatto e dagli esiti che si sono determinati. Il tutto confessando che le considerazioni qui espresse sono anche il risultato di una personale esperienza che ha accompagnato, con ruoli e sedi diverse, praticamente la metà del periodo considerato, tale pertanto da riflettersi inevitabilmente nei commenti.

La ricerca, la politica, le risorse

La storia iniziale è relativamente nota. Pensato in un contesto internazionale all'epoca della prima guerra mondiale (il Consiglio Internazionale delle Ricerche, con sede a Bruxelles, del 1919), sotto la spinta di un matematico di fama e di frequentazioni internazionali nonché senatore del Regno (Vito Volterra), presto ci si accorge che l'idea iniziale fatica non poco a trasformarsi in realtà concreta, anche per le turbolenze di quegli anni.



Volterra già dirigeva l'Ufficio Invenzioni, da lui trasformato nel 1918 in Ufficio Invenzioni e Ricerca, per promuovere studi nel campo della fisica, della chimica, della metallurgia e dell'ingegneria, a testimonianza di una convergenza (auspicata) tra le esigenze industriali, le aspettative militari e la potenziale offerta della ricerca e della tecnologia. In altri termini, se l'idea di promuovere ricerche finalizzate allo sforzo bellico e alla collaborazione industriale anche sovranazionale aveva trovato un terreno favorevole negli anni del conflitto, convertire questa idea (e dotarla di uno status e delle relative risorse economiche) diventa problematico anche per una personalità lungimirante e di potere come Volterra. Il primo atto formale è un decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del febbraio 1919 che istituisce una Commissione per la "costituzione del Consiglio Nazionale di Ricerche" (si noti il "di") al fine di promuovere «ricerche a scopo industriale e per la difesa nazionale». Ma devono passare altri quattro anni abbondanti (anni "pesanti"...) fino al 18 novembre 1923 quando un decreto del Presidente del Consiglio Benito Mussolini istituisce il Consiglio presso l'Accademia dei Lincei, di cui peraltro Volterra era Presidente. Ed è appunto questa data che dà il via all'Ente e che non da oggi si considera come l'avvio.

La convergenza di interessi tra la volontà dello scienziato imprenditore e il nascente regime fascista presto si scontra con due elementi che caratterizzeranno quasi sempre la storia dell'ente: la scarsità di risorse e il primato della politica sulle sue scelte. Nel 1927 a Volterra, ebreo e certamente non fascista, succede Guglielmo Marconi che rappresenta l'asso che il regime gioca nella partita. Membro del Consiglio del Fascio, premio Nobel, scienziato di prestigio ma anche prossimo all'industria, il nuovo Presidente ha tutte le caratteristiche per consolidare il nuovo ente, che guiderà per un decennio fino alla sua prematura morte, anche ottenendo il finanziamento per la nuova sede, realizzata a fianco della città universitaria e, grazie a un primo incremento di bilancio, progettando la realizzazione di alcuni "istituti nazionali", ovvero di laboratori su grandi tematiche di interesse nazionale. Ma nel

frattempo si era rotto l'equilibrio iniziale: il Paese aveva scelto l'autarchia, la scienza doveva essere al servizio del disegno politico e del crescente sforzo bellico, la dimensione internazionale non era più un obiettivo e, di conseguenza, dovendo sostituire Marconi, Pietro Badoglio, al ritorno dalla campagna d'Africa, rappresentava un coerente e convincente Presidente per la nuova fase.

Se l'avvicendamento dei primi tre Presidenti ben illustra il problematico ventennio iniziale di vita dell'Ente, si può ragionevolmente sostenere che la vera nascita vada associata al Decreto Luogotenenziale del marzo 1945 che definisce il CNR come organo dello Stato, con una propria personalità giuridica e posto alle dipendenze della Presidenza del Consiglio. Tutti elementi che esemplificano la volontà di assegnare all'Ente un ruolo nella ricostruzione del Paese e che il Presidente Colonnetti, matematico, ingegnere e antifascista, accompagnò per dodici anni fino al 1956. Anni caratterizzati da andamenti alterni di bilancio e da una sostanziale discrasia tra il ruolo e le risorse, tale da penalizzare la realizzazione delle diverse iniziative in cantiere, a partire dal ridotto numero di persone impiegate direttamente nella ricerca dell'ente. Un elemento che ha connotato tutta la storia, almeno fino alla fine del secolo scorso, è costituito dalla presenza dei "comitati" ovvero dal fatto che il Consiglio in quanto tale era il punto di convergenza di attività e proposte articolate per tematiche e discipline a cui concorrevano i singoli comitati, con composizione variabile ma con la presenza dell'accademia, della finanza, della pubblica amministrazione e della politica. Un secondo elemento, quasi una naturale conseguenza della debolezza e della scarsità di risorse, nonché dalla costante influenza dell'Università nelle scelte, riguarda la modalità organizzativa che ha visto negli anni la prevalente presenza di Centri di studio e Gruppi, caratterizzati da accordi e collaborazioni tali da caricare sui partner (spesso accademici) i costi della ricerca e del personale, salvo poi premiare la collaborazione con riconoscimenti vari. Entrambi questi elementi verranno sostanzialmente modificati dai processi di riforma che, con una certa schematizzazione, possono essere incar-



dinati sui passaggi chiave quali la Legge 283 del 1963 (istitutiva del Ministero di coordinamento della ricerca, senza portafoglio), la stagione dei progetti finalizzati (a partire dalla metà degli anni '70), l'istituzione del Ministero Università e Ricerca con portafoglio alla fine degli anni '80 e l'avvio del ciclo di riforme avviate dal riordino del sistema ricerca con l'abolizione della funzione di Agenzia attraverso la soppressione dei comitati nazionali di consulenza a partire dal 1999.

Questioni organizzative e di ruolo. Rapporto con le comunità scientifiche

Il CNR di questo millennio è dunque un ente che ha perso la funzione di "agenzia nazionale" a cui tutti potevano rivolgersi per promuovere attività e ricerche (una funzione esercitata dai Comitati nazionali di consulenza), ha visto venir meno l'Assemblea nazionale costituita dai Comitati e quindi ha perso la "rappresentanza" dell'insieme delle comunità scientifiche, non svolge più la funzione istituzionale di predisporre la "Relazione sullo stato della ricerca", ha strutturato la propria attività di ricerca in istituti, articolati su più sedi e dalla forte caratterizzazione tematica (anche per accorpamenti di pre-esistenti strutture realizzati in epoche e con modalità diverse) e associati in – pochi – Dipartimenti nazionali. I Dipartimenti, a loro volta non esplicitamente disciplinari, esercitano una funzione sostanzialmente "a metà strada" tra un approccio *top-*

down come espressione della centralità di visione della Presidenza e uno *bottom-up* come risultato della proiezione dell'operatività degli istituti e delle domande raccolte sul territorio, con l'ovvia conseguenza di una non chiarezza di ruolo e col rischio di collocarsi in un limbo non meglio definito. Trattandosi di una istituzione di ricerca sia a livello centrale sia a livello periferico vi sono poi i diversi "Consigli scientifici" e, sempre per quanto riguarda il territorio, si segnalano le concentrazioni territoriali (le "Aree di ricerca") che hanno rappresentato lo sforzo di dare identità, anche sul versante localizzativo, a realtà che hanno spesso dovuto faticare a trovare sedi coerenti e idonee al lavoro di ricerca.

Un Ente quindi "presidenziale", con un Consiglio di Amministrazione espressione di quelli che possono essere considerati gli *stakeholder*, dai Ministeri alla CRUI e a Confindustria e con la presenza testimoniale di un rappresentante del personale eletto.

Statuti e regolamenti che si sono succeduti negli ultimi anni hanno poi dovuto affrontare la difficoltà di processi mai completati e a loro volta esposti a nuovi input e a nuove visioni. Il più recente, e forse il più ambizioso, processo è attualmente in corso sotto il titolo "Piano di riorganizzazione e rilancio", formalmente approvato alla fine dello scorso anno e la cui implementazione avviene nello scenario costituito dal terremoto organizzativo generato dall'attuazione del PNRR che vede l'Ente coinvolto su una molteplicità di fronti.



La frammentazione dell'intervento pubblico nella ricerca

Quali, dunque, le criticità che sono sul terreno oggi? In primo luogo la difficoltà a rappresentare un modello coerente e univoco di istituzione scientifica principale del Paese e questo per una serie di ragioni. In primo luogo la stratificazione dei lasciti e delle esperienze passate, spesso disomogenee e, soprattutto, mai valutate in termini di lezioni apprese, casi di successo da sviluppare e interventi da correggere. Se infatti nessuno può ragionevolmente mettere in discussione la qualità della ricerca svolta, in particolare per alcune eccellenze e per la copertura spesso volte pionieristica di tematiche di frontiera o multidisciplinari, risulta difficile trasferire questo giudizio sull'insieme di tutte le attività, in particolare perché il processo di riduzione sistematica delle risorse disponibili e di incertezza circa le prospettive future ha spesso volte alimentato uno spirito di sopravvivenza o di fantasia organizzativa che ha frenato una visione chiara e prospettica circa le scelte da intraprendere. Per non parlare poi dei richiami, anche questi periodici, a riferimenti internazionali a cui adeguarsi (uno fra tutti il Fraunhofer tedesco nella sua capacità di rapportarsi alle esigenze delle imprese e alla loro capacità di finanziamento). Ri-

chiami che sono avvenuti in contemporanea a quando, in particolare negli ultimi venti anni, si è proceduto con il varo di modelli alternativi di intervento pubblico come con l'Istituto Italiano di Tecnologia e la Fondazione Human Technopole (modelli sostenuti con un finanziamento pubblico garantito e pluriennale e alleggeriti dai vincoli della pubblica amministrazione). Il tutto non rinnegando la funzione di "incubatore" di altre realtà scientifiche, funzione nata già nella seconda metà del secolo scorso con la ricerca nucleare e della fisica delle particelle (CNRN, poi CNEN/ENEA e INFN) e sviluppatasi con l'Agenzia Spaziale e col contributo all'INGV e all'INAF. La considerazione generale che se ne può trarre non è certo quella di una marginalità dell'Ente ma neppure quella di una centralità che avrebbe avuto bisogno di ben altri messaggi, sostegni e indirizzi programmatici.

La motivazione del personale

Un elemento centrale nella prospettiva dell'Ente riguarda il suo personale. Abbiamo già ricordato che il vero salto di qualità nasce giusto sessanta anni fa con la legge 283 che istituendo il Ministero di coordinamento della ricerca (senza portafoglio) investe nei fatti sul CNR, assegnandogli implicitamente il ruolo ministeriale, sia sul versante della

rappresentatività del settore (attraverso l'elezione dei Comitati), sia su quello gestionale (rafforzando la sua capacità amministrativa generale nella sede centrale), sia, infine attraverso la propria rete scientifica distribuendola sul territorio in sedi autonome e in altre condivise con l'Università. Con la creazione venticinque anni dopo del Ministero dotato di proprie risorse, pur in presenza di un dualismo di attività che ha caratterizzato per alcuni anni il "quadro di comando" del sistema, l'Ente ha modificato il proprio organigramma e ha indirizzato la capacità amministrativa centrale non più a governo del sistema nazionale "esterno" ma a gestione della propria attività "interna". Con l'ovvia conseguenza di una accresciuta difficoltà operativa nel rapporto tra la propria rete scientifica e l'amministrazione, accompagnata da una tendenza a burocratizzare relazioni che faticavano a essere comprese nella loro complessità.

La struttura del personale, la sua distribuzione nei diversi ruoli e nelle varie sedi, il ricorso a canali esterni di finanziamento come unica possibilità per sopperire alla cronica penuria con risorse lavorative "a termine", salvo poi impiegarle in maniera continuativa nei processi ordinari di funzionamento, sia amministrativi che scientifici, hanno rappresentato uno storico collo di bottiglia per poter affrontare una credibile programmazione, hanno generato frustrazioni e, soprattutto, fughe verso soluzioni meno precarie o considerate di maggior prestigio. Con questi presupposti l'Ente risulta sottodimensionato come numeri complessivi, con una piramide delle età sbilanciata verso le fasce terminali e con flussi di ingresso (e di carriere) allineati con le "ondate" dettate dalle opportunità. Si obietterà che questo corrisponde anche al modello universitario che presenta caratteristiche simili ma, rispetto a questo, presenta l'aggravante che nei momenti in cui l'Università ha offerto opportunità di inserimento, si sono determinati dei flussi in uscita dal CNR che hanno sistematicamente "scremato" le funzioni scientifiche più rilevanti.

Costruire oggi una politica del personale (scientifico, tecnico e amministrativo) risulta perciò una priorità che deve essere basata, per quanto possibile, su criteri definiti, tempi certi, prospettive leggibili

e verificabili, ovviamente accompagnate da una valutazione possibilmente non solo formale e consapevole dei contesti e delle difficoltà affrontate. Il tutto anche per evitare "scorciatoie" legate all'inseguimento dei titoli, degli attestati e delle pubblicazioni...

