

Le conseguenze del futuro

Conoscenza.
Il bisogno di sapere

Sguardi, dati e testimonianze
per interpretare il cambiamento

CONOSCENZA

SALUTE

CIBO

SPAZIO

COMUNITÀ

FORMAZIONE



SCENARI

Le conseguenze del futuro

Conoscenza. Il bisogno di sapere

*Sguardi, dati e testimonianze
per interpretare il cambiamento*



www.fondazionefeltrinelli.it

Prima edizione digitale dicembre 2018

ISBN: 978-88-6835-338-4

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, memorizzata o trasmessa in alcuna forma o con alcun mezzo elettronico, meccanico, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, senza autorizzazione scritta dalla Fondazione. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Segui le attività di Fondazione Giangiacomo Feltrinelli:

 facebook.com/fondazionefeltrinelli

 twitter.com/Fondfeltrinelli

 instagram.com/fondazionefeltrinelli

Il testo

Non siamo costretti a subire il futuro senza poter immaginare alternative possibili: la chiave per il cambiamento è la conoscenza. Abbiamo però bisogno di vincere alcune sfide: l'analfabetismo funzionale, oggi in crescita; l'impatto delle nuove tecnologie e la sovrabbondanza di dati che spesso finisce per tradursi in una rinuncia a pensare; il sapere come presupposto e vettore di partecipazione all'interno degli attuali processi democratici; ma anche l'aumento di asimmetrie e disuguaglianze e il rischio che il sapere resti un'arma nelle mani di pochi. Solo riassegnando centralità alla conoscenza, possiamo abitare la realtà e darci una chance di cambiarla.

Indice

Introduzione	7
Videointervista a Ermanno Bencivenga	10
Videointervista a Massimo Banzi	11
Analfabetismo funzionale e condizioni socio-economiche in Italia <i>Pier Giorgio Ardeni</i>	12
Premessa	12
L'analfabetismo strumentale e di ritorno in Italia	13
L'analfabetismo funzionale in Italia	14
I principali risultati dell'indagine PIAAC	16
Le competenze per fasce di età	23
Le competenze per genere	25
Le competenze per livelli di istruzione	26
Le differenze territoriali nelle competenze	27
Competenze e condizione occupazionale	29
Gli svantaggi dovuti a particolari condizioni socio-demografiche ed economiche	32
Partecipazione sociale e proficiency	34
Sapere e potere <i>Rosa Fioravante</i>	38
Note sul divorzio fra alto e basso	38
Note sul divorzio fra formazione e selezione della classe dirigente	40
Note sul divorzio fra sapere e potere	42
Produrre e trasmettere conoscenza dal basso. I repertori dei movimenti sociali ed il ruolo dei media digitali <i>Elena Pavan</i>	46
Movimenti sociali e media digitali: quale spazio per la conoscenza?	46
Le direttrici del cambiamento nella partecipazione collettiva	47
Conoscenza sui movimenti e prodotta dai movimenti	49
I repertori di conoscenza dei movimenti sociali	51
Media digitali e repertori di conoscenza.	53
Un esempio dal movimento per la Transizione in Italia	
Alcune conclusioni	56
Intellettuali e potere <i>Jean Baptiste D'Alembert</i>	61
La «luce» della ragione	61
Classi sociali e monarchia di fronte alla cultura	62
Il secolo di Luigi XIV	63
Intellettuali e potenti	64

Introduzione

Il mondo attorno a noi cambia a un ritmo sempre più accelerato. Viviamo in società sempre più complesse, frammentate, plurali. Di fronte alle giovani generazioni si stagliano sfide di un'ampiezza tale da poter far tremare i polsi ai giganti: emergenza ecologica; gestione delle risorse; ripensamento degli schemi di convivenza; ricerca di nuovi paradigmi economici; legittimità e progettualità dell'azione politica; costruzione di nuovi spazi di cittadinanza.

Per far fronte a tutte queste sfide, occorre però vincere l'indifferenza, la pigrizia e l'ignoranza che sono dietro l'angolo e che minacciano ciascuno di noi per assumere la consapevolezza dei mutamenti epocali che segnano il tempo presente che sono destinati, presto o tardi, a produrre un impatto rilevante sulle nostre vite.

Non siamo inevitabilmente costretti a subire il futuro senza potere immaginare alternative possibili, la chiave per il cambiamento è la conoscenza, il dibattito critico intorno agli strumenti e le pratiche che possono configurare soluzioni e consentire di riappropriarci del nostro futuro.

L'elaborazione dell'informazione e della conoscenza è una risorsa chiave per abitare la realtà e darsi una chance di cambiarla. "Quando il tuo mondo è piccolo, lo devi allargare con le parole", scriveva Jorge Luis Borges. Le parole, il sapere, la conoscenza sono uno strumento per decodificare il presente e le sue tendenze di sviluppo, per tenere viva negli esseri umani, a livello individuale e collettivo, la capacità di esprimere immaginazione al servizio di una progettualità sociale e politica capace di pensare un mondo meno disumano e ingiusto.

La tradizione illuminista del "coraggio di sapere" è prima di tutto una tradizione critica, di progressiva liberazione dai limiti e dai condizionamenti del presente. La conoscenza è, in questo senso, un'avventura trasformativa di emancipazione di sé e miglioramento del mondo.

Riappropriarsi del valore della conoscenza significa rivendicare di essere soggetti autonomi e tornare a scegliere e agire in modo consapevole per il proprio presente e futuro. La conoscenza è in questo senso educazione alla libertà e alla responsabilità. Per questa ragione il bisogno di sapere è stato posto all'apertura del ciclo di approfondimento Le conseguenze del futuro che Fondazione Giangiacomo Feltrinelli ha progettato con Eni e che vede in questa pubblicazione la restituzione della prima tappa di questo percorso.

Le sfide della conoscenza nell'età contemporanea sono come un prisma: hanno tante facce, sono poliedriche.

Da un lato assistiamo al paradosso che nell'età dell'informazione persistono vecchie forme di analfabetismo cui se ne sommano di "nuove", come l'analfabetismo funzionale. L'incapacità di analizzare e comprendere testi articolati pone un problema alla possibilità di approfondimento e di scelta da parte degli individui con chiare ripercussioni sulla qualità di una deliberazione consapevole e qualificata. Il contributo del professor Pier Giorgio Ardeni, dell'Istituto Cattaneo, pone l'accento sulla gravità di questo tema grazie ad un'analisi quantitativa comparativa che pone in risalto condizioni di disuguaglianza e ritardi nello sviluppo di una società moderna che per essere rimossi richiedono l'assunzione di responsabilità e una decisa politica di intervento pubblico nella promozione dell'istruzione e della formazione. Il saggio suona una campanella d'allarme sulle condizioni del presente.

Dall'altro lato siamo posti di fronte alla contraddizione di una realtà che, anche in virtù dell'impatto della rivoluzione tecnologica digitale, garantisce una circolazione sempre più massiva di notizie. Ma la velocità con cui viaggiano notizie, post e tweet rappresenta spesso una sorta di bombardamento mediatico che lascia, in una società frenetica, sempre meno spazio al tempo lungo della riflessione, dell'approfondimento, della metabolizzazione degli input ricevuti. Tornano in mente a questo proposito le parole di André Gorz: "La grande maggioranza conosce sempre più cose, ma ne sa e ne comprende sempre meno".

Un tema che pone al centro interrogativi e sfide per la conoscenza nel prossimo futuro e per gli stessi processi cognitivi dell'uomo. Questi aspetti sono particolarmente trattati nell'intervista a Ermanno Bencivenga, docente di filosofia e scienze umane all'University of California, Irvine mentre Massimo Banzi, fondatore di Arduino, spiega quali sono i fattori che possono contribuire allo sviluppo dell'economia della conoscenza sul versante del suo rapporto con l'innovazione tecnologica e quali siano oggi le urgenze in questo campo, specialmente in Italia.

Il versante più politico del complesso di questioni che ruota attorno al tema e alle sfide della conoscenza nel prossimo futuro viene invece affrontato da una duplice prospettiva.