Le potenzialità

Un terzo elemento di riflessione riguarda l'identificazione di cosa il CNR è e rappresenta, quasi sempre accompagnato da una più chiara identità per come viene percepita sia dentro che fuori. Se il logo CNR costituisce un *asset* di sicuro richiamo («come sostiene il CNR» compare spesso nei resoconti anche giornalistici...) fatica però a essere concretamente associato a qualcosa di identificabile. La stessa natura di "Consiglio",

EDIZIONI CONOSCENZA



QUARTA RISTAMPA

In quest'opera breve ma densa di contenuti, scritta nel 1899, Dewey introduce gran parte delle sue più importanti tematiche pedagogiche e anticipa questioni che continuerà a sviluppare e ad approfondire nel corso della sua lunga biografia intellettuale.

www.edizioniconoscenza.it

che spesso volte viene mal tradotta dagli interlocutori con Centro o Comitato, indica sostanzialmente la possibilità di far convergere competenze e conoscenze e di fornire un supporto attraverso l'utilizzo di una base ampia "a disposizione". Diventa perciò fondamentale favorire l'interazione e indirizzare i percorsi di accesso (e di domanda) verso il nodo più pertinente in grado di fornire la risposta più consona. Era questo l'auspicio attraverso cui sono stati istituiti i Dipartimenti e una delle motivazioni che hanno generato le Aree di ricerca che hanno goduto di alterne fortune ma che tuttora costituiscono una realtà che necessita di un pieno dispiegamento di potenzialità che non si possono limitare alla logistica, ai parcheggi o alla mensa.

Il CNR costituisce, come consistenza e considerazione generale, una "piattaforma tecnologica", o meglio un insieme di piattaforme tematiche e territoriali, dai confini flessibili, che però devono diventare di dominio pubblico, nella loro composizione, nella loro capacità operativa, nell'offerta di conoscenze e competenze. Questo processo di condivisione, certamente non nuovo e più volte in passato avviato, deve raccordarsi con gli strumenti oggi disponibili e deve favorire quell'adeguamento organizzativo che accompagna naturalmente l'attività di ricerca e ne impedisce il rischio di ingessamento.

Organizzarsi per piattaforme può anche aiutare al superamento, auspicabilmente indolore, del modello dei Dipartimenti

che non ha costituito una risposta convincente alle esigenze di coordinamento, oltre a favorire una maggior presenza nel contesto internazionale che rappresenta l'ultima dimensione delle considerazioni qui espresse.

Un patrimonio di conoscenze e tecnologie di valore internazionale

Abbiamo già ricordato il ruolo svolto dal "traino internazionale" nella nascita dell'Ente e nei passaggi chiave, a partire dagli accordi Euratom e dalle relative proiezioni sul processo europeo del mercato unico negli anni Cinquanta del secolo scorso fino ad arrivare all'Unione Europea e alla sua crescita numerica e funzionale. In altre sedi abbiamo ragionato sul ruolo svolto dallo "spazio comune" promosso da Ruberti e poi diventato *European Research Area* (ERA) senza tralasciare il coordinamento tra le istituzioni di ricerca nazionali per armonizzare il panorama sovranazionale. Tutto questo ha trovato nuove motivazioni nel quadro degli scenari europei promossi dal vigente Programma Quadro, in particolare col Consiglio Europeo dell'Innovazione, con l'Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia, con il Consiglio della Ricerca Europeo, con le Missioni e i Partenariati. Operare su questa dimensione non costituisce certamente una novità per il CNR e i risultati, misurati attraverso i contratti acquisiti, rappresentano un buon





indicatore. Ma la modalità partecipativa non è probabilmente ottimizzata in quanto oscilla tra l'adesione del singolo gruppo di ricerca, che presenta una maggior flessibilità ma soffre di deficit informativi e l'approccio centralizzato che finisce col livellare le diverse opportunità magari sacrificandone alcune.

Ripensare l'operatività per piattaforme, naturalmente flessibili e intrinsecamente aperte all'inclusione di competenze non presenti, può quindi costituire un passo in avanti nel realizzare interfacce funzionali e per superare una sorta di dipendenza che altre volte, in passato, ha finito per modellare la struttura organizzativa interna rispetto a organigrammi esterni. Identità e ruolo, personale, modello organizzativo, dimensione internazionale, accanto a un ripensamento sulle risorse con un'enfasi specifica a cosa succederà al termine della bolla costituita dal PNRR, sono dunque le basi di una riorganizzazione che in forma sperimentale il Piano di rilancio dovrà mettere in atto. Il CNR è solo uno degli attori ma è sicuramente il principale di quella che cinquanta anni fa era stata definita come la seconda rete scientifica. Oggi siamo in presenza di reti di reti, con appartenenze e confini mobili, e i nuovi attori, anche nel panorama italiano lo stanno a testimoniare. Scegliere di riposizionare il CNR non limitandosi soltanto a motivarne l'esistenza sulla base del passato e dei risultati raggiunti ma, piuttosto, a ri giustificarne la prospettiva e l'esigenza rispetto alle scadenze future e alle sfide che ci attendono diventa un percorso fattibile solo se si riesce a operare, in forma integrata, sugli elementi che abbiamo schematicamente commentato e poi rias-

sunto. Il quadro politico con cui ci si confronta non è quello che ha avviato il processo di rilancio ma non è certo la prima volta che gli attori deputati a realizzare non sono quelli ipotizzati all'avvio del percorso. Questo in passato ha generato andamenti alterni e effetti condizionati. Ma non deve costituire l'alibi per non giocare tutte le carte. Solo così la scadenza del centenario potrà essere considerata non come un mero anniversario ma, anzi, potrà costituire una sorta di trampolino verso il futuro. E come si conviene in questi casi gli auguri sono in primo luogo a noi stessi come cittadini di questo Paese, perché, come per il PNRR, un'occasione così non si ripresenterà a breve.

Bibliografia

- Bianco L. (2014): *La ricerca e il bel paese*. Roma: Donzelli.
- Maiocchi R. (2003): *Gli scienziati del duce. Il ruolo dei ricercatori e del CNR nella politica autarchica del fascismo*. Roma: Carocci.
- Quadrio Curzio A., Silvani A. (2018): *Enti di ricerca e accademie nazionali: la cooperazione nella dimensione europea*, in Collana Europa vol. II. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Quadrio Curzio A., Silvani A., Fortis M., Cerniglia F. (a cura di) - (2023): *Le Piattaforme techno-scientifiche in Europa. Ricerca, Economia, Innovazione*. Collana della Fondazione Edison, Bologna: Il Mulino.
- Simili R., Paoloni G. (2001): *Per una storia del Consiglio Nazionale delle Ricerche*, vol. 1 e 2, Roma-Bari: Laterza.

Caro Giornalino... Due secoli di stampa periodica per ragazzi

Dal 24 Ottobre 2023 al MUSED
Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"
P.za della Repubblica, 10, 00185 Roma RM

In collaborazione con
Università di RomaTre, Il Pepeverde,
Pagine Giovani, MCE

Una mostra sui grandi autori e sulle grandi opere delle riviste periodiche per ragazzi, la cui lettura ha contraddistinto l'infanzia e la crescita di tantissimi giovani.

I giornalini sono stati, a partire dall'800, uno strumento efficace, dopo la frequentazione scolastica, per promuovere la letteratura, l'informazione, l'istruzione e per la formazione globale dei giovani lettori, veicolando con un tono divertente e giocoso, valori etici, comportamentali e formativi. I giornalini hanno anche il merito di aver costituito una grande palestra per scrittori e illustratori per ragazzi, permettendo la nascita di grandi opere e grandi personaggi, come Pinocchio, Gian Burrasca, Bonaventura, Cipollino, Cocco Bill, Pimpa..., attraverso una ricerca continua e uno straordinario equilibrio tra testi e immagini. I giornalini hanno inoltre rappresentato la loro contemporaneità meglio della produzione editoriale per gli adulti.

La mostra invita a considerare l'importanza e il valore che i giornalini hanno rappresentato nel passato e che in parte rappresentano ancora, continuando la loro "missione" e cercando nella rete nuove adeguate opportunità per veicolare i loro contenuti.

www.edizioniconoscenza.it

La crescita delle università telematiche

OPPORTUNITÀ O RISCHIO PER LA FORMAZIONE SUPERIORE?

di Fabio Matarazzo

In un decennio le immatricolazioni e la frequenza delle università private a distanza sono cresciute in modo esponenziale. Un segnale di cambiamento della domanda che apre una riflessione sull'organizzazione di tutto il sistema universitario. I dati dell'Anvur, l'importanza dei controlli e di una normativa chiara. Le sfide per l'università pubblica

È ormai sotto gli occhi di tutti il successo degli atenei telematici. Le istituzioni che hanno questa caratteristica conquistano progressivamente numeri sempre più significativi di studenti. In misura cospicua, giovani e meno giovani sembrano snobbare, a loro vantaggio, gli atenei tradizionali. Formule didattiche e curricolari più agili e snelle; annullamento delle distanze dai luoghi di residenza o di attività professionale; possibilità di non essere condizionati per seguire corsi e lezioni da obblighi di presenze e orari, rendono compatibile lo studio con altri impieghi o attività, e suscitano evidente interesse in una sempre più vasta platea di studenti

desiderosi di accedere a percorsi accademici per titoli validi, formalmente e sostanzialmente, al pari di quelli tradizionali.

Un processo che si profila irreversibile, senz'altro accentuato anche dall'esperienza della pandemia. La civiltà tecnologica nella quale ci stiamo immergendo a passi accelerati, la consuetudine ormai diffusa all'uso degli strumenti digitali costituiscono, e prevedibilmente costituiranno sempre di più, motivi di ulteriore sviluppo di un assetto accademico foriero di potenziale competizione con quello tradizionale.

Siamo di fronte a un'innovazione destinata a produrre conseguenze culturali



profonde, ben più incisive di qualsiasi aspetto istituzionale o di ordinamento. Conseguenze che non possono lasciarci indifferenti. È il momento di riflettere con attenzione su questo fenomeno e sulla sua evoluzione. Approfondirne e valutarne i tratti di competizione con il sistema tradizionale per porne in luce gli aspetti deleteri o quelli di potenziale e positiva collaborazione sinergica. Insomma, un'analisi complessiva a più voci dei costi e benefici e delle prospettive di questo diverso e innovativo accesso alla formazione, che scavalchi o integri quella tradizionale, è necessaria e urgente. Di qui l'augurio che la documentazione e le considerazioni che seguono possano costituire un utile avvio a una riflessione per la quale la rivista si propone volentieri come sede di dibattito e di confronto.

Uno sguardo sui numeri

Verifichiamo in primo luogo l'attuale consistenza del sistema delle telematiche. Ci è ben rappresentato dall'ANVUR nel suo *"Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca"* del giugno di quest'anno.

Il sistema universitario italiano, come è noto, è costituito da 99 atenei, 68 statali e 31 non statali. Gli atenei statali sono 61, compresi 3 Politecnici e 7 scuole superiori a ordinamento speciale. Per le 31 università non statali è fondamentale la distinzione tra le 20 che organizzano la didattica in presenza e le 11 telematiche. L'offerta formativa delle tradizionali si articola, nell'a.a. 2021/22, in 5.031 corsi di studio; quella delle telematiche nello stesso anno, in 149. Rispetto all'a.a. 2011/12, si è avuto il sostanziale raddoppio dei corsi erogati da queste ultime, a fronte di un incremento di poco meno di 500 corsi, nelle università tradizionali. L'offerta complessiva dell'a. a. 2021/22 è costituita per circa il 3% dai corsi delle università telematiche.

Le 11 università telematiche hanno registrato complessivamente un forte aumento nell'offerta formativa. Nell'a.a. 2021/22 vi si svolgono, si è detto, 149 corsi, 79 in più rispetto all'a.a. 2011/12, un incremento del 113%. La maggioranza dei corsi fa riferimento all'ambito economico-giuridico e sociale, seguono l'area STEM, quella artistica, letteraria

e dell'educazione, e infine l'area sanitaria e agro-veterinaria, caratterizzata da corsi afferenti alle discipline dello sport e delle scienze motorie.

È soprattutto la dinamica degli iscritti alle telematiche che deve destare la nostra attenzione e curiosità. L'analisi si concentra, anche in questo caso, sulle variazioni principali intervenute nel corso degli ultimi 10 anni. Ne emerge una geografia del sistema universitario gradualmente cambiata nell'arco del decennio. Cambiamenti che comportano aspetti positivi, soprattutto se valutati a livello aggregato, cui fanno da contraltare aspetti nuovi, in parte critici, che richiedono, ne è consapevole anche l'ANVUR, *"Approfondimenti e riflessioni"*.

La popolazione studentesca è complessivamente aumentata. Vi è però una sostanziale stabilità degli iscritti alle università tradizionali con una riduzione per le università statali compensata da un aumento per quelle non statali. Una crescita importante si ha, invece, degli iscritti alle università telematiche che ne hanno beneficiato in misura prevalente. Le università tradizionali hanno registrato un leggero incremento di circa 2 mila studenti, le telematiche nello stesso arco temporale li hanno visti crescere di 180 mila unità. Nell'a.a. 2021/22 l'11,5% degli studenti universitari sono iscritti in atenei telematici, a fronte del 2,5% dell'a.a. 2011/12. La fotografia relativa all'a.a. 2021/22 vede, nell'ordine, 1,6 milioni di studenti iscritti alle università statali, 224 mila alle università telematiche e 123 mila iscritti alle università non statali. Un ulteriore dato è significativo, per il nostro ragionamento, sulla comparazione e sulla potenziale sinergia tra i sistemi. Le classi di età degli studenti delle università tradizionali sono differenti da quelle delle telematiche. Nell'a.a. 2021/22, l'80% degli studenti iscritti alle università tradizionali ha un'età inferiore a 26 anni, percentuale che nella stessa fascia di età si riduce al 34% nelle telematiche. In queste, elemento da non trascurare, il 57% degli studenti ha almeno 28 anni. L'incremento di studenti che nel corso degli ultimi dieci anni hanno deciso di iscriversi a un'università telematica è stato notevole. Rispetto a dieci anni fa, quando gli iscritti erano circa 44 mila, il numero è salito a circa 224 mila; 180 mila in più

in dieci anni! L'ampliamento dell'offerta ha, senza dubbio, consentito a molti studenti, soprattutto lavoratori, di intraprendere gli studi in discipline attivate solo negli ultimi anni in modalità a distanza. È interessante anche conoscere la tipologia degli studenti e distinguere quanti tra essi erano stati iscritti in precedenza a un'università tradizionale e abbiano poi scelto di proseguire in un ateneo telematico, rispetto a coloro che fin dall'inizio hanno avviato la carriera in un'università telematica. Nell'a.a. 2021/22 ben 101 mila studenti hanno operato questa scelta. Nel 2011/12, tale percentuale si attestava al 40,7%. È un segnale importante di apprezzamento che deve indurci a coglierne appieno i motivi e farne buon uso a vantaggio dell'intero sistema nazionale.

Capire i cambiamenti e i bisogni formativi

Una competizione virtuosa porta benefici per tutti e non può giustificare chiusure pregiudiziali e corporative anche se motivate da un'antica aulica tradizione. Conferma dell'apprezzamento e del gradimento delle telematiche si ha anche dall'andamento delle immatricolazioni. Nell'a.a. 2021/22 le università tradizionali hanno complessivamente registrato 306,5 mila immatricolati, con un aumento di circa 32 mila studenti rispetto a dieci anni prima mentre le telematiche hanno avuto circa 25 mila immatricolati, con un aumento di 20 mila studenti rispetto allo stesso periodo.

È Interessante anche conoscere la prove-

nienza degli studenti rispetto all'area geografica di residenza. Nell'a.a. 2021/22 gli immatricolati nelle telematiche provengono in maggioranza dal Sud, il 28,3%, seguiti dai residenti a Nord-Ovest, con il 23,5%, dal 19% di residenti al Centro, dal 14,5% di residenti nelle Isole, dal 13,1% di residenti a Nord-Est e da un 1,6% di residenti all'estero. Nell'a.a. 2021/22 gli immatricolati residenti in Italia nelle università tradizionali sono aumentati dell'11,5% rispetto a dieci anni prima. Nello stesso arco temporale è aumentato di oltre quattro volte (+444%) il numero di immatricolati alle telematiche. Nello stesso periodo sono significativamente aumentati i diplomi di laurea rilasciati da queste ultime. Passano dai 5.220 ai 34.223 del 2020/21. In quell'anno su dieci diplomi di laurea nove sono rilasciati da università tradizionali e uno dalle telematiche. Le università tradizionali e telematiche riflettono, lo abbiamo visto, tipologie di studenti diverse per classi di età. Di conseguenza anche le caratteristiche dei laureati differiscono sensibilmente. Quasi l'80% delle lauree triennali delle università tradizionali nell'a.a. 2020/21 riguarda la fascia fino a 23 anni, mentre la percentuale scende drasticamente al 20,6% per le telematiche nelle quali, invece, quasi il 60% dei titoli di laurea è rilasciato a studenti con almeno 28 anni. Anche la dimensione dei master in termini di numero di corsi e di studenti iscritti è particolarmente significativa nel panorama nazionale, con numeri complessivamente superiori a quelli dei dottorati di ricerca e con una presenza



significativa dell'offerta delle università telematiche. Al termine dell'a.a. 2021/22 i master di I livello erano complessivamente 1.071, di cui ben il 16% organizzato da università telematiche, cui si aggiungono 924 master di II livello. Quelli delle università telematiche costituiscono il 7%.

Il protagonismo delle telematiche si registra anche nella distribuzione dei docenti tra le tipologie delle università. Nell'anno 2022, i 57.115 docenti nelle università statali rappresentano il 93,5% del totale, erano il 94,6% dieci anni prima; seguono 3.402 presso le università non statali, il 5,6% del totale, erano il 4,9% nel 2012, e, infine, i 582 delle telematiche, sostanzialmente raddoppiati rispetto al 2012. Oggi rappresentano l'1% del totale rispetto allo 0,5% di dieci anni fa.

L'effetto combinato della riduzione dei docenti richiesti per l'accreditamento dei corsi di studio, a fronte dell'esplosione nel numero di iscritti, ha determinato, in questo periodo un rilevante aumento del rapporto studenti/docenti, passato da 152,2 del 2012 a 384,8 del 2022; un indicatore di circa tredici volte superiore rispetto alle università tradizionali.

L'ANVUR ha iniziato nel 2014 le prime visite di accreditamento delle università e dei corsi di laurea. Dal 2017 al 2021, ha completato l'esame di tutte le università: statali, non statali e telematiche. Sono state visitate 80 università tradizionali e 11 telematiche. Delle università tradizionali, 7 hanno ottenuto un giudizio "Molto positivo", 30 "Pienamente

soddisfacente", 42 "Soddisfacente" e solo una un giudizio "Condizionato". Le 11 telematiche hanno ottenuto un giudizio in tono minore. Solo una ha conseguito l'accreditamento periodico "Pienamente soddisfacente"; 8 atenei, la maggioranza, una valutazione "Soddisfacente" e 2 un giudizio "Condizionato".

Il problema principale: la qualità dell'offerta

Anche l'ANVUR, alla luce di tutti questi dati, pone in luce un deciso cambiamento del nostro sistema universitario. Sottolinea un quadro che propone la necessità di alcune approfondite riflessioni in chiave prospettica. Tra queste si avverte l'impellente esigenza, constatato il veloce e costante aumento dei corsi attivati e del numero di studenti che optano per quelli a distanza, di porre attenzione soprattutto alla qualità della capacità formativa di percorsi accademici che sempre più si caratterizzeranno per forme ibride: corsi a distanza, corsi in modalità mista e corsi tradizionali.

Per farci un'idea della qualità dei corsi attuali può essere utile ripercorrere l'origine e l'evoluzione di questo apparato accademico e soffermarci sui modi e criteri richiesti necessariamente per garantire la bontà dei percorsi accademici, la loro accuratezza e la serietà dell'esito finale.

Il fenomeno degli atenei digitali ha avuto inizio con la legge finanziaria per il 2003. L'art. 26 - "Disposizioni in mate-





ria di innovazione tecnologica” - ne legittimava l’istituzione e l’abilitazione a rilasciare titoli accademici, condizionandole al superamento di procedure di accreditamento delle università e dei corsi. Procedure da definirsi con decreto del Ministro di concerto con quello per l’innovazione e le tecnologie. I parametri necessari erano finalizzati a tenere conto della specialità della didattica a distanza rispetto a quella in presenza, tipica dell’intero sistema accademico, e si preoccupava sia dell’infrastruttura tecnica e delle condizioni necessarie alla garanzia del servizio sia della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento in un contesto così peculiare. I principi hanno trovato una prima definizione con un decreto ministeriale del 17 aprile 2003, che ha declinato i requisiti di accreditamento delle istituzioni. Il decreto aveva istituito anche un comitato di esperti per il controllo sull’operatività delle università telematiche. Comitato sostituito in seguito dal CNVSU che ha definito i criteri per l’accreditamento degli atenei telematici e anche per l’accreditamento dei corsi a distanza delle università tradizionali. L’ANVUR ha infine assunto questi compiti con il regolamento delle proprie funzioni.

L’art. 2, del DL n. 262/2006 ha poi disposto che per le stesse finalità «si provvede con regolamento del Ministro dell’Università e della ricerca, di concerto con il Ministro per le riforme e le innovazioni nella pubblica amministrazione, [...] fermi restando i principi e i criteri enunciati nella medesima disposizione e prevedendo altresì idonei inter-

venti di valutazione da parte del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU) sull’attività svolta, anche da parte delle Università e delle istituzioni già abilitate al rilascio dei titoli accademici alla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto. Fino alla data di entrata in vigore del regolamento, non può essere autorizzata l’istituzione di nuove Università telematiche abilitate al rilascio di titoli accademici». Il divieto è stato sempre riproposto negli anni fino a oggi.

Dal 2003 al 2006 sono state accreditate le 11 università telematiche a oggi attive sul territorio nazionale.¹

Questioni normative

Dal 2006, il riconoscimento di nuove Università telematiche ha subito l’arresto di cui si è detto. In un quadro di riordino del settore, la legge finanziaria per il 2007 ne ha rimesso la disciplina dei criteri e delle procedure di accreditamento iniziale e periodico a un Regolamento, da emanarsi ai sensi dell’art. 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, fermi restando i principi già sanciti dalla normativa precedente. È stato, quindi, mantenuto salvo il quadro dell’esistente, ma è stato altresì fatto esplicito divieto di autorizzare nuove università con quella tipologia fino alla definizione del nuovo impianto disciplinare.

Il DM n. 50/2010 aveva previsto il divieto di istituzione di nuovi corsi di studio anche da parte delle università riconosciute, ma questa disposizione, ri-

tenuta esorbitante rispetto al divieto sancito dalla legge, è stata disapplicata dalla giurisprudenza amministrativa in quanto illegittima. Un tentativo di definizione del Regolamento si ebbe con l'istituzione di un Tavolo tecnico, chiamato a definire la rivisitazione delle disposizioni delle università telematiche. Il mandato era preordinato a stabilire criteri generali per il primo accreditamento e per la valutazione successiva di corsi di studio integralmente o prevalentemente a distanza, da applicarsi ugualmente anche ai corsi di studio delle università con presenza mista, o parzialmente a distanza. L'obiettivo era di rendere l'offerta formativa a distanza omogenea con quella delle università "in presenza" o con offerta "mista". Il Tavolo tecnico, tuttavia, non ha prodotto alcun risultato. Continuano, pertanto, a non poter essere istituite nuove università telematiche, mentre quelle esistenti rimangono assoggettate, come visto, alla disciplina di verifica e accreditamento periodico da parte dell'ANVUR.

A queste verifiche periodiche è correlato il contributo finanziario destinato alle università non statali, di cui anche le telematiche possono beneficiare a partire dal 2005. Quell'anno, infatti, alla formula istitutiva «*senza oneri a carico del bilancio dello Stato*», contenuta nella prima formulazione della legge, è stata aggiunta una clausola di rinvio a «*quanto previsto dalla legge 29 luglio 1991, n. 243*». La legge che regola le università non statali legalmente riconosciute e ne disciplina, tra l'altro, la possibile contribuzione pubblica. Opera anche a tal fine il sistema di valutazione periodica dei risultati da parte dell'ANVUR che si svolge sulla base delle linee di indirizzo della programmazione delle università. È dunque interessante verificare le valutazioni delle università telematiche e dei correlati contributi pubblici.

I criteri di valutazione

Gli indici di valutazione delle telematiche si differenziano da quelli delle Università che svolgono prevalentemente attività in presenza. Oltre ai rapporti docenti/studenti, sono richiesti requisiti volti a garantire la qualità della didattica a distanza e delle relative dotazioni tec-

nologiche, l'aggiornamento tecnico, la coerenza delle scelte didattiche con lo strumento di insegnamento adottato e la loro idoneità ad assicurare un'adeguata preparazione degli studenti. Se il giudizio finale è condizionato le università ricevono indicazioni, da verificare in sede di successive visite, per il miglioramento delle eventuali criticità rilevate e, in caso di giudizio «*insoddisfacente*», la sede è soppressa. Alla valutazione dopo il primo quinquennio di attività, per gli esercizi 2016, 2017 e 2019, hanno avuto titolo a ricevere contributi pubblici solo le università con giudizio di accreditamento periodico positivo. Solo per l'anno 2018 sono state ammesse a contributo anche le Università con giudizio condizionato.

Tradizione o innovazione? Meglio una sinergia

Alla luce di questi dati e di queste considerazioni è giunto il momento di chiedersi se il futuro della formazione superiore svilupperà una competizione accesa tra tradizione e innovazione digitale. Se quest'ultima, senz'altro protagonista, si affermerà vincente, come sembrano dimostrare le prime avvisaglie di una concorrenza che sembra premiare la telematica o se confrontando meriti e demeriti dei sistemi a confronto non sia possibile individuare e proporre soluzioni di compromesso e sinergia a vantaggio della maggiore potenzialità e ricchezza di tutta la formazione superiore. Auspichiamo in proposito un dibattito che affronti tutti i vari aspetti del tema che, comprensibilmente, si riverbera sulla stessa fisionomia delle università tradizionali; che impatta con l'intelligenza artificiale, con la fluidità di corsi frequentabili in ogni dove e in ogni tempo e dunque sulla stessa articolazione degli ordinamenti didattici e sulla loro predeterminazione. Tutti sassi lanciati in uno stagno che è importante smuovere perché si adatti al nuovo ambiente tecnologico nel quale è ormai immerso. Un contesto nel quale tutte le istituzioni formative, quale ne sia il livello e la tradizione, sono inevitabilmente chiamate a inserirsi con intelligenza e con disponibilità, consapevoli, certo, dei limiti e dei rischi da evitare ma anche delle tante nuove opportunità che può offrire.