Dall'alto, per così dire, attraverso il tema cruciale di come si seleziona una classe dirigente in un sistema politico caratterizzato da processi democratici. Guardando alla storia del recente passato Rosa Fioravante affronta il nodo della funzione che hanno rivestito le scuole di partito nel costruire l'alfabetizzazione politica delle classi popolari e l'inclusione di istanze altrimenti emarginate nel processo di rappresentanza e necessario ricambio dei gruppi dirigenti. Un'esperienza propria dei grandi partiti di massa che hanno fatto la storia del Novecento e che, tra luci ed ombre, ci interroga sul futuro della politica e sulla sua capacità di essere il punto nevralgico di incrocio tra le dinamiche della società e l'azione delle istituzioni.

Dal basso, attraverso l'analisi delle pratiche di produzione e trasmissione della conoscenza sviluppate da realtà di movimento e istanze di partecipazione diretta, anche grazie ad un nuovo utilizzo dei media digitali per sensibilizzare su determinati dossier l'opinione pubblica e per costruire collettività. In questo senso Elena Pavan, dell'Università di Trento ci presenta le potenzialità dei media digitali come possibili strumenti del cambiamento democratico.

A chiudere questa raccolta di contributi un classico di d'Alembert, un estratto da l'Essai sur la société de gens de lettres et des grands del 1753, nel quale viene affermato con forza come la conoscenza sia il mezzo per migliorare la condizione umana, per uscire dalla barbarie e come, proprio per questa ragione, il rapporto tra coloro che possiedono gli strumenti per orientarsi nelle piaghe delle trasformazioni del mondo e il potere resti una questione delicata. D'Alembert ha in mente il percorso di coraggiosa emancipazione che caratterizzava la stagione dell'Illuminismo, ma anche lo spettacolo offerto alla sua epoca da schiere di intellettuali prestigiosi che nella loro collaborazione con alcuni dei monarchi più celebri del XVIII secolo hanno spesso rischiato di venir meno alla loro missione di orientamento critico, finendo per ridursi a un ruolo ancillare del potere, abbassandosi ad essere strumenti e cortigiani.

Il tema del rapporto tra conoscenza e politica, tra conoscenza e potere, si muove in queste righe nello spazio che corre tra la carica emancipatrice del sapere e il rischio che questa risorsa resti un'arma nelle mani di pochi, finendo con giustificare e moltiplicare asimmetrie e disuguaglianze.

La sfida della conoscenza nel mondo digitale

Ermanno Bencivenga
University of California, Irvine



L'economia della conoscenza

Massimo Banzi
Co-fondatore di Arduino Project



Analfabetismo funzionale e condizioni socio-economiche in Italia

Pier Giorgio Ardeni
*Fondazione di ricerca
Istituto Carlo Cattaneo**

Premessa

Quando si parla di analfabetismo è importante distinguere, come già propose Tullio De Mauro, tra **analfabetismo strumentale**, **analfabetismo di ritorno** e **analfabetismo funzionale**. Se la capacità di leggere e scrivere è solo il primo stadio di uno sviluppo più complesso delle capacità comunicative, conoscitive e sociali di un individuo, è il **grado di alfabetizzazione** delle persone che è importante dal punto di vista della partecipazione sociale e professionale. Diversi studi e ricerche compiuti negli ultimi anni a livello internazionale hanno permesso di giungere a stime definite della diffusione, profondità ed estensione del fenomeno. Il grado di *literacy e numeracy* – alfabetizzazione e calcolo – secondo scale e categorizzazioni precise è stato definito a partire dagli studi di *Statistics Canada* degli anni Novanta e poi dell'OCSE, con i progetti IALS (*International Adult Literacy Survey*), dal 1994 al 1998, ALL (*Adult Literacy and Life-Skills*), dal 2006 al 2008 e, più di recente, PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*). Nel 2014 l'OCSE ha reso noto i risultati della terza indagine comparativa PIAAC che ha preso in esame la situazione di 33 paesi, tra cui l'Italia, e definito sei livelli di alfabetizzazione in *literacy e numeracy* delle popolazioni in età di lavoro (16-65 anni), dal livello minimo di analfabetismo strumentale totale, a un secondo livello quasi minimo e comunque insufficiente alla comprensione e scrittura di un breve testo, ai successivi gradi di crescente capacità di comprensione e scrittura di testi, calcoli, *problem solving, information-processing skills, generic skills* e capacità relazionali. Ed è a questi studi che faremo riferimento qui di seguito.

In questa nota guardiamo alla diffusione dell'analfabetismo funzionale in Italia nel confronto internazionale, concentrandoci sulla sua distribuzione territoriale per macroregioni e sulla sua incidenza per classi di età, genere, condizione occupazionale e professionale. Lo svantaggio dovuto alla perdita – o alla mancata acquisizione – di capacità di comprensione, analitiche e computazionali, come vedremo, influisce sulle relazioni sociali e sul grado di integrazione e partecipazione politica e sociale.

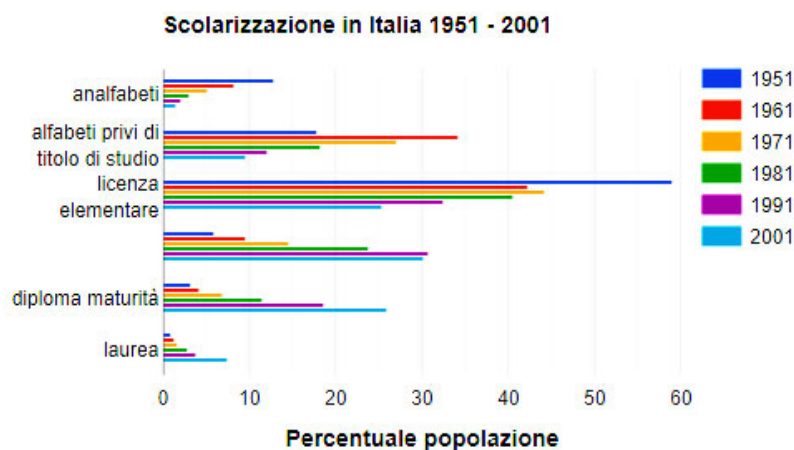
*Le seguenti elaborazioni sono state realizzate dall'Istituto di ricerca Carlo Cattaneo in via esclusiva per Fondazione Giangiacomo Feltrinelli nell'ambito del presente progetto.

¹Si veda IES-NCES, International Adult Literacy Survey (IALS), [link](#); IES-NCES, Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Survey, [link](#); OECD, Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), [link](#). Per una storia della PIAAC e delle indagini precedenti, si veda il link: "History of International Adult Literacy Assessments".

L'analfabetismo strumentale e di ritorno in Italia

L'analfabetismo strumentale – l'incapacità di scrivere e leggere – è stato da molto tempo ridotto a numeri esigui in Italia, anche se non è mai stato davvero definitivamente debellato. Se nel 1861 l'Italia contava una media del 78% di analfabeti (con punte massime del 91% in Sardegna e minime del 57% in Piemonte), ancora nel 1951 la percentuale era del 19.9 e si andava dai minimi dell'1% in Trentino Alto Adige, del 2% in Lombardia e del 3% in Piemonte e Valle d'Aosta ai massimi del 24% in Puglia e Sicilia, del 29% in Basilicata e del 32% in Calabria. Negli anni, la definizione formale e statistica di analfabetismo è cambiata. Se all'inizio del Novecento essa indicava persone non capaci di leggere, dal 1930 in poi, analfabeta è stato considerato chi non sapeva leggere né scrivere. Certo, l'alfabetizzazione è andata di pari passo con la diffusione della scuola, dall'introduzione dell'obbligo a due anni di scuola nel 1859, all'obbligo scolastico ai 14 anni introdotto nel 1923, fino all'obbligo scolastico gratuito di 8 anni (elementari e medie) che entra nella Costituzione con l'art. 34. Nel 1963, la riforma della scuola media unica portò al crollo del tasso di analfabetismo riducendo sostanzialmente la percentuale di persone analfabete e prive di licenza elementare, come si può vedere in Figura 1.

Figura 1. Popolazione italiana per titolo di studio in Italia ai censimenti (1951-2001)



Fonte. Nostre elaborazioni su dati ISTAT

Certo, ancora nel 2011, all'ultimo censimento, in Italia vi erano 593.523 individui analfabeti (di cui il 60% concentrati al Sud e nelle Isole) e ben 4.326.710 alfabeti privi di licenza elementare (pari all'8.5% della popolazione sopra i 6 anni di età). Se a questi sommiamo le persone con la sola licenza elementare – 11.279.166 – ciò significa che nel 2011 in Italia vi era ancora una quota di illetterati – analfabeti più alfabeti sen-

za titolo di studio e individui con la sola licenza elementare, secondo la definizione dell'OCSE – pari al 29.7%.

Accanto all'analfabetismo strumentale, importante è anche un fenomeno diffuso nei paesi avanzati che va sotto il nome di **analfabetismo di ritorno**, che poi alimenta e sostiene l'analfabetismo funzionale. Come hanno osservato linguisti e sociologi, infatti, anche dopo avere acquisito buoni livelli di literacy e numeracy in età scolastica, in età adulta gli individui sono esposti al rischio della regressione verso livelli assai bassi di alfabetizzazione, a causa di stili di vita che allontanano dalla pratica e dall'interesse per la lettura o l'elaborazione numerica, con la comprensione di cifre, tabelle, percentuali. In questi stili di vita, come osservò De Mauro,

«ci si chiude nel proprio particolare, si sopravvive più che vivere e le eventuali buone capacità giovanili progressivamente si atrofizzano e, se siamo in queste condizioni, rischiamo di diventare, come diceva Leonardo da Vinci, transiti di cibo più che di conoscenze, idee, sentimenti di partecipazione solidale».

L'analfabetismo di ritorno non è che una delle facce dell'analfabetismo funzionale. Se è quindi alta la quota di individui che sono funzionalmente analfabeti è perché per molti di loro si è determinato un processo di ritorno ad uno stadio di analfabetismo di fatto.

L'analfabetismo funzionale in Italia

Con analfabetismo funzionale si intende, genericamente, l'incapacità di un individuo di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana. Un analfabeta funzionale, ricorda l'OCSE, è anche una persona che sa scrivere il suo nome e che magari usa il suo smartphone, ma che non è capace «di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità».

Un analfabeta funzionale, apparentemente, non deve chiedere aiuto a nessuno, come invece succedeva un tempo, quando esisteva una vera e propria professione – lo scrivano – che, a pagamento, leggeva e scriveva le lettere per i parenti lontani. Anche se apparentemente autonomo, un analfabeta funzionale non capisce però i termini di una polizza assicurativa o il senso di un articolo pubblicato su un quotidiano, non è capace di riassumere e di appassionarsi ad un testo scritto, non è in grado di interpretare un grafico. Non è capace, quindi, di leggere e comprendere la società complessa nella quale si trova a vivere.

È stato Tullio De Mauro (1932-2017), linguista che fu anche ministro dell'istruzione, a studiare da vicino l'evoluzione del fenomeno in Italia. Nel suo *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), De Mauro studiò i dati sia sull'analfabetismo strumentale (totale incapacità di decifrare uno scritto) che funzionale (incapacità di passare dalla decifrazione e faticosa lettura alla comprensione di un testo anche semplice), in una prospettiva storica. Nel suo più recente *Storia linguistica dell'Italia repubblicana* (Laterza, Bari 2014), De Mauro studiò invece la storia attuale dell'Italia e di altri Paesi.

L'analfabetismo funzionale, però, non può che essere misurato per gradi e tanto più è profondo tanto più esso indica la mancanza conoscenza e capacità comunicative e relazionali, di skills e competenze qualificate. In questo senso, la stima del grado di diffusione dell'analfabetismo funzionale può essere fatta solo attraverso una stima della *proficiency* complessiva di una data popolazione lungo un continuum definito in base al possesso di competenze chiave ritenute fondamentali «per vivere e lavorare nelle attuali società». Nelle indagini OCSE, queste competenze vengono valutate attraverso test cognitivi di *literacy* e *numeracy* e il continuum delle *proficiency* risulta articolato in livelli di difficoltà crescenti. Ciò permette di stimare anche quale porzione di popolazione raggiunge un livello di competenze che può essere considerato adeguato ad affrontare con successo le problematiche della vita sociale, educativa e lavorativa.

Le recenti indagini OCSE ci permettono di fare un quadro del fenomeno e di collocare l'Italia nel contesto internazionale. L'indagine OCSE PIAAC definisce **sei livelli di proficiency**, basati su intervalli di punteggi che variano su una scala da 0 a 500 punti, suddivisi nel modo seguente, per ogni dominio di competenze (*literacy*, *numeracy*, etc.): livello 0, cioè “sotto livello 1” (0-175); livello 1 (176-225); livello 2 (226-275); livello 3 (276-325); livello 4 (326-375); livello 5 (376-500)². Se il livello 0 indica una modestissima competenza, al limite dell'analfabetismo, al contrario, i livelli 4 e 5 indicano la piena padronanza nel dominio delle competenze relativo. L'insieme dei livelli 0 e 1 rappresenta l'area dell'analfabetismo funzionale. Il raggiungimento del livello 3 è considerato come elemento minimo indispensabile per un positivo inserimento nelle dinamiche sociali, economiche e occupazionali.

² Naturalmente, i punteggi che definiscono i vari livelli di competenza nei vari domini sono definiti secondo corrette e specifiche procedure statistiche

Dall'ultima indagine PIAAC emerge che il nostro Paese si colloca all'ultimo posto della graduatoria nelle competenze alfabetiche (*literacy*)³, anche se rispetto alle precedenti indagini OCSE la distanza dagli altri Paesi appare ridursi. Inoltre, l'Italia risulta penultima nelle competenze matematiche e di calcolo (*numeracy*)⁴, fondamentali per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta. I risultati dell'ultima indagine PIAAC segnalano, rispetto alle precedenti indagini (IALS e ALL), il consolidamento di alcune tendenze:

- le donne appaiono migliorare la loro posizione relativa più degli uomini;
- il processo di contenimento dell'analfabetismo continua. In particolare, diminuisce la percentuale di popolazione che si posiziona nei livelli più bassi di competenza (la quota sotto il livello 1 passa dal 14% a circa il 5,5%), mentre aumenta al contempo la percentuale di popolazione a livello 2 (dal 34,5% al 42,3%);
- si riduce la forbice tra giovani e anziani. Il gap tra la fascia dei 16-24enni e la fascia dei 55-64enni passa, per quanto riguarda le competenze alfabetiche, da 63 punti delle precedenti indagini ai 30 di PIAAC; con un miglioramento delle fasce di età più mature;
- si riduce, infine, lo scarto con la media OCSE relativamente alle competenze di alfabetizzazione e si riscontra un miglioramento complessivo del ranking dell'Italia rispetto alle altre indagini svolte negli ultimi anni, mentre gran parte degli altri Paesi rimane stabile.

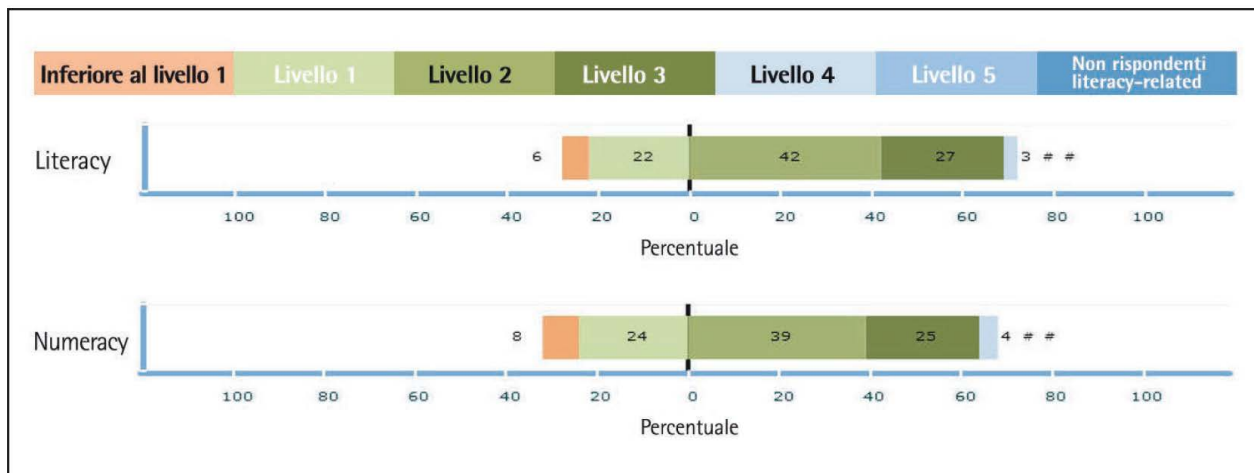
I principali risultati dell'indagine PIAAC

Gli adulti italiani tra i 16 e i 65 anni di età si collocano per la maggior parte al Livello 2 sia nel dominio di literacy (42,3%) che nel dominio di numeracy (39,0%) mentre i Livelli 3 o superiori sono raggiunti dal 29,8% della popolazione in literacy e dal 28,9% in numeracy. I più bassi livelli di proficiency (Livello 1 o inferiore) vengono ottenuti dal 27,9% della popolazione in literacy e dal 31,9% in numeracy (Figura 2). Questi sono gli analfabeti funzionali in Italia. Da notare come, di fatto, questa quota coincida con la percentuale di persone analfabete, alfabete ma prive di licenza elementare e con licenza elementare registrata all'ultimo censimento del 2011 (vedi sopra).