La competizione tra università tradizionali e telematiche può essere foriera di evoluzione complessiva del sistema. La disponibilità di corsi di laurea integralmente online contribuisce ad aumentare l'insieme di opportunità a disposizione di giovani e meno giovani, soprattutto dei lavoratori o di coloro che hanno vincoli legati al luogo di residenza. Tuttavia, i corsi online, essendo privi di interazione personalizzata e coerente tra il docente e gli studenti, richiedono a questi ultimi di far leva su un'elevata capacità di apprendimento individuale. La letteratura scientifica, finora disponibile, sugli esiti dell'istruzione universitaria online è ancora ben lungi dall'essere esauriente e consolidata. Focalizzata soprattutto su esperienze statunitensi, si mostra preoccupata del rischio che l'istruzione a distanza possa generare una forma di "inclusion predatoria". Anche l'aumento della possibilità di accesso all'istruzione terziaria è ritenuto foriero di maggiori rischi per gli studenti; di peggiori risultati accademici nel breve periodo ed economici nel lungo, rispetto agli studenti con caratteristiche simili che optano per i corsi tradizionali. Sono rischi reali non compensati da vantaggi in grado di ridurre la pericolosità o sono la manifestazione delle paure che sempre hanno accompagnato le rivoluzioni tecnologiche nel corso della storia? All'auspicata discussione l'ardua risposta. Di certo mi sembrerebbe comunque opportuno incoraggiare la competitività tra università telematiche e tradizionali

per favorire maggiori opportunità di accesso all'istruzione superiore a una platea della popolazione ben più vasta dell'attuale. Un confronto tuttavia mai agonistico; proteso piuttosto a ricercare tutti gli interventi opportuni a migliorare la qualità della didattica a distanza e metodi di insegnamento più efficaci e da utilizzare in tutti i casi in cui se ne avverta l'opportunità o la necessità. Miglioramenti da investigare, promuovere e proporre anche per la facile previsione che la didattica integralmente o parzialmente online è destinata a diffondersi in tutte le tipologie di cicli formativi e potrebbe presto costituire parte essenziale della formazione accademica in tutto il sistema nazionale e internazionale.

¹1.Università Online: Guglielmo Marconi, istituita con DM 1° marzo 2004, Roma; 2.Università Online: Unitelma Sapienza, istituita con DM 7 maggio 2004, Roma; 3.Università Online Internazionale: Uninettuno – UTIU, istituita con DM. 15 aprile 2005 Roma; 4.Università Online: Niccolò Cusano, istituita con DM. 10 maggio 2006, Roma; 5.Università Online: eCampus, istituita con DM. 30 gennaio 2006, Novedrate; 6.Università Online: San Raffaele, istituita con DM. 8 maggio 2006, Roma e Milano; 7.Università Online: Mercatorum, autorizzata con DM 10 maggio 2006, Roma; 8.Università Online: Pegaso, istituita con DM. 20 aprile 2006, Napoli; 9.Università Online: IUL, istituita con DM 2 dicembre 2005, Firenze; 10.Università Online: Giustino Fortunato, istituita con DM 13 aprile 2006 Benevento; 11.Università Online: Leonardo Da Vinci, istituita con DM. 16 novembre del 2004, Torrevecchia Teatina (CH).

Dal neorealismo al fantastico

ITALO CALVINO E IL RINNOVAMENTO DELLA LETTERATURA

di David Baldini

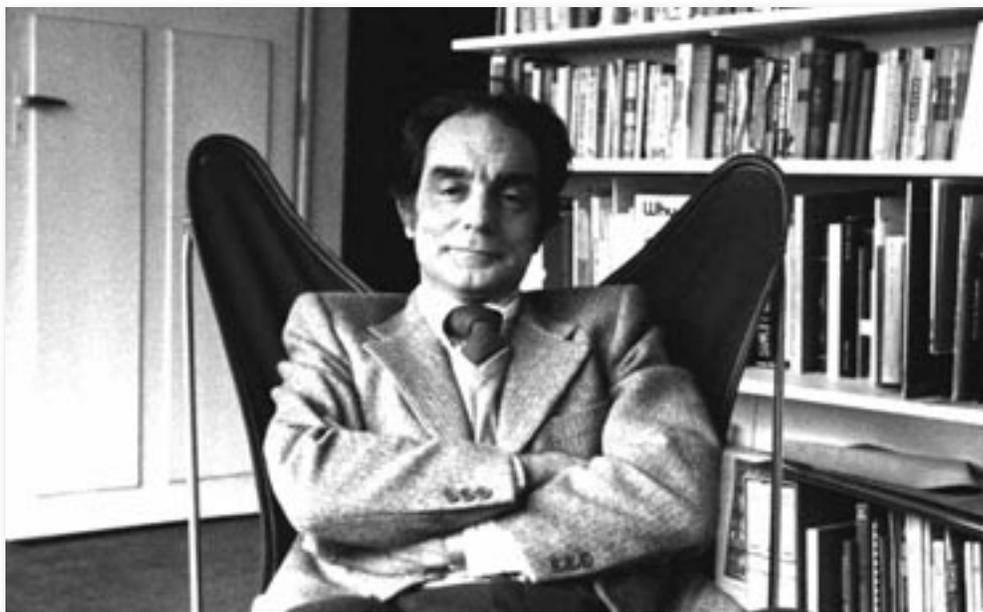
L'attenzione alla fiaba e al fantastico coerente con il percorso letterario dell'autore, che non ha mai rinunciato alla "dimensione sociale" del suo lavoro. Un'istanza fantastica alimentata dall'intelligenza della cultura. Il linguaggio e i ritmi narrativi

«Se scrivo racconti fantastici è perché mi piace mettere nelle mie storie una carica d'energia, d'azione, d'ottimismo, di cui la realtà contemporanea non mi dà ispirazione».

(Lettera a "Mondo Nuovo", 21 marzo 1960)

La decisa virata di Italo Calvino in senso favolistico – le cui premesse, seppure implicite, erano già presenti ne *Il sentiero dei nidi di ragno* – è da far risalire alla composizione de *Il visconte dimezzato*, scritto cinque anni dopo (1952), in un clima di imperante neorealismo. Il cambiamento di prospettiva trova conferma nella lettera che lo scrittore scrisse a Giuseppe

Cocchiara, il 15 gennaio 1954,¹ con la quale, nella sua veste di direttore della casa editrice Einaudi, lo informava di accettare di buon grado il suggerimento dell'etnologo siciliano, propenso a dar vita a una «raccolta delle fiabe (o novelle popolari o conti come vogliamo chiamarle) italiane».² L'iniziativa, per altro, voluta dall'editore torinese, si inseriva in un progetto editoriale già esistente e che era addirittura in corso di svolgimento. Ce lo rivela, nella missiva, lo stesso Calvino, con le seguenti parole: «Abbiamo cominciato a discutere da alcuni mesi, da quando cioè la pubblicazione dell'Afanasiev (1953, *n.d.r.*), dopo quella dei Grimm [1951, *n.d.r.*], ci mise di fronte al problema di porre mano a un piano orga-



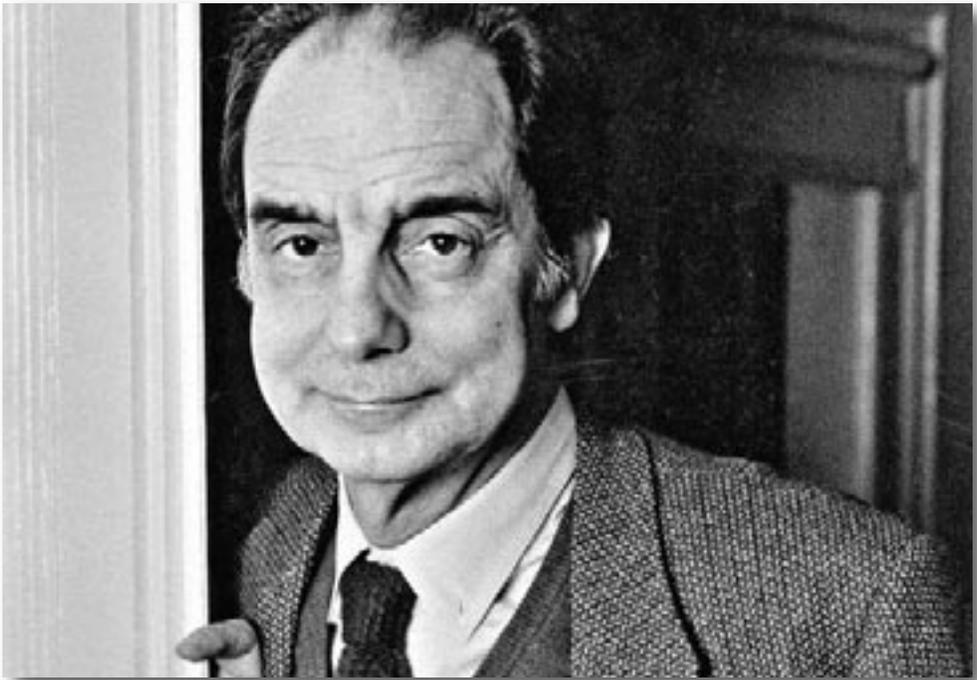


nico di tutta la favolistica mondiale». ³ In tal modo Calvino riconosceva che, da un punto di vista editoriale, l'interesse per il "genere" favolistico straniero aveva in qualche modo finito per fare aggio su quello nazionale. Di conseguenza egli, nulla togliendo allo spirito cosmopolita al quale si era ispirata l'operazione culturale einaudiana, aderiva con entusiasmo alla proposta di Cocchiara, rivelandogli per di più di essere stato incaricato proprio da Einaudi di occuparsene. Di qui la sua richiesta di collaborazione rivolta allo stesso Cocchiara, accreditato – e riconosciuto da tempo – come uno dei massimi esperti in materia di folklore.

In una successiva lettera a Cocchiara, datata 9 maggio 1955, ⁴ Calvino – dopo un anno circa di ricerche condotte sul campo – si diceva già in grado di illustrargli in dettaglio il metodo da lui seguito nella raccolta delle fiabe "nazionali", trascritte in italiano dai dialetti più diversi: «Nel mio lavoro procedo così: di ogni fiaba che leggo, segno un rapido appunto; poi la classifico in base a tipi numerati che mi sono fissato da me secondo le necessità mie e che man mano aumento a ogni tipo nuovo che incontro. Ogni tipo ha la sua scheda su cui segno il titolo della fiaba; quando tra poco comincerò la stesura, d'ogni tipo o sottotipo prenderò la variante migliore eventualmente integrandola con le altre».

A riprova dell'interesse calviniano per la cultura popolare in senso lato, c'è anche

da segnalare la lettera indirizzata nel 1956 a Pier Paolo Pasolini, ⁵ che poco prima aveva pubblicato il *Canzoniere italiano*. In essa così lo scrittore sanremese gli esprimeva il suo personale entusiasmo: «Caro Pasolini [...] da tempo volevo scriverti quanto il *Canzoniere italiano* mi sia piaciuto, quanto lo stimi un libro bello e importante. La scelta è di una bellezza davvero che supera ogni aspettativa e speranza. [...] Lo scavar fuori la poesia dai testi più rozzi e avari è l'esercizio critico principe, e quello che insegna di più. Da un lato ritrovavo nel tuo lavoro – e imparavo – il procedimento che è anche del mio nel vaglio estetico del materiale fiabistico; dall'altro lato, io che so molto poco di 'come si fanno le poesie', di come si organizza il pensiero in forma lirica, ho imparato da questo libro di più che da qualsiasi altro. [...] Dunque, io ti volevo dire questo, che il tuo non è soltanto un importante libro sulla poesia popolare italiana, ma è un importante libro sull'Italia e un importante libro sulla poesia. [...]». Contestualmente, dopo due anni di intenso lavoro, egli inviava a Cocchiara le bozze del suo "grosso del libro", composto di 200 fiabe, perché ne fosse il primo lettore. ⁶ Per inciso, nel novembre di quello stesso anno, l'opera uscirà per i tipi di Einaudi, accreditando in tal modo l'immagine di un Calvino scrittore "favolista", che, dato il contesto, mal si conciliava con quella dell'intellettuale raffinato e politicamente "impegnato", che all'epoca era alle prese – così come



molti altri – con ardui problemi di natura teorica generale, riguardanti l’arte e la politica.