³ La **literacy** è definita come: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale".

⁴ La **numeracy** è definita come "l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta".

Figura 2. Distribuzione percentuale della popolazione italiana adulta nei livelli di competenza di literacy e numeracy.



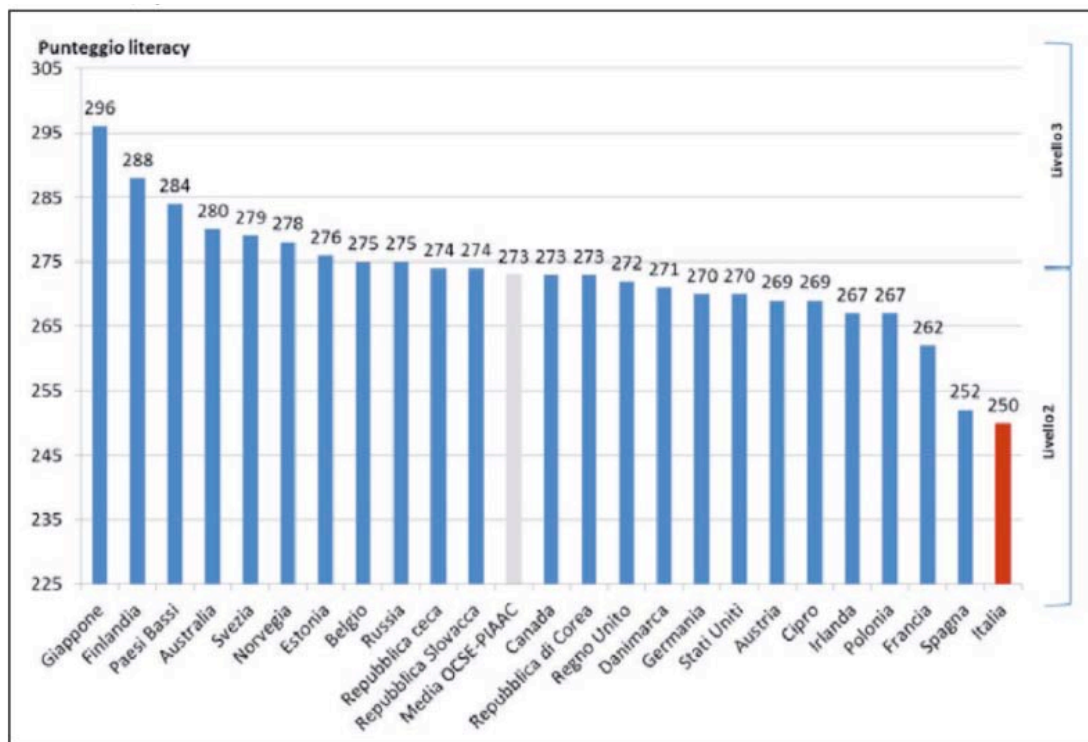
Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.2. Cfr. ISFOL, 2014, p. 69

Nel complesso, il 28% della popolazione italiana non raggiunge il Livello 2 – gli analfabeti funzionali – mentre il 70% si colloca al di sotto o del Livello 3, il livello di competenze considerate necessarie per interagire in modo efficace nella società del XXI secolo.

Il confronto internazionale, per l'Italia, è drammatico. Nel dominio della literacy, la media OCSE è pari a 273 punti (quindi entro il Livello 2 della scala di literacy).

Ma se diversi paesi si collocano sotto la media OCSE, l'Italia è buona ultima con un punteggio medio pari a 250 (Figura 3).

Figura 3. Punteggio medio degli adulti di età 16-65 anni sulla scala di competenze di literacy per Paesi OCSE-PIAAC.



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.6. Cfr. ISFOL, 2014, p. 72

Il punteggio medio ha però il limite di non dare conto delle caratteristiche della distribuzione delle performance all'interno di un Paese: lo stesso punteggio, infatti, può riferirsi a forme molto diverse della distribuzione.

Guardando alla proficiency nella literacy nei vari Paesi, vi sono Paesi con grande variabilità (e disomogeneità della popolazione).

L'Italia, tende a mostrare punteggi medi non molto alti e allo stesso tempo poca disuguaglianza nella distribuzione di abilità e competenze (la differenza fra 95° e 5° percentile è di 146 punti; fonte: **Elaborazione ISFOL** su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.7. Cfr. ISFOL, 2014, p. 73).

E gli analfabeti funzionali? Come detto, non si parla in questo caso di persone incapaci di leggere o fare di conto, piuttosto di persone prive delle competenze richieste in varie situazioni della vita quotidiana, sia essa lavorativa, relativa al tempo libero, oppure legata ai linguaggi delle nuove tecnologie. Chi è analfabeta funzionale non è incapace di leggere ma, pur essendo in grado di capire testi molto semplici, non riesce a elaborarne e utilizzarne le informazioni. Un monito che riguarda gli italiani tutti perché, se non si praticano, le capacità legate all'alfabetizzazione possono essere perse anno dopo anno. Come a dire che analfabeti funzionali non si nasce ma si diventa. La situazione dell'Italia, tra i paesi OCSE, è drammatica e, nella distribuzione percentuale degli analfabeti funzionali tra i 33 paesi partecipanti all'indagine PIAAC, l'Italia mostra i risultati tra i più alti in Europa (28%), preceduta solo dalla Turchia (Figura 5).

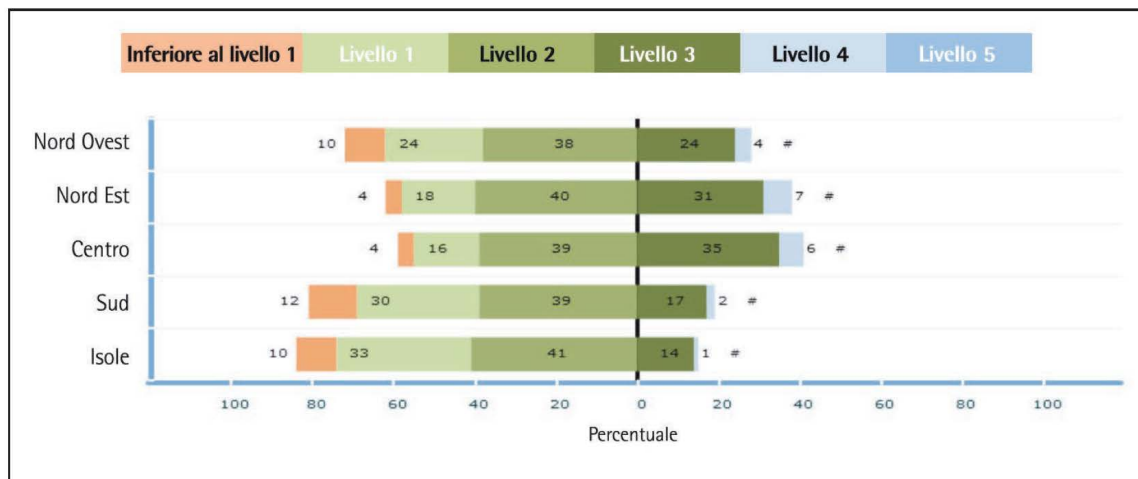
Figura 5. Distribuzione percentuale degli analfabeti funzionali tra i 33 paesi partecipanti all'indagine PIAAC.



Fonte. Elaborazione su dati OCSE-PIAAC.

La distribuzione territoriale nelle macroregioni italiane (Figura 6) mostra che il Centro è l'area con la minore quota di popolazione sotto il Livello 3, mentre le Isole sono l'area con la maggiore quota di popolazione con bassi livelli di *proficiency*.

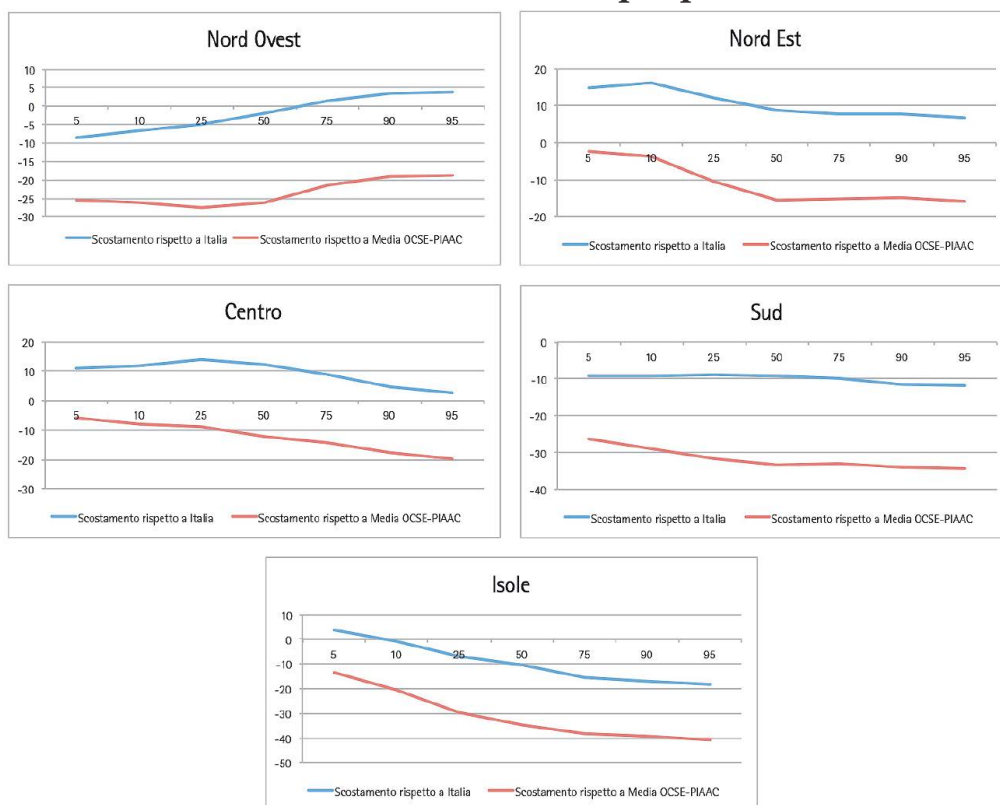
Figura 6. Distribuzione percentuale della popolazione italiana adulta nei vari livelli di competenza di literacy per macroregioni italiane.



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.3. Cfr. ISFOL, 2014, p. 70

La distribuzione territoriale dei punteggi medi in Italia mostra poi una situazione diversificata, anche in confronto alla media OCSE, come mostrano i riquadri per le 5 aree nella Figura 7.

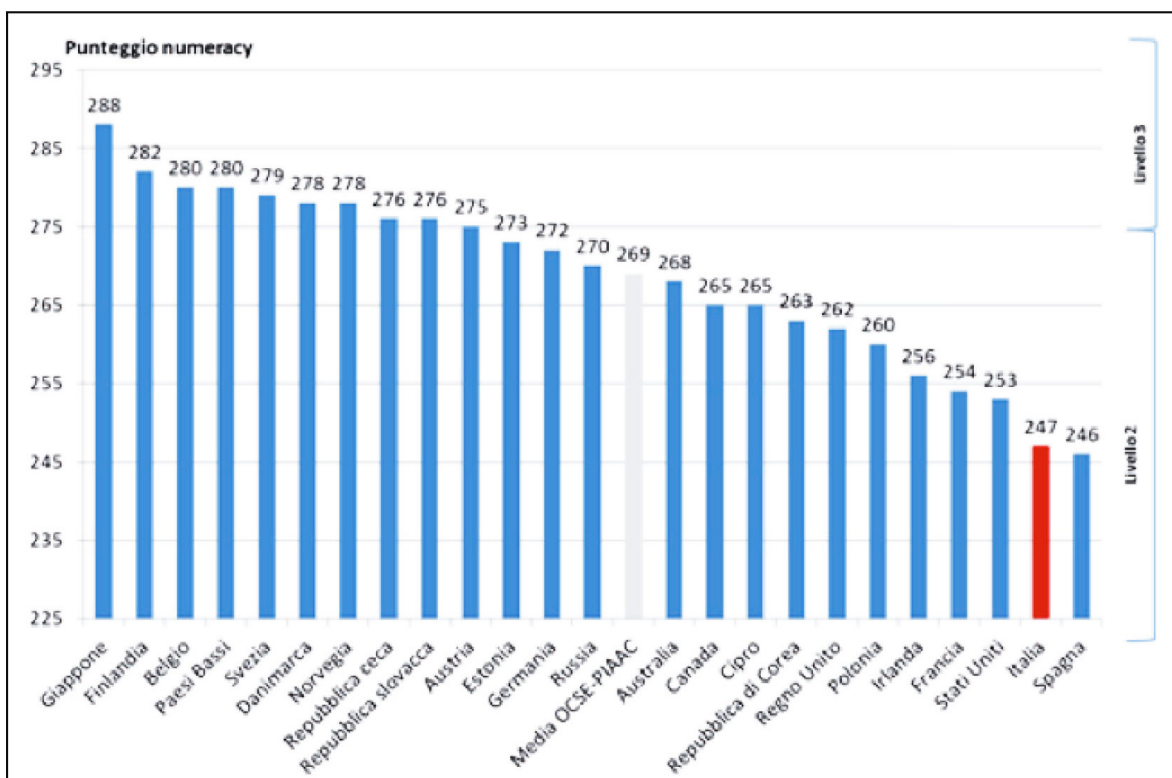
Figura 7. Scostamenti dei punteggi medi delle macroregioni italiane rispetto all'Italia e alla media OCSE-PIAAC: distribuzione per percentili.



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.8. Cfr. ISFOL, 2014, p. 74

Nel dominio della numeracy, l'analisi dei risultati mostra che la media OCSE è pari a 269 punti (quindi entro il Livello 2 della scala di numeracy. Anche in questo caso, se pur vi sono Paesi che si collocano sotto la media OCSE, l'Italia è buona penultima con un punteggio medio pari a 247 (Figura 8. La distribuzione per percentili, poi, mostra per l'Italia una concentrazione nei valori bassi (Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.10. Cfr. ISFOL, 2014, p. 76). Dal confronto emerge che: il 90° percentile raggiunto in Italia (309 punti) è pari al 75° percentile di Austria, Germania e Repubblica slovacca, mentre il 10° percentile (183 punti) si colloca al di sopra del 10° percentile di Francia (180 punti), Spagna (178 punti) e Stati Uniti (178 punti).