A dimostrazione della sua serietà d’intenti, comunque, nel 1957, nel clima drammatico di quei tempi, Calvino – con inarrivabile ironia – non esiterà a intervenire nell’agone politico proprio per il mezzo – a dir poco originale – del “genere” favolistico. Intendiamo riferirci all’articolo allegorico *La gran bonaccia delle Antille*⁷, con il quale – in forma di apologo – intese mettere sotto accusa il PCI, tacciandolo di “immobilismo”. Nonostante lo scritto fosse stato giudicato da Palmiro Togliatti – con un certo sussiego – nulla di più di una “novelletta”,⁸ in realtà esso sollevava problemi di ben più ampio respiro, politico e ideologico. Non a caso Tommaso Chiaretti, uno dei redattori della rivista, lo giudicò, con larghissimo anticipo sui tempi, «il racconto allegorico del compromesso storico», aggiungendo, da parte sua, che «Calvino aveva visto giusto».⁹

La scelta della fiaba come “genere”, da parte di Calvino, dunque, poco o nulla ha di ludico o di improvvisato. Lo chiarirà lo scrittore stesso allorché, nella Presentazione del 1956 al suo saggio *Sulla fiaba*, scriveva a chiare lettere:¹⁰ «Se in un’epoca della mia attività letteraria sono stato attratto dai folktales, dai fairytales, non è stato per fedeltà a una tradizione etnica (dato che le mie radici sono in un’Italia del tutto moderna e co-

smopolita) né per nostalgia delle letture infantili (nella mia famiglia un bambino doveva leggere solo libri istruttivi e con qualche fondamento scientifico) ma per interesse stilistico e strutturale, per l’economia, il ritmo, la logica essenziale con cui sono raccontate. Nel mio lavoro di trascrizione delle fiabe italiane dalle registrazioni degli studiosi del folklore del secolo scorso, provavo un particolare piacere quando il testo originale era molto laconico e dovevo cercare di raccontarlo rispettandone la concisione e cercando di trarre da essa il massimo d’efficacia narrativa e di suggestione poetica. La prima caratteristica del folklore è l’economia espressiva, le peripezie più straordinarie sono raccontate tenendo conto solo dell’essenziale; c’è sempre una battaglia contro il tempo, contro gli ostacoli che impediscono o ritardano il compimento d’un desiderio o il ristabilimento di un bene perduto».

Si potrebbe aggiungere che Calvino, con questa sua dichiarazione di poetica, si proponeva in realtà non solo di operare una saldatura tra intellettuali e popolo, ma anche di vivere l’*engagement* in modo del tutto diverso da quello corrente, dal momento che il suo intento – eminentemente pedagogico – era quello di «dare dignità artistica alla letteratura» popolare.¹¹ Si aggiunga che la “corrente dell’immaginazione” che egli seguiva non va disgiunta dalla ricerca di quelle radici popolari comuni che, ripor-

tate alla luce dalla lotta di Liberazione, erano destinate a divenire identitarie per l'intero Paese.

Alcuni anni dopo, Piero Citati, con riferimento alla complessità sottesa alla celebre trilogia "araldica", che nel frattempo era stata portata a termine, avrebbe osservato: «La fantasia delle fiabe discende molto più dall'*Esprit de géométrie* che da quello di *finesse*. E soltanto un razionalista, forse, può sognare [...] di costruire un racconto che sia fatto di puro ritmo: segni, indicazioni, risposdenze impeccabili». ¹² Di più: Calvino, sul filo di questa sua originaria ispirazione, si avvicinerà sempre più al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, come ci rivela la sua reazione entusiastica alla pubblicazione del libro *La letteratura infantile* di Luigi Santucci: ¹³ «Caro Santucci – egli scrisse all'autore –, ti ringrazio del libro sulla letteratura infantile che mi sono buttato a leggere tutto d'un fiato».

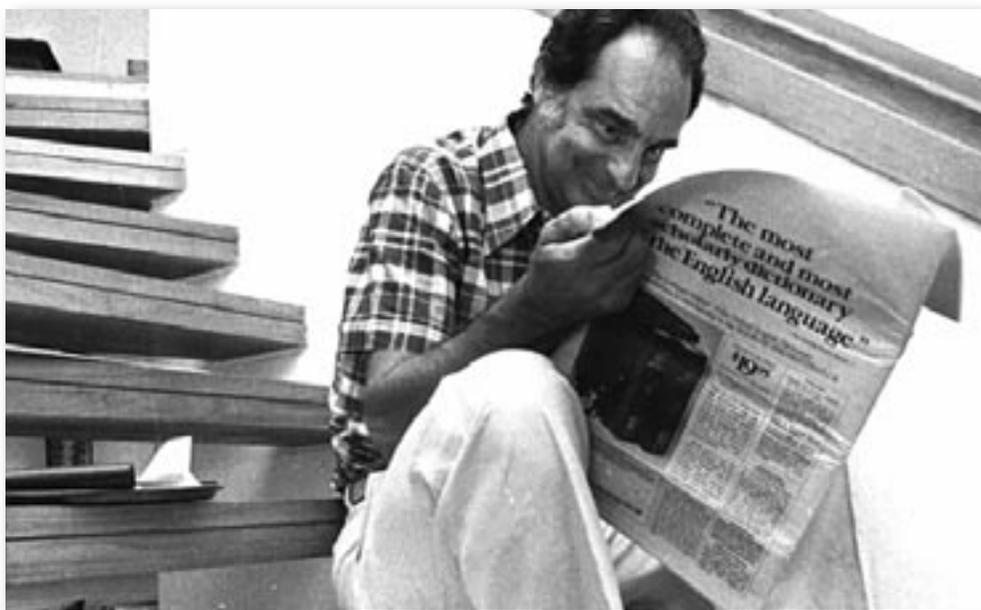
Era la prova provata di una attenzione per il mondo giovanile, che non sarebbe mai venuta meno nel corso degli anni.

Scrivere racconti in una dimensione del tempo "andata in frantumi"

La questione della scelta del "genere" in campo letterario non poteva, come è ovvio, non avere ripercussioni sul piano politico. Nel 1959, due anni dopo che Calvino si era dimesso dal PCI, Mario Alicata, ¹⁴ implacabile custode dell'orto-

dossia culturale del PCI, intervenendo al Convegno romano sui "Problemi del realismo in Italia", così si esprimerà riguardo alla letteratura popolare in genere: «Io sono d'accordo [...] con coloro che hanno rifiutato l'interpretazione del carattere nazionale-popolare dell'arte come appello al folklore, al populismo primitivo e ingenuo: l'arte diventa nazionale-popolare proprio nel momento in cui si mette al livello più alto della cultura mondiale di quel periodo, come del resto Gramsci ha assai chiaramente indicato».

Il richiamo ad Antonio Gramsci, i cui testi – all'epoca – avevano già cominciato a circolare, è estremamente significativo. Il grande intellettuale sardo si era infatti occupato in modo specifico – con l'acribia che gli era propria – di folklore e di "letteratura popolare", ivi compresa quella con chiare "tendenze populiste". ¹⁵ Ad esempio, per quanto riguardava "i canti popolari", ¹⁶ che come abbiamo visto stavano tanto a cuore a Cocchiara, aveva inizialmente accolto l'interpretazione corrente del patriota e deputato ottocentesco Ermolao Rubieri, il quale aveva proposto la seguente tripartizione: 1) canti composti dal popolo e per il popolo; 2) canti composti per il popolo, ma non dal popolo; 3) canti scritti né dal popolo né per il popolo, «ma da questo adottati, perché conformi alla sua maniera di pensare e di sentire». Ebbene Gramsci, su quest'ultima distinzione, aveva avuto da eccepire. Egli, infatti, non aveva mancato di osservare che



«ciò che contraddistingueva il canto popolare, nel quadro di una nazione e della sua cultura, non era il fatto artistico in sé, né l'origine storica di esso, ma – in contrasto con le posizioni della società ufficiale – il modo di concepire il mondo e la vita». Di qui la considerazione che la produzione favolistica, nata sotto la spinta di condizioni reali di vita, era espressione di una cultura subalterna.¹⁷ Avvertimento, questo, che non era affatto estraneo a Calvino, il quale aveva ben chiaro chi dovessero essere i ricettori delle sue produzioni “fiabesche”. Egli infatti, con le sue *Fiabe italiane*, non intendeva rivolgersi al popolo *tout court*, subalterno rispetto alla cultura borghese egemone, bensì, come ebbe a precisare in una *Lettera* a Franco Fortini del 1956, «a quella qualità di ‘quadro’ e di ‘intellettuale che è potenzialmente nel proletariato».¹⁸

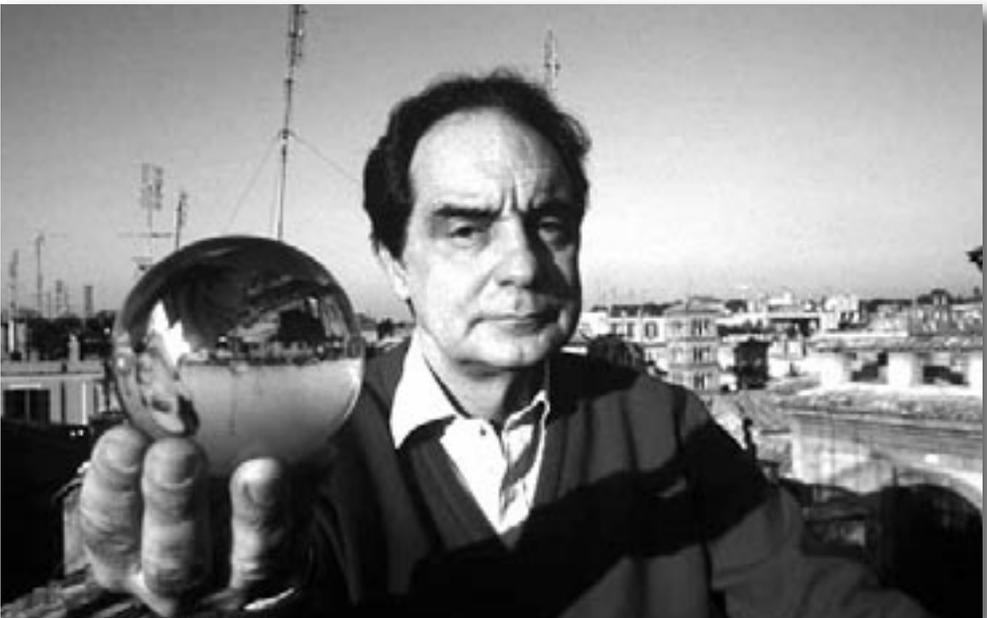
D'altro canto, a conferma del fatto che in Calvino non era mai venuta meno la dimensione “sociale” dell'arte,¹⁹ c'è l'alternanza, in molti dei suoi primi scritti, dei due diversi registri narrativi cui si ispirava pressoché contestualmente.

Eppure tale modo di procedere essenzialmente “parallelo” non valse a metterlo al riparo dalle critiche che, negli anni Sessanta gli provennero da più parti, ma *in primis* dagli esponenti del suo stesso ex-partito. Particolarmente significativo, in tal senso, è il severo giudizio rivoltagli da un ancor giovane Asor Rosa, il quale, scrivendo del “populismo nella letteratura italiana contempora-

nea”, lo attaccò su un punto senza dubbio dirimente per la problematica marxista: quello del modo di intendere il rapporto tra il “soggetto” e la Storia. Ebbene, a detta del critico, il Calvino de *Il sentiero dei nidi di ragno*, muovendo dall’“Uomo”, sembrava ispirarsi a un provvidenzialismo fondato sull'idea «che la Storia è con noi, che la Storia è con il popolo, e che dunque essa non potrà abbandonarlo» [il corsivo è nel testo].²⁰

Le conseguenze di questa posizione, a detta di Asor Rosa, sarebbero state quelle di offrire «nuovi sostegni alla mistificatrice speranza, dentro la quale si rifugiano – lo afferma Calvino – operai come contadini, piccoli borghesi come sottoproletari tutti insieme portati alla miracolistica ‘onda del riscatto’ (nazionale)».²¹

Ebbene, per comprendere quanto questa interpretazione fosse ideologicamente “schierata” basterebbe evocare quanto nello stesso torno di tempo ebbe a scrivere Geno Pampaloni, che dello scrittore sanremese ci forniva il seguente ritratto a tutto tondo:²² «Di Italo Calvino, la prima caratteristica è la molteplicità dei motivi tematici e la varietà delle maniere, che pur fanno tutte capo a una limpida istanza fantastica alimentata e direi avallata dall'intelligenza della cultura. Una seconda caratteristica, legata alla prima, è il tipo di impegno, quale si è via via modificato e precisato nel tempo con insolita chiarezza intellettuale. Mi spiego. Calvino è in pari misura e senza





contraddizioni al tempo stesso narratore e intellettuale ‘moderno’; i suoi saggi (tra i quali eccelle *Il mare dell’oggettività*), la condirezione con Vittorini del ‘Menabò’ (1959), gli interventi politici in forma allegorica, sono quanto di meglio si sia fatto in Italia nel senso del confronto e colloquio tra i problemi e la moralità della letteratura con il movimento del pensiero contemporaneo».

Parole, queste, che erano state in qualche modo anticipate da Calvino stesso, che, nello scritto saggistico *Il mare dell’oggettività*,²³ dell’ottobre 1959, ci offriva la sua chiave di lettura del mondo e di se stesso con queste parole: «E oggi, il senso della complessità del tutto, il senso del brulicante e del folto o dello screziato o del labirintico o dello stratificato, è diventato necessariamente complementare alla visione del mondo che si vale di una forzatura semplificatrice e schematizzatrice del reale».