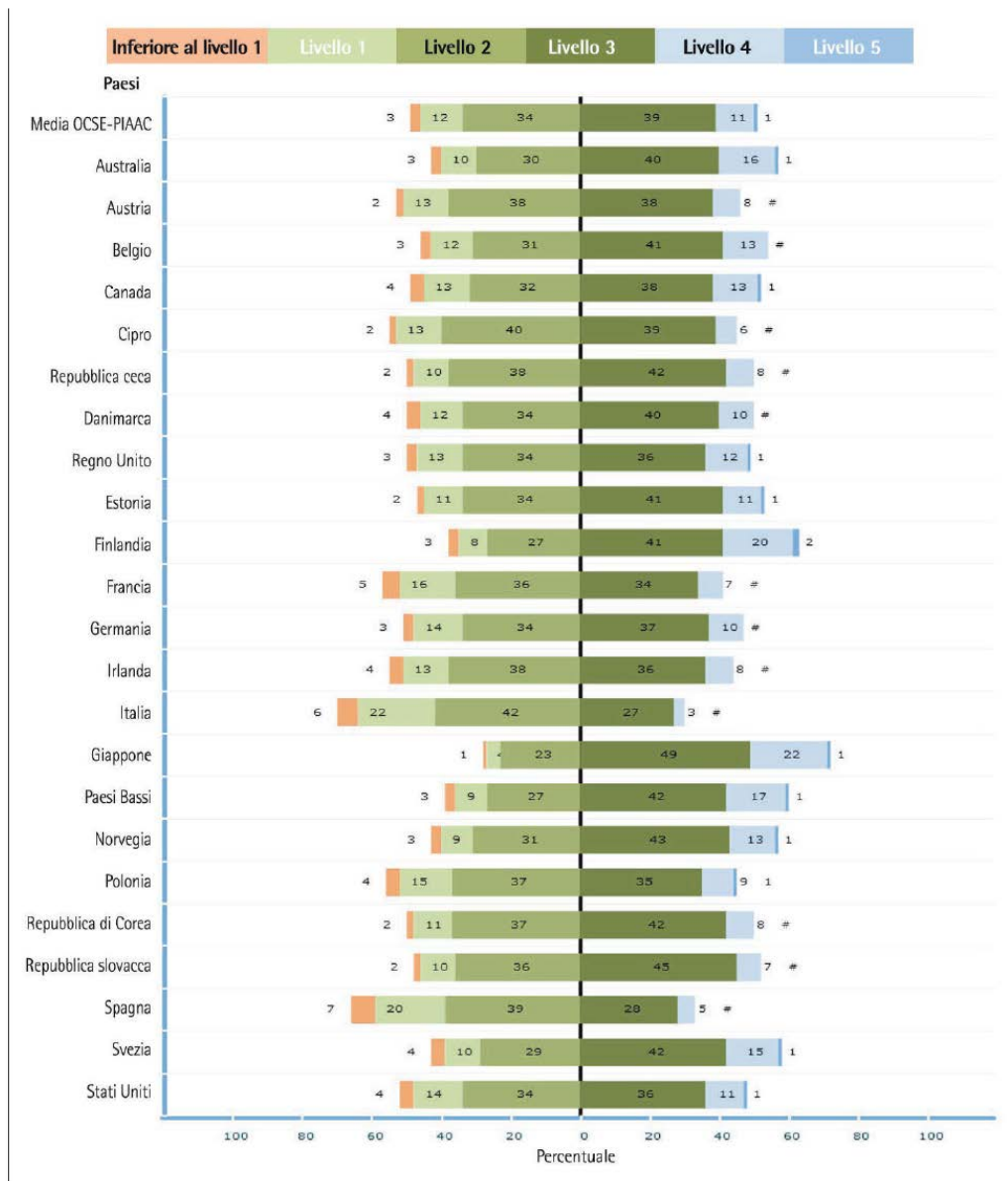
Figura 8. Punteggio medio degli adulti sulla scala di competenze della numeracy per Paese.



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.9. Cfr. ISFOL, 2014, p. 75

La comparazione tra Paesi della distribuzione degli adulti di età 16-65 anni nei vari livelli di competenza (nel dominio della literacy, che viene considerato come il principale e quello di riferimento generale) vede, per l'Italia, la maggior parte della popolazione concentrata al Livello 2 delle competenze di literacy e in generale una distribuzione delle percentuali di adulti ai vari livelli spostata verso il basso (il 70,1% della popolazione ottiene un punteggio pari al Livello 2 o inferiore). Ricordiamo che fino al Livello 2 si collocano i cosiddetti analfabeti funzionali più quelli che hanno capacità cognitive e di elaborazione minime.

Figura 10. Distribuzione percentuale nei vari livelli di competenza di literacy per Paese



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.4. Cfr. ISFOL, 2014, p. 78

Tra i Paesi OCSE, solo lo 0,7% degli adulti raggiunge il Livello 5 di proficiency (in Italia è nullo). Il Livello 4 è raggiunto solo dall'11,3% degli adulti (in Italia è il 3,3%), mentre il Livello 3 viene raggiunto dal 38,7% degli adulti nella media dei Paesi OCSE: l'Italia ha la più bassa percentuale di adulti al Livello 3 (26,5%) seguita dalla Spagna (28,0%). Il Livello 2, la cui media OCSE coinvolge il 33,7% degli adulti, vede l'Italia con il 42,3% (la quota più alta), seguita da Spagna, Austria e Irlanda. Il Livello 1 coinvolge il 12,3% degli adulti nella media OCSE e, anche in questo caso, la percentuale più alta è quella dell'Italia (22,3%), seguita dalla Spagna (20,4%). Per quanto riguarda, infine, il Livello inferiore a 1, nei Paesi OCSE la quota di adulti è pari al 3,4%. La Spagna ha la più alta percentuale di adulti al Livello 0

(7,3%) seguita da Italia (5,6%) e Francia (5,4%). Il Giappone ha solo lo 0,6% della popolazione a questo livello, seguito dalla Repubblica Ceca con l'1,5%.

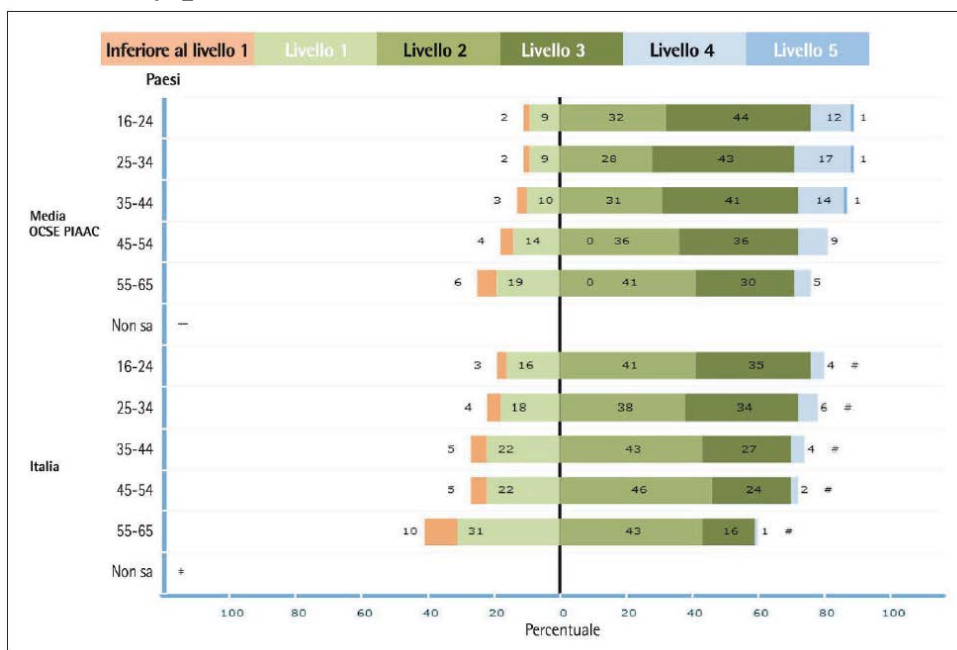
In definitiva, come in Spagna, anche in Italia sette decimi della popolazione in età lavorativa si collocano sotto i tre primi livelli. Soltanto un po' meno di un terzo della popolazione ha quei livelli di comprensione della scrittura e del calcolo dal terzo livello in su che vengono ritenuti necessari per orientarsi nella vita di una società moderna. Il fenomeno ha gravi dimensioni in tutti i paesi studiati, anche se nessuno raggiunge i livelli negativi di Italia e Spagna. Più della metà della popolazione è nelle stesse condizioni di Italia e Spagna negli Stati Uniti e (a decrescere), in Francia, Gran Bretagna e Germania. Perfino in Paesi virtuosi per eccellenza in scuola e diffusione della lettura, si trovano percentuali di analfabeti funzionali prossime al 40%: così in Giappone, Corea, Finlandia, Paesi Bassi. Il problema dunque, pur con diverse intensità, non è solo italiano.

Gli analfabeti strumentali in Italia sono meno dell'1 per cento, come abbiamo visto sopra. Ma se in Italia come in Europa, la maggior parte della popolazione è capace di leggere e scrivere, il problema è l'analfabetismo funzionale e il grado di alfabetizzazione e capacità di calcolo.

Le competenze per fasce di età

Come detto, la maggior parte della popolazione italiana (il 71,9%) si colloca al Livello 2 o sotto con un punteggio medio di 250: più di sette italiani su dieci, quindi, sono analfabeti funzionali o hanno capacità cognitive e di elaborazione minime. Le fasce di età 16-24 e 25-34 anni presentano rispettivamente il 35,3% e il 34,3% di adulti al Livello 3; il Livello 5 non viene raggiunto da nessuna fascia mentre piccole percentuali raggiungono il Livello 4: il 5,6% dei 25-34enni ed il 4,4% dei 16-24enni e il 3,7% dei 35-44enni. La fascia 55-65 anni ha la più alta percentuale di adulti al Livello 0 (10,0%) e al Livello 1 (31,2%). Questi risultati, peraltro, sono in linea con la media OCSE, ove le *proficiency* migliori di *literacy* vengono ottenute dai 25-34enni e le peggiori dai 55-65enni.