Il giudizio, applicato retrospettivamente ai tre romanzi della celebre trilogia “araldica” – *Il visconte dimezzato* (1952), *Il barone rampante* (1957), *Il cavaliere inesistente* (1959) –, molto ci dice delle complesse dinamiche di Calvino, nonché della dialettica “aperta”, o se si vuole inconclusa, di molte delle sue opere. Ce lo conferma, tra gli altri, Jean Starobinski, il quale, nella sua *Prefazione* al primo volume delle opere di Calvino *Romanzi e racconti*, a proposito della trilogia ha osservato:²⁴ «l’abbrivio è dato a un’avventura il cui movimento è insieme un processo dialettico (se si vuole mante-

nerne il termine hegeliano) e una storia che sfugge alla presa della necessità e rimbalza in modo imprevedibile. Le antinomie di Calvino, quando fanno incontrare tra loro termini opposti, non si acquietano nella sintesi. Il loro punto d’incontro è nello stesso tempo luogo di biforcazione, origine di un reticolo che si ramificherà dando vita a nuovi scontri e a nuovi incontri».

Nello specifico, il “trittico” citato, che Calvino stesso ebbe a definire «quasi un albero genealogico di antenati dell’uomo contemporaneo»,²⁵ altro non è che un surrogato utilizzato per rendere, in chiave di metafora, e con toni “alti”, la complessità dei problemi del suo tempo, osservati e scandagliati da un punto di vista non ideologico. Di qui le diverse caratterizzazioni dei protagonisti dei tre romanzi della trilogia. Ne *Il visconte dimezzato* Medardo di Terralba viene ferito nel corso della guerra tra turchi e cristiani nel XVII secolo, rimanendo diviso in due da una cannonata. Le due parti, una “buona” e una “cattiva”, vivono autonomamente, secondo una visione manichea dell’esistenza. Il fatto, però, è che nessuna delle – quella di Medardo il buono o quella di Medardo il cattivo (altrimenti detto il Gramo) – riuscirà a incarnare davvero i reali bisogni connessi alla condizione umana in termini di morale e di giustizia. Solo la ricomposizione delle due parti in una, avvenuta per mezzo della chirurgia, consentirà a Medardo, fatto saggio dalle sue esperienze, di avere una visione della vita che, pro-

prio perché concepita come un misto di bene e di male, è più vicina al “vero”.²⁶ Nel *Barone rampante*, invece, ambientato nel XVIII secolo, il giovanissimo Cosimo Piovasco di Rondò, prendendo a pretesto un piatto di lumache servitogli a tavola, ma a lui particolarmente sgradito, decide di trascorrere il resto della sua vita sugli alberi, determinato a osservare il mondo dall’“alto”. In questa condizione del tutto irrealistica egli sarà protagonista di una serie di mirabolanti avventure finché, divenuto ormai vecchio e agonizzante, si attaccherà alla fune di una mongolfiera, per poi scomparire nel nulla. A proposito di questo secondo libro Calvino, nella *Nota* all’edizione del 1960 de *I nostri antenati*,²⁷ ci rivela alcuni tratti di se stesso allorché scrisse: «[...] la data di composizione illumina sullo stato d’animo. È un’epoca di ripensamento del ruolo che possiamo avere nel movimento storico, mentre nuove speranze e nuove amarezze si alternano. Nonostante tutto, i tempi portano verso il meglio; si tratta di trovare il giusto rapporto tra coscienza individuale e il corso della storia». Ne *Il cavaliere inesistente*, infine, Agilulfo, paladino dell’esercito di Carlomagno, schierato sotto le mura di Parigi in attesa dell’arrivo dei mori, sembra rappresentare l’emblema stesso del pessimismo della ragione e dell’ottimismo della volontà. Egli è una pura armatura, che tuttavia, per senso del dovere e per gli obblighi che gli derivano dal suo lignaggio, opera virtuosamente. Insomma, assente come “essere” vivente, è presente come azione operosa, dal momento che si muove “con la forza della volontà” e la “fede” nella sua giusta causa. Anche in questo caso, non meno paradossale del precedente è il finale: “dissolto nell’aria”, di lui rimarrà la sola armatura, che, abbandonata, verrà indossata dal giovane Rambaldo, intenzionato a proseguirne le gesta.

A proposito di questo suo terzo libro, in una *Lettera* a Lanfranco Caretti,²⁸ scritta da Los Angeles il 15 febbraio del ‘60, Calvino aveva commentato: «Quanto al mio nuovo romanzo devo dirti che per la prima volta sono soddisfatto di quello che ho fatto, ho la presunzione d’essermi espresso. Niente facilità, lasciarsi andare, gioco: ho voluto dire cose sull’essere, sulla vita, e credo di averle dette;

considero questo il mio primo libro importante come contenuto, il primo in cui ho detto qualcosa. (Ma non di politica, come mi dicono che hanno scritto molti critici cretini; alla politica non ho mai pensato, direttamente)».

Che questi siano del resto anni di profondo ripensamento per Calvino è dato dal fatto che egli, nel periodo a cavallo tra il 1950 e il 1960, come si è detto, si era adattato a vivere in modo dimidiato – come intellettuale e come scrittore – un po’ come il suo visconte. Mentre infatti da una parte si occupava del genere favolistico, dall’altra scriveva opere “realistiche” quali *La speculazione edilizia* (1957), *La giornata d’uno scrutatore* (1957), *La giornata d’uno scrutatore* (1953-63) e un terzo racconto che, intitolato *Cronache degli anni Cinquanta*, avrebbe dovuto dar parte a una seconda trilogia, cui non si dette corso perché rimasto incompiuto.

Una prova ulteriore di questo modo di procedere dimidiato è costituita dalla lunga gestazione dei racconti di *Marcovaldo*, pubblicati tre anni dopo *I nostri antenati*. Essi furono infatti pubblicati due volte, in due diversi contesti: nel 1958, come sezione de *I racconti*; nel 1963 come volume autonomo, più volte ristampato, anche in edizione scolastica. In origine i racconti erano dieci, alcuni dei quali coevi a *Le fiabe italiane*.²⁹ Nell’edizione definitiva queste “novelle” da dieci erano aumentate a venti, ed erano per di più disposte in un ordine diverso da quello originario. Dal punto di vista del loro contenuto ha scritto di essi Cesare Segre:³⁰ «L’efficacia dei racconti sta proprio nella malizia di quella falsa ingenuità, nell’uso dei procedimenti di straniamento per operare attraverso l’esperienza del personaggio la critica del mondo industriale e della civiltà meccanica». Essi «sperimentano una visione straniata della semplicità del protagonista, un manovale, vittima dei meccanismi del consumismo e alla ricerca della natura e della fantasia in una città moderna, senza cuore».³¹

In una lettera del 1959 a Lucio Lombardo Radice, Calvino aveva non a caso rivelato: «Sto pensando a riduzioni per l’infanzia di diversi miei scritti, confortato dalle esperienze di parecchi genitori».³²

Il nuovo indirizzo pedagogico aveva del resto trovato un suo puntuale riscontro



nella Prefazione al *Sentiero dei nidi di ragno* del 1964,³³ nella quale lo scrittore, dopo aver confermato di riconoscersi nella «fedeltà a quel piglio, a quella carica, a quell'energia» proprie della Resistenza, ne ribadiva la sempre verde attualità, collocando anche non poche delle sue opere successive nel solco di quel suo primo romanzo. Egli infatti rivela nella Prefazione che, fin dal 1947, aveva deciso di affrontare il tema resistenziale «non di petto ma di scorcio». «Tutto – egli aggiungeva – doveva essere visto dagli occhi di un bambino, in un ambiente di monelli e vagabondi. Inventai una storia che restasse in margine alla guerra partigiana, ai suoi eroismi e sacrifici, ma nello stesso tempo ne rendesse il colore, l'aspro sapore, il ritmo...».

L'attenzione per il mondo giovanile, del resto, che sarà una costante in lui anche negli anni a venire, è dimostrata anche dal fatto che, verso la fine del 1966, egli decise di scrivere insieme ad altri, per la casa editrice Zanichelli, una *Antologia per la scuola media*.³⁴ L'anno prima un suo racconto, *Luna e GNAC*, tratto dal *Marcovaldo*, era stato inserito in un'opera collettanea per le scuole medie inferiori, *Novelle italiane dei secoli XIX e XX*,³⁵ uscita a cura di Antonio Lugli. Infine, rielaborando il materiale di un ciclo di trasmissioni radiofoniche, aveva pub-

blicato nel 1970 per Mondadori – sempre con finalità didattiche – *Orlando furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*, una guida alla lettura del celebre poema ariostesco, attuata attraverso una scelta accurata di brani. Le note erano state riprese dall'edizione einaudiana dell'*Orlando* del 1966, uscita a cura di Lanfranco Caretti. Tale interesse per il “genere” continuerà a improntare di sé anche i successivi anni Settanta, allorché più volte egli si occuperà di fiabe, ad esempio scrivendo Prefazioni, oltre a *Le fiabe italiane* (1956), anche, tra le altre, alle *Fiabe africane* (1955), a *Le fiabe del focolare di Jacob e Wilhelm Grimm* (1970) etc.

La “letteratura in pericolo” e indicazioni per l'avvenire

A coronamento di una così lunga e intensa attività narrativa, dopo gli ultimi romanzi, di argomento vario, nelle *Lezioni americane*, uscito postumo nel 1988, Calvino non mancava di porsi la decisiva questione della sopravvivenza della letteratura nel terzo millennio. Problematica, questa, che anticipava di almeno un trentennio le riflessioni poi svolte da Tzvetan Todorov, in tempi a noi vicini, a proposito di una “letteratura in pericolo”.³⁶

Di fronte alla caduta delle illusioni, alla “morte” delle ideologie, alla crisi irreversibile del rapporto tra intellettuali e società, lo scrittore sanremese – ben prima dei teorici di partito – aveva di fatto percorso i tempi, cercando una risposta nella letteratura dell’immaginario, senza tuttavia fare mai divorzio, a onta dell’ostracismo cui era stato condannato, dalla realtà. Semmai vi aggiunse di suo un diverso approccio, pur costretto a constatare che il suo indefettibile razionalismo poco o punto lo aveva aiutato a cogliere i sempre problematici e complessi processi della storia. Di qui il bisogno in lui, da una parte, di battere vie nuove – tanto da finire per simpatizzare con le avanguardie politiche e letterarie, pur senza mai identificarsi in esse –, dall’altra, di proseguire, in modo discreto e appartato, il culto del racconto in quanto tale, con una inclinazione mai rinnegata per quel mondo delle fiabe che tanto aveva contribuito a divulgare. Il ricorso, in una fase successiva, all’intreccio combinatorio dei tanti pezzi in cui si compone e si articola la realtà altro non voleva essere che un invito rivolto al lettore perché non si arrendesse al conformismo, accettando passivamente forme narrative che, rispettose delle tradizioni, non sollecitavano il lettore all’uso dell’esercizio della critica.

In questo senso, forse l’eredità più dura-
tura del Calvino scrittore e intellettuale
ci ha lasciato è proprio quella legata alla

sua produzione fiabesca, oltre che – beninteso – all’uso chiaro e geometrico del linguaggio. Vissuto in tempi di profonde trasformazioni, decisive per la storia d’Italia e del mondo, egli costituisce una lezione di indipendenza e di libertà di pensiero valida per ogni tempo.

Quanto alla questione della prospettiva, è lo stesso Calvino a chiarire il suo punto di vista allorché – riflettendo sui due diversi tempi narrativi, quello della novella e quello del romanzo, – ci dice che, in questo nostro “tempo in frantumi”, in ambito letterario, ad avere qualche *chances* in più di sopravvivenza è proprio la novella.³⁸ Non a caso, rivolgendosi a un suo ipotetico lettore in *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, egli scrive con un disincanto venato di ironia:³⁹ «Insomma, è preferibile tu tenga a freno l’impazienza e aspetti ad aprire il libro quando sei a casa. Ora sì. Sei nella tua stanza, tranquillo, apri il libro alla prima pagina, no, all’ultima, per prima cosa vuoi vedere quant’è lungo. Non è troppo lungo, per fortuna. I romanzi lunghi scritti oggi forse sono un controsenso: la dimensione del tempo è andata in frantumi, non possiamo vivere o pensare se non spezzoni di tempo che s’allontanano ognuno lungo una sua traiettoria e subito spariscono. La continuità del tempo possiamo ritrovarla solo nei romanzi di quell’epoca in cui il tempo non appariva più come fermo e non ancora come esplosivo, un’epoca che è durata su per giù



FUORITESTO

Primo Levi ricorda Calvino

Mi è difficile parlare di Italo Calvino, perché non lo conosco solo come lettore ma anche come amico, come vecchio amico. E devo dire che per la cultura italiana rappresenta un personaggio che non sarà sostituibile e non sarà sostituito, perché radunava in lui due qualità sue, uniche: una cultura vasta e versatile sui due versanti. Figlio di scienziati, era a modo suo uno scienziato lui stesso, ed era anche un poeta e soprattutto un uomo acutissimo, in grado quindi di penetrare in modo fulmineo, da poeta e da scienziato, all'interno della natura. Dei suoi libri soprattutto io ammiro la sua penetrazione della natura. Un ricordo personale? È il ricordo che ci lega, e ci ha legati per tutti questi quarant'anni è stato questo: che il suo primo libro e il mio primo libro (il suo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, e il mio, *Se questo è un uomo*) sono stati recensiti nella stessa recensione da Arrigo Cajumi su "La Stampa", e quindi siamo stati promossi scrittori nello stesso istante... Ci sentivamo come due gemelli, ben-

ché lui fosse di quattro anni più giovane di me. Poi lui ha seguito con costanza la carriera del letterato, del critico e dell'intenditore, e io ho deviato e ho fatto il chimico per trent'anni. Lui mi invidiava per questa mia esperienza materiale, con la materia, e io invidiavo lui per aver potuto costruire la sua vita in un modo più coerente della mia.

(P. Levi, Tg1 on line, anno 1985)



cent'anni, e poi basta».

Era dunque l'oggi a preoccuparlo, se è vero che, ne *Lezioni americane*, affrontando la questione del linguaggio, ebbe anche a scrivere⁴⁰: «A volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi nello scontro delle parole con nuove circostanze. Non m'interessa qui chiedermi se le origini di quell'episodio siano da ricercare nella politica, nell'ideologia, nell'uniformità burocratica, nell'omogeneizzazione dei mass-media, nella diffusione scolastica della media cultura. Quel che mi interessa sono le possibilità di salute. La letteratura (e forse solo la letteratura) può creare degli anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio».

Non coglieremmo tuttavia fino in fondo il valore della sua intuizione se trascurassimo di considerare come, a fronte della crisi del romanzo lungo, la forza narrativa della novella consista in quella "circolarità" a proposito della quale Ro-

land Barthes ha precisato che essa è «là come la vita», ma è là – aggiungiamo noi – anche come la morte.

Vita e morte (*éros* e *thánatos*), del resto, non sono forse i corni dialettici del dilemma da cui il "genere" novellistico prese l'avvio? Non sono i presupposti di un gioco che, antico come il mondo, è destinato inevitabilmente a riproporsi e a non mutare? Non a caso il racconto-cornice da cui la novella prende le mosse sono le *Mille e una notte*, il cui *incipit*, per l'appunto, è una storia di morte – l'uccisione della moglie adultera da parte del re Shāhriyār – ma anche di vita, data la *chance* concessa a Sheherazade di riuscire, con le sue capacità affabulatorie, a tener desta l'attenzione del re. Per altro, nel passato, analoga sorte era riservata all'antico sapiente greco. Per lui infatti, sul piano della *sofia*, valeva il detto per il quale "solo chi scioglie l'enigma può salvare se stesso e la città"⁴¹. Per il narratore, come per il filosofo, dunque, il problema rimane sempre quello: tentare di dare un senso alla vita, cercando di sciogliere l'enigma che la rende inesplicabile.

Non stupisce dunque che sia Calvino stesso, in una delle sue *Lezioni americane*, a porsi il problema del destino della letteratura ripercorrendone la genesi:⁴² «Sheherazade racconta una storia

in cui si racconta una storia in cui si racconta una storia e così via. L'arte che permette a Sheherazade di salvarsi la vita ogni notte sta nel saper incatenare una storia all'altra e nel sapersi interrompere al momento giusto: due operazioni sulla continuità e discontinuità del tempo. È un segreto di ritmo, una cattura del tempo che possiamo riconoscere dalle origini: nell'epica per effetto della metrica del verso, nella narrazione in prosa per gli effetti che tengono vivo il desiderio di ascoltare il seguito».

Franco Fortini,⁴³ in un suo articolo comparso nel 1975 sul "Corriere della Sera", commentando in particolare l'interesse mostrato da Calvino nei confronti dei giovani, ha scritto: «Il 'naturale' e l'umano' non hanno da essere insomma né separati né confusi; ma in ogni loro momento va colta una sempre più fonda

e inesausta contraddizione interna. [...] Che ognuno faccia la sua parte, i vecchi predichino e ammoniscano, credendosi inascoltati; e i giovani si annoino di quelle prediche, non le ascoltino o facciano finta di non capirle. Quel che cerco insomma di far intendere ai giovani è proprio che quanto essi ritengono naturale non lo è, che ogni segno è umano-storico e che quindi può-deve essere mutato. È un vecchio sapere, è quello della tradizione socialista».

Un "sapere", aggiungiamo noi, che, valido ieri, lo è ancora di più oggi, visti i tempi incerti e calamitosi che ci è dato di vivere.

(Fine. La prima parte è stata pubblicata sul n. 3/2023)

FUORITESTO

Italo Calvino visto "da vicino"

Non si può parlare di un amico appena morto come per fare una voce di enciclopedia, né d'altra parte si può abborracciare qualsiasi cosa con la scusante della commozione. Il meglio, per la commozione, è stare zitta. Si può invece provare a rispondere alla sola domanda che ci si è posti già tante volte in vita: che cosa amavi o ammiravi o invidiavi di più in lui? Per Calvino non avrei dubbi: il fatto che non era mai un dilettante. Anche prima che gli intellettuali fossero presi nella bufera infernale che li spinge a fare di tutto e da cui Calvino si difendeva abbastanza bene, ma che non sarà forse estranea, in ultima istanza, alla sua morte inattesa e precoce, egli aveva molte corde al suo arco e nessuna mandava un suono improvvisato. La sua straordinaria capacità di lavoro gli faceva trovare e assimilare subito gli strumenti di cui aveva bisogno. In questo c'entrava indubbiamente l'eredità dei genitori, entrambi scienziati. Portava un certo abito mentale scientifico in campi in cui esso non è di casa e in cui siamo tutti più o meno dilettanti.

Non era un dilettante, ovviamente, come scrittore, anzi l'estrema perizia tecnica fu usata talvolta contro di lui come capo d'accusa. [...]

Non era dilettante nel lavoro editoriale, che per anni fu la sua preoccupazione principale, cui accudiva con impegno e puntualità e con cui non perse mai il contatto. Conosceva tutti gli aspetti del mestiere, ma era soprattutto un lettore incomparabile di libri stranieri e di dattiloscritti italiani, su cui, quando poteva, riferiva

personalmente nelle riunioni editoriali einaudiane. Cominciava, come Hegel secondo i ricordi di Hotho, a fatica, con molta lentezza, con balbettamenti e borborigmi, muovendo un po' le braccia come per aiutarsi; poi prendeva l'aria, si ricomponeva, parlava in tono assorto per lo più col pugno sotto il mento, guardando davanti a sé quando diceva le cose meno importanti e abbassando la testa e atteggiando la bocca in espressione grave o beffarda quando arrivava al dunque e il libro veniva ora lodato, ora dannato, ora ammesso con la voce e negato con le labbra, dopo di che la testa si risolleava e il tutto si suggellava con un assenso definitivo o con una risata strozzata che esplodeva in quella degli ascoltatori. Era uno spettacolo eccezionale, ma non era uno show, era anche questa una tecnica seria in cui gli alti e i bassi, le pause, i soprassalti, l'uso della sordina e degli ottoni trasmettevano le fasi e i ripensamenti di un processo di lettura tanto impegnativo quanto fruttuoso.

Non era un dilettante come critico e come autore di interventi politici, finché valeva la pena di farne. Ci mise *Una pietra sopra* (titolo di un saggio calviniano, n.d.r.), ma sotto quella pietra ci sono molti saggi che occorre sempre rileggere. E non era un dilettante come studioso di fiabe e di folklore, emulo di Pitrè e di Serafino Amabile Guastella. In questo campo sapeva benissimo che, se avesse voluto, i titoli per una cattedra non gli mancavano. Quando temeva di non poter uscire dal dilettantismo, non esitava a far marcia indietro. [...]

Non era un dilettante, e quindi parlava e scriveva poco o nulla della morte, che non conosciamo per la semplice ragione che quando c'è lei, diceva Seneca, non ci siamo più noi. Ma anche sulle malattie e sulle traversie, di cui si può parlare con competenza, taceva. Ciò che gli piaceva e regalava ai suoi personaggi era

Note

¹ I. Calvino, *Lettera a Giuseppe Cocchiara* – Palermo, Torino, 15 gennaio 1954, in *Lettere. 1940-1985*, a cura di L. Barabelli, Introduzione di C. Milanini, Mondadori, Milano 2000, p. 389. Da ora in poi, *Lettere*. In essa lo scrittore allude a una precedente corrispondenza con Cocchiara, che, discepolo del conterraneo Giuseppe Pitré, da tempo collaborava con la casa editrice Einaudi. L'etnologo siciliano, infatti, a quella data, aveva scritto, per la collana "Collezione di studi religiosi, etnologici e psicologici" la Prefazione al libro di V. Propp, *Le radici dei racconti di fiabe*, Einaudi Torino 1949 e l'anno successivo, per la stessa collana, la Prefazione al libro di J. G. Frazer, *Il ramo d'oro*, 2 voll., tradotto da L. De Bosis, Nel 1952 pubblicherà, sempre per l'editore torinese, e sempre per la stessa collana, il suo libro *Storia del folklore in Europa*.

² In realtà, in prima istanza Cocchiara aveva proposto a Calvino «un'antologia di canti popolari di tutta Italia».

³ I. Calvino, *Lettere*, ivi, p. 390. L'esigenza indicata nella lettera avrà un seguito pressoché immediato con la pubblicazione – oltre a *Il Milione* di Marco Polo – uscito nei "Millenni" nella versione trecentesca dell'"ottimo", a cura di Daniele Ponchiroli con prefazione di Sergio Solmi (1954). A seguire, sarebbero state pubblicate, nella stessa collana, le *Fiabe* di Hans Christian Andersen (1954), le *Fiabe africane* (1956), *Le fiabe francesi della Corte del Re Sole e del secolo XVIII* (1957) – con nota introduttiva dello stesso Calvino –, le *Fiabe norvegesi* di Peter Christen Asbjørnsen e Jørgen Moe (1962), le *Favole* di Jean de La Fontaine (1967), le *Antiche saghe islandesi* (1973).

⁴ I. Calvino, *Lettera A Giuseppe Cocchiara* – Palermo, Torino, 9 maggio 1955, in *Lettere*, op. cit., p. 428.

⁵ I. Calvino, *Lettera A Pier Paolo Pasolini* – Roma, Torino, 1. marzo 1956, in *Lettere*, op. cit., pp. 449-50. L'Antologia di poesia popolare *Il Canzoniere italiano*, di Pasolini, cui Calvino fa riferimento, era uscita in prima edizione per i tipi di Guanda, Parma 1955. L'opera era quindi coeva alla composizione della raccolta delle *Fiabe italiane*. Tre anni prima era stata pubblicata, a cura



l'avventura, l'imprevisto anche se modesto, come lo spuntare dell'erba nelle crepe dei casermoni delle città, per non parlare di quello che mobilitava tutte le risorse della sua fantasia. Invece non sentiva il pathos della sofferenza quotidiana. Uno dei suoi capi d'accusa contro Céline era l'autocommiserazione. «A me – diceva – non piacciono quelli che si lamentano». Solo una volta mi parlò di quel suo lunghissimo intestino che per anni gli diede seri disturbi. Ma non si può dire che se ne lamentasse. Accennava con le mani all'atto di sgomitolarlo per mostrare quanto fosse complicato e interminabile, con un certo rassegnato disgusto come se si fosse trattato di un pessimo romanzo. Altrettanto complicato e interminabile, con cui doveva fare i conti. Si ca-

pisce che non rientrasse nella categoria degli scrittori "viscerali". È di lì, per quei visceri insidiosi e rinnegati, che la morte avrebbe dovuto passare per colpirlo, tra molti anni, forse anzi senza riuscirvi mai perché si sarebbe persa nel labirinto. Invece l'ha colpito nell'organo dei "loici", in uno dei migliori cervelli della nostra generazione, mentre era dedito a quell'operazione che compiva e faceva compiere così bene: la lettura. La malizia della morte è infinita e di fronte ad essa, purtroppo, siamo tutti dilet-

(1985)

(Da C. Cases, *Patrie lettere*, Einaudi, Torino 1987, pp.172-75)



di M. Dell'Arco e P. P. Pasolini, con introduzione dello stesso Pasolini, *Poesia dialettale del Novecento*, Guanda, Parma 1952.

⁶ I. Calvino, *Lettera A Giuseppe Cocchiara* – Messina, Torino, 4 settembre 1956, in *Lettere*, op. cit., pp. 462-63.

⁷ I. Calvino, *La gran bonaccia delle Antille*, “Città Aperta”, Anno I, n. 4-5, 25 luglio 1957, poi su “l'Espresso”, III, 25 agosto 1957. Ora è in *Romanzi e racconti*, sez. *Racconti e apologhi sparsi (1957-84)*, vol. 3, I Meridiani Mondadori, Milano 1994. Nella clausola commiato alla lettera inviata a Elsa Morante, datata Torino, 25 ottobre 1956, le Antille già comparivano nella forma W la *Torpediniera delle Antille!*, che era il nome della barca del protagonista del romanzo della Morante *L'isola di Arturo*. L'articolo uscì sul numero del 25 luglio 1957 di “Città Aperta”, quindi un anno dopo la pubblicazione delle *Fiabe italiane*.