Figura 11. Distribuzione percentuale della popolazione nei vari livelli di competenza di literacy per fasce di età



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A4.1. Cfr. ISFOL, 2014, p. 88.

In Italia, come in ogni Paese OCSE, al crescere dell'età la proficienza media di literacy diminuisce: la media della popolazione italiana si attesta al Livello 2 per tutte le fasce di età passando dai 261 punti delle fasce 16-24 e 25-34 ai 233 punti medi della fascia più adulta (55-65 anni). Mentre un quarto della popolazione italiana tra i 16 e i 54 anni si colloca nei due Livelli superiori, i tre quarti di quelli sopra i 55 anni si colloca al Livello 2 o inferiore (il 75° percentile della fascia 55-65 anni raggiunge un punteggio medio di 263).

Tuttavia, il confronto tra l'Italia e la media OCSE, per le diverse classi di età, evidenzia ancor di più la distanza del nostro Paese dagli altri: i risultati raggiunti dai 16-24enni italiani sono paragonabili alla classe dei 55-65enni OCSE, la classe con performance peggiori; inoltre, tre quarti della popolazione italiana tra i 35 e i 44 anni ottiene un punteggio al di sotto della media raggiunta dai 25-34enni degli altri Paesi OCSE.

I risultati mostrano un'associazione negativa tra l'età e le capacità cognitive in tutti i Paesi OCSE, ciò che è, almeno in parte, attribuibile agli effetti dell'invecchiamento. In Italia, peraltro, il basso grado di competenze della fascia di età tra i 55 e i 65 anni si può anche spiegare con i diversi percorsi scolastici e le varie leggi istitutive dell'obbligo scolastico⁵.

⁵ Nel campione dell'indagine PIAAC emerge come il 69,8% della popolazione tra i 55 e i 65 anni di età ha conseguito un titolo pari alla licenza media o inferiore, con un 5,5% di adulti in questa fascia che dichiara di non avere conseguito alcun titolo di studio.

Il divario di *proficiency* tra giovani e anziani è molto ampio in tutte le macroregioni italiane: al Mezzogiorno la differenza di punteggio fra giovani e anziani è di 31 punti, al Centro è di 30 punti e al Nord è di 26 punti. Nelle diverse classi di età si hanno differenze significative a livello territoriale. Gli individui con migliore *proficiency*, in ogni macroregione, sono quelli nelle fasce di età più giovani, anche se in percentuali molto diverse: il Livello 4 della scala di *literacy* viene raggiunto in misura maggiore al Nord Ovest e al Nord Est dalla fascia di età 25-34 anni (10,5% e 8,4% rispettivamente), al Centro dai 16-24enni (6,6%), al Sud e nelle Isole dai 25-34enni (2,2% e 1,9% rispettivamente). Inoltre, in tutte le aree italiane quelli con *proficiency* peggiore sono nella fascia dei 55-65enni: al Sud il 53,2% degli individui appartenente a questa fascia di età sono analfabeti funzionali, nelle Isole sono il 48,3%, nel Nord Ovest il 45,8%, nel Centro il 30,1% e nel Nord Est il 29,2%.

In realtà, come vedremo sotto guardando alla stretta relazione tra *proficiency* e condizione occupazionale, il diverso grado di variabilità che caratterizza la fascia di età 16-24 anni nelle varie aree del Paese dipende non tanto dalla collocazione geografica quanto dalle diverse performance ottenute da lavoratori e studenti nella fascia di età 16-24 anni.

Le competenze per genere

Negli ultimi decenni il divario di genere nei livelli di istruzione e nel mercato del lavoro si è ridotto notevolmente in molti Paesi OCSE, in ragione soprattutto del massiccio accesso delle donne all'università e del forte aumento del tasso di attività della popolazione femminile⁶. Forti disuguaglianze tra uomini e donne, tuttavia, persistono. In Italia, come nei Paesi OCSE, gli uomini dimostrano un significativo vantaggio nelle competenze di numeracy. Il punteggio medio degli uomini è pari a 252 mentre quello delle donne è di 242: questa differenza è molto vicina alla media OCSE che è di circa 11 punti⁷. Al contrario, non sembrano esistere significative differenze di genere nelle performance nella literacy (punteggio medio 250 per donne e 251 per uomini).

Le differenze di genere nelle performance per classi di età, in linea con la tendenza generale, tendono a diminuire nelle fasce più giovani della popolazione (16-24 anni).

⁶ I risultati dell'indagine PISA dimostrano come le ragazze di 15 anni superano i ragazzi nelle prove di lettura e hanno più alte aspirazioni professionali (OCSE, anni vari). Le donne hanno risultati migliori per molti indicatori di istruzione e formazione, e il fenomeno non riguarda più solo le giovani.

⁷ Nella numeracy, il punteggio medio OCSE degli uomini è 275, quello delle donne è 264.

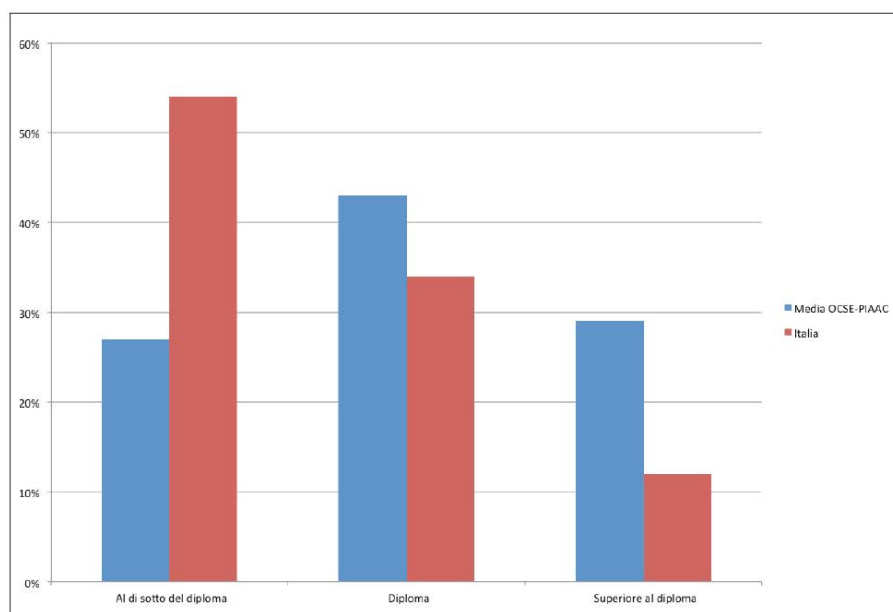
Le donne più giovani dimostrano un marcato vantaggio nella *literacy* mentre la disparità nella *numeracy*, un tempo perlopiù prerogativa della cultura maschile, tende a diminuire evidenziando una crescente equalizzazione, anche a seguito della maggiore scolarizzazione femminile.

Osservando la condizione occupazionale, le donne evidenziano un punteggio medio di *literacy* leggermente più alto di quanto rilevato per gli uomini. Le donne occupate hanno un livello di *literacy* di 257, superiore di 5 punti rispetto a quello dei maschi occupati (252). Tra gli inattivi, invece, ovvero pensionati, studenti lavoratori e domestici, non vi sono significative differenze di genere. Le donne disoccupate registrano un punteggio di *literacy* più elevato (in misura sensibile) rispetto ai maschi disoccupati (250 versus 235). Lo stesso trend si registra per i punteggi di *numeracy*: le donne disoccupate hanno punteggio medio 243; gli uomini disoccupati 229.

Le competenze per livelli di istruzione

La proficiency appare ovviamente legata al livello di istruzione e formazione (titoli di studio), da cui appare evidente il ruolo essenziale del grado di scolarizzazione nella costruzione delle competenze studiate nell'indagine PIAAC. L'analisi per livello di istruzione permette inoltre di spiegare, in parte, perché l'Italia mostri livelli di *literacy* e *numeracy* costantemente inferiori ai Paesi OCSE. In Italia il 54% dei rispondenti ha un titolo sotto il diploma, il 34% è in possesso del diploma ed il 12% ha la laurea, contro rispettivamente il 27%, il 43% e il 29% nella media OCSE-PIAAC (Figura 12).