⁸ Si veda Lettera a Palmiro Togliatti, Direzione del PCI – Roma, Torino, 3 ottobre 1957, in *Lettere*, op. cit., pp. 523- 524, con la quale Calvino si difendeva dall'accusa di disfattismo nei confronti del suo vecchio partito. Ad essa risponderà il 19 ottobre lo stesso Togliatti, negando e al tempo stesso confermando l'accusa. D'altro canto, se si osserva attentamente la cronologia, si vede come l'articolo, scritto e pubblicato quando Calvino era ancora membro del Partito, non è da considerare come una forma di rivalsa, come pure si volle adombrare da parte di esponenti del PCI.

⁹ Le sue parole sono riportate da F. Froio, *Togliatti e il dopo Stalin*, Mursia, Milano 1992, p. 131.

¹⁰ I. Calvino, Presentazione a *Sulla fiaba*, in “Notiziario Einaudi” 1956, ora in Mondadori, Milano 2019, pp. VII-VIII.

¹¹ *Introduzione a Calvino*, di Cristina Benussi, Laterza, Bari 1989, P. 15.

¹² P. Citati, “Il Punto”, 7 febbraio 1959.

¹³ *Lettera A Luigi Santucci* – Milano, Torino 15 novembre 1958, in *Lettere*, op. cit. Il libro di L. Santucci era stato pubblicato da Fabbri, Milano 1958.

¹⁴ M. Alicata, *Problemi del realismo in Italia*, “Il Contemporaneo”, a. II. n.11, febbraio-marzo 1959, ora in M. Alicata, *Intellettuali e politica*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 274.

¹⁵ Si veda A. Gramsci, *Marxismo e letteratura*, a cura di G. Manacorda, Editori Riuniti, pp. 163-165.

¹⁶ Ivi, p. 178.

¹⁷ A. M. Cirese, avrebbe infatti non a caso affermato che da tale cultura subalterna non esulavano tuttavia «formazioni folkloristiche che appaiono relativamente autonome rispetto al mondo ufficiale». Si veda *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo Palermo 1989, p. 23.

¹⁸ Del resto già nel 1951 l'etnologo Ernesto De Martino aveva parlato della nascita di un “folklore progressivo”, che, nutrendosi anche delle canzoni di lotta e di quelle uscite dalla Resistenza, auspicavano una qualche unificazione della vita nazionale.

¹⁹ Una significativa dichiarazione di intenti, in tal senso, è già contenuta nella *Lettera A Eugenio Scalfari* – Roma, Sanremo 5- 6- 43, in *Lettere*, op. cit., in cui Calvino scrive: «la mia arte è stata e sarà sempre sociale pur cercando di essere il più possibile

arte, così come nella poesia di Ungaretti è sempre immanente un'etica anche quando canta. [...]».

²⁰ A. Asor Rosa, *Scrittori e popolo, Il populismo nella letteratura contemporanea*, Samonà e Savelli, Roma 1972, p. 198.

²¹ Ivi, pp. 198-99.

²² G. Pampaloni, *La Nuova letteratura*, in *Storia della letteratura italiana*, IX, Il Novecento, diretta da E. Cecchi e N. Sapegno, Garzanti, Milano 1969, pp. 861-864.

²³ I. Calvino, *Il mare dell'oggettività*, in *Il menabò di letteratura*, n. 2 Einaudi 1960, ora in *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano, pp. 55-56.

²⁴ J. Starobinski, *Prefazione* a I. Calvino, *Romanzi racconti*, a cura di M. Barenghi e Bruno Falchetto, vol. I, Mondadori, Milano 1991.

²⁵ I. Calvino, Presentazione de *Il cavaliere inesistente*, Einaudi, Torino 2009, p. V.

²⁶ Il libro uscì per i tipi di Einaudi, in prima edizione scolastica, nel 1986, con la curatela di Claudio Milanini e l'approvazione dello stesso Calvino rispetto ad alcune modifiche in esso contenute.

²⁷ I. Calvino, *I nostri antenati*, Einaudi, Torino 1960.

²⁸ I. Calvino, *A Lanfranco Caretti* – Pavia, Los Angeles, 15 – 2- 60, in *Lettere*, op. cit.

²⁹ Tali racconti erano infatti stati scritti tra il 1952 e il 1956.

³⁰ C. Segre, *Intrecci di voci. La polifonia nella letteratura del Novecento*, Einaudi, Torino 1991, p. 21.

³¹ C. Segre, *La letteratura italiana del Novecento*, Laterza, Bari 2004, pp. 63-64.

³² *Lettera A Lucio Lombardo Radice* – Palermo, Torino, 17 marzo 1959, in *Lettere*, op. cit., p. 588.

³³ I. Calvino, Prefazione a *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1964.

³⁴ Antologia per la scuola media, a cura di Italo Calvino e Giambattista Salinari, con la collaborazione di Maria D'Angiolini, Melina Insolera, Mietta Penati, Isa Violante, 3 voll., Zanichelli, Bologna 1969.

³⁵ A. Lugli, *Novelle italiane dei secoli XIX e XX*, con Illustrazioni di S. Campeggi, Sansoni, Firenze 1965.

³⁶ T. Todorov, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007, trad. it. *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.

³⁷ Nel 1950, e poi nel 1962, Einaudi aveva fatto tradurre ad A. Villa, in 3, voll., i *Racconti di A. Čechov*.

³⁸ I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Torino, Einaudi 1979, p. 8.

³⁹ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1989, p.58.

⁴⁰ Giorgio Colli, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano 1983.

⁴¹ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, op. cit., p. 39.

⁴² F. Fortini, *Calvino e i giovani*, “Corriere della Sera” 22 agosto 1975, ora in *Insistenze*, Garzanti, Milano 1985, p. 123.

Tra pietà e disprezzo

LA COLPA DI ESSERE POVERI

di Massimiliano De Conca



Gli effetti della trasformazione del lavoro, causata da una società sempre più schiava e succube di ideologie e politiche neoliberiste, si traducono nella povertà del lavoro salariato e nella rivoluzione degli orari di lavoro.

Ma non solo: l'idea che la produttività sia l'unico valore della nostra società sta facendo radicare una visione morale del lavoro e dei poveri, per cui solo chi produce ha dignità e cittadinanza sociale, mentre essere poveri è una colpa, un'onta da cancellare o da scontare. Da qui discende una visione paternalistica della politica economica che relega i poveri al ruolo di parassiti a cui elargire sussidi, a cui destinare interventi di assistenzialismo secondo il principio del "meglio che niente".

Questo fa sì che si radichi anche un sentimento di odio dei poveri verso la società che li marginalizza e per i poveri che di questa società costituiscono una zavorra di cui è difficile liberarsi. Il vecchio concetto di stato sociale (*welfare*) si è trasformato nello stato sociale conservatore (*workfare*): non esistono sussidi e servizi di assistenza se non si prevedono delle controprestazioni che giustificano questi stessi sussidi. Benché «La povertà non esiste in natura e non è un'anomalia nella società del libero mercato» (p.77), sembrerebbe che «il lavoro incarna l'essenza dell'essere umano» (p.99), imbrigliato in un reticolato patto sociale che ormai ha assunto una dimensione sbilanciata e disumanizzante, dal momento che il libero mercato «non intende la vita come l'affermazione del diritto di vivere indipendentemente dal lavoro, dalla proprietà e dalle gerarchie sociali». In questa compressione fra dimensione sociale e dimensione lavorativa si sta trasformando e perdendo la stessa dimensione umana del vivere civile, assolutizzata dall'unico valore, che è il lavoro: di qui la deriva di ideologie *meritocratiche* che logorano la cooperazione

sociale, dal momento che distinguono fra i privilegi della classe dirigente impegnata a perpetuare la sua condizione di superiorità economica e il profondo senso di ingiustizia covato e nutrito da chi quella condizione di agiatezza non potrà mai raggiungerla (questa in sintesi estrema la lucida analisi di Michael J. Sandel su *La tirannia del merito: Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti* [2021] e di Daniel Markovits a proposito della "trappola del merito").

Occorre proporre nuovi modelli economico-sociali, rafforzando la contrattazione, rafforzando il ruolo del sindacato, rafforzando l'idea di solidarietà e cooperazione sociale.

Di tutto questo e di altro si discute nel bel libro del giornalista e scrittore Roberto Ciccarelli, *L'odio dei poveri* (Ponte alle Grazie, 2023), nel quale l'autore ripercorre i passaggi storici e strategici che determinano, non solo in Italia, l'affermazione di questo paradigma filosofico-sociale nutrito proprio da una colpevolizzazione dei poveri: ne sono una recente e attuale testimonianza gli interventi sul reddito di cittadinanza e il dibattito sul salario minimo. Un testo chiaro, articolato, provocatorio, molto più complesso della limpida linearità con cui sono dichiarate e argomentate le tesi di base e le soluzioni prospettate; un testo che può essere letto anche in modo antologico, giacché ogni capitolo è autonomo e concluso. Magari, suggerisco, conviene cominciare la lettura dal *Glossario* che problematizza la griglia lessicale di riferimento di un'ideologia capitalistica che tutti criticano, ma che nessuno si risolve a voler dichiarare fallimentare, nel metodo e nel merito.

ROBERTO CICCARELLI
L'ODIO DEI POVERI

Ponte alle Grazie, 2023, pp. 320, 18 euro.



Monicelli visto da vicinissimo

L'AMATO BELZEBÙ

di Vincenza Fanizza

È lo straordinario racconto di una bellissima storia d'amore, è anche uno spaccato interessante del cinema italiano nel suo momento d'oro, è tutto questo e altro ancora il libro, pubblicato recentemente da Giunti, *Mio amato Belzebù. L'amara dolce vita con Monicelli e compagnia*, di Chiara Rapaccini, artista e scrittrice toscana. In questo *memoir* intimo, appassionato, sincero e commovente Rapaccini ci parla del suo amore per Mario Monicelli, amore complicato, ma sempre intenso, fatto di luci e ombre.

Chiara ha appena 19 anni quando incontra, a Firenze, sul set del famosissimo film *Amici miei*, Mario Monicelli che di anni ne ha 59. Lui già grande regista, lei comparsa e centralinista per guadagnare qualche soldo.

Ma la differenza d'età non impedisce a Chiara di lasciare Firenze, nonostante l'opposizione dei suoi genitori, per seguire il regista prima a Venezia, poi a Parigi e quindi poi a Roma per una vita insieme durata 35 anni.

Geniale, burbero, scontroso, autoritario, imprevedibile ma anche capace di dolcezza e tenerezza: questo il ritratto di Monicelli che ci descrive Chiara.

Bellissimi i messaggi lasciati in casa, nei posti più improbabili, con i versi di poeti, messaggi originali che il regista usava per dialogare con Chiara, quando si allontanava per i viaggi di lavoro.

Mio amato Belzebù è anche un affascinante racconto del mondo del cinema, ci svela i vizi e le manie dei grandi divi, dalla fissazione di Noiret per le scarpe alla passione di Mastroianni per la cucina o alle battute a raffica degli sceneggiatori da Oscar. Ci accompagna dietro le quinte di set ed eventi di decenni di cinema.

Ma il libro documenta anche la crescita di Chiara Rapaccini che da adolescente timida e piena di insicurezze piano piano si trasforma in una donna forte, determinata, diventa autonoma, indipendente e sceglie di seguire le sue passioni artistiche.

La scrittura della Rapaccini è coinvolgente, poetica, ironica, sincera, capace di farti riflettere ma soprattutto di emozionarti.

E quando arrivi alla fine del romanzo vorresti che Chiara continuasse a raccontare, a raccontare... perché la sua storia ti sembra unica e piena di magia.



Chiara Rapaccini
MIO AMATO BELZEBÙ.
L'AMARA DOLCE VITA
CON MONICELLI
E COMPAGNIA
 Giunti, 2023, pp. 336, 18 euro



**Giuseppe Lombardo-Radice
LEZIONI DI DIDATTICA
E RICORDI DI ESPERIENZA MAGISTRALE**

Secondo la prima edizione del 1913
A cura di Lorenzo Cantatore

Nel vivace dibattito culturale che caratterizza la vigilia della Grande Guerra, le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Giuseppe Lombardo-Radice rappresentano un condensato delle inquietudini di primo Novecento.

Scritto fra il 1911 e il 1912 e pubblicato nel 1913, per decenni questo trattato segnò nel profondo la formazione di diverse generazioni di maestre e maestri, ben oltre la Seconda Guerra Mondiale. Le suggestioni che affiorano dalle *Lezioni di didattica*, così come i modelli di infanzia e di insegnante che se ne possono trarre, approdano a una rivoluzionaria visione dei bambini e delle bambine quali nuovi idoli dell'umanità adulta, soggetti culturali e sociali creativi, innocenti, primitivi, sinceri, dotati finalmente di una loro autorevole identità.

Collana "Educatori di ieri e di oggi"
pp. 380, € 22,00
www.edizioniconoscenza.it





ISSN 2280-4315

Prezzo 12,00 Euro