Figura 12. Distribuzione del campione Italia/Media OCSE PIAAC per titolo di studio



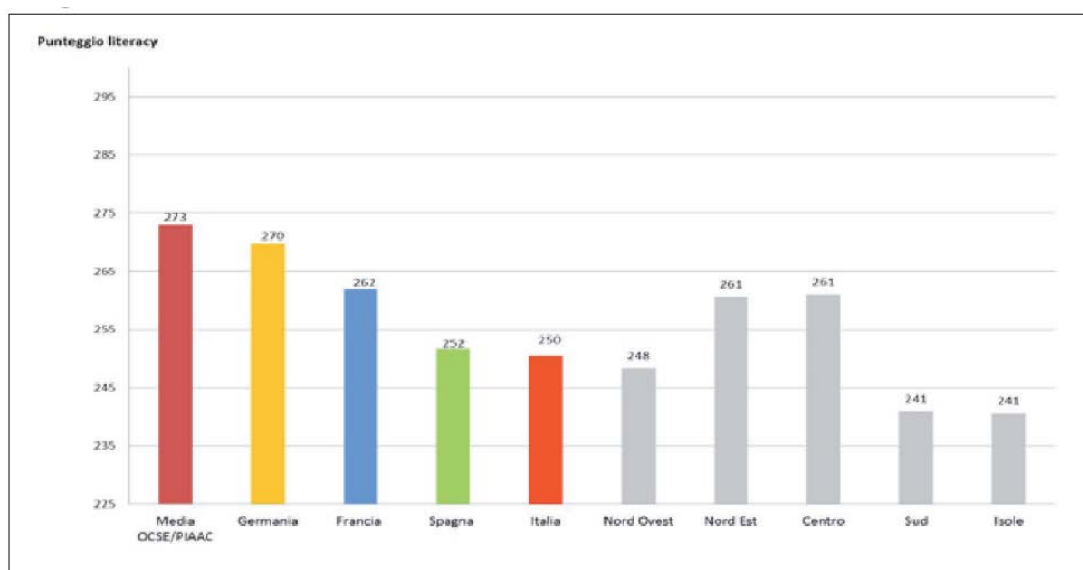
Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A4.11. Cfr. ISFOL, 2014, p. 96.

Le performance di *literacy* in Italia sono inferiori rispetto al dato medio rilevato per l'insieme degli altri Paesi OCSE per ogni livello di istruzione (primario, secondario, terziario). Ciò vale anche per le competenze di numeracy. Nel nostro Paese il punteggio medio per gli individui con un titolo di istruzione primaria è pari a 229, contro una media OCSE di 237; tale valore cresce a punteggio di 263 per coloro che hanno un'istruzione secondaria, contro una media OCSE di 268 fino ad arrivare ad una media di circa 280 punti per gli individui in possesso di una laurea, contro una media OCSE di circa 296⁸. Come sottolinea il rapporto ISFOL (2014, p. 98), «il deficit del nostro Paese è più accentuato per i livelli di istruzione più avanzati, segno che sono i sistemi di istruzione universitaria a marcare il passo in modo più netto rispetto al contesto internazionale».

Le differenze territoriali nelle competenze

La distribuzione delle competenze per area geografica italiana di residenza appare variegata. Nelle macro-aree del Nord (Nord-Est, in particolare) e del Centro i livelli di proficiency sono infatti più elevati rispetto a quelli conseguiti nel Sud e nelle Isole. I residenti nel Nord-Est e nel Centro hanno livelli di proficiency pari a quello di altri Paesi europei come la Francia e la Germania, e leggermente inferiori a quelli dell'intero campione OCSE; mentre i residenti nel Sud e nelle Isole mostrano distanze significative rispetto alla media nazionale e alla media OCSE (Figura 13).

Figura 13. Punteggio medio conseguito sulla scala di competenze di literacy nelle 5 macroregioni italiane in relazione alla media OCSE-PIAAC e Spagna, Francia e Germania

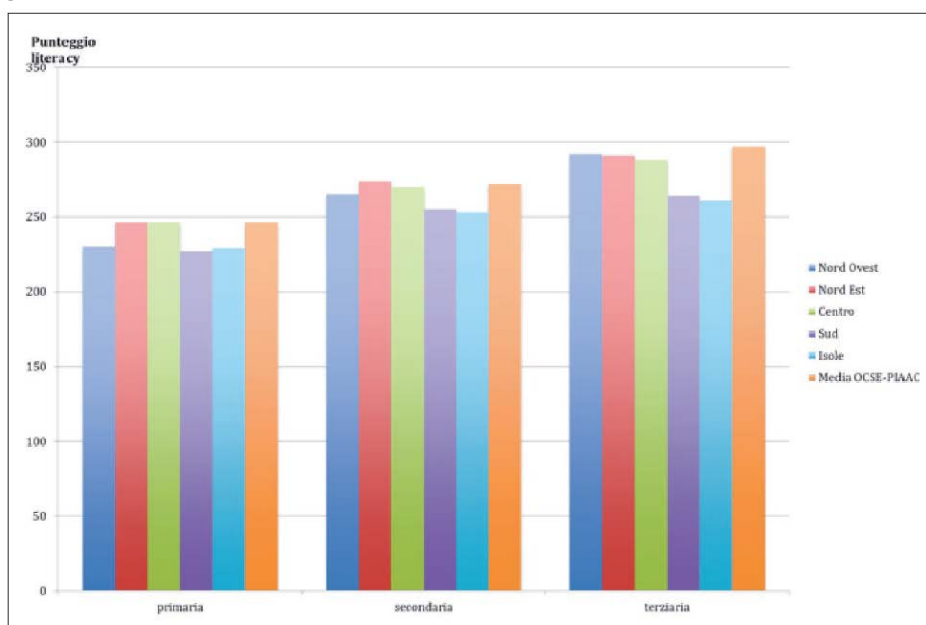


Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A4.14. Cfr. ISFOL, 2014, p. 100.

⁸ Va per; sottolineata una minore distanza con le medie OCSE tra i valori medi del nostro Paese nelle competenze di numeracy rispetto a quelle di literacy per gli individui con un livello di istruzione secondaria; per questo segmento di popolazione, la differenza risulta essere inferiore a 5 punti. Nelle competenze di literacy tale divario è di circa 9 punti

Anche la distribuzione territoriale per titolo di studio è illuminante (Figura 14). Tra i residenti con la sola istruzione primaria, chi vive nel Centro e Nord-Est ha un punteggio di *literacy* pari a 246, simile a quello della media OCSE e vicino alla media nazionale. Al contrario, i residenti nel Nord-Ovest, al Sud e nelle Isole hanno punteggi di *literacy* nettamente inferiori, intorno a 227-229 punti. Analogamente, tra gli individui in possesso di un titolo di studio secondario, le competenze migliori di *literacy* sono ottenute nelle regioni del Nord Est (274) e del Centro (269). Anche per l'istruzione secondaria come per quella primaria, le competenze di *literacy* più basse sono quelle rilevate nel Sud (254) e nelle Isole (253). Tra i laureati, quelli che vivono nel nord Italia hanno un livello di *literacy* molto prossimo a quello dei laureati degli altri Paesi OCSE (circa 291 contro 297), mentre i laureati che vivono nel sud registrano un deficit molto marcato (punteggio poco sopra 260, cioè al di sotto del punteggio ottenuto da chi ha livello di istruzione secondaria a livello internazionale). Se le differenze strutturali del sistema universitario, che hanno un forte carattere territoriale, possono giocare un ruolo fondamentale nello spiegare tali differenze, è vero però che questi divari possono essere anche dovuti a processi di tipo migratorio: i laureati che sono residenti nelle regioni del Centro-Nord, indipendentemente dal luogo di conseguimento del titolo di studio, mostrano *proficiency* migliori rispetto ai laureati residenti nel Centro-Sud, in quanto godono di un contesto socio-economico e produttivo più stimolante dal punto di vista del consolidamento delle competenze, il risultato di una “fuga di cervelli” interna, da Sud a Nord, probabilmente più marcata della “fuga di cervelli” verso l'estero.

Figura 14. Punteggio medio conseguito dagli adulti 16-65 anni sulla scala di competenze di literacy nelle macroregioni italiane/media OCSE-PIAAC per titolo di studio



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A4.15. Cfr. ISFOL, 2014, p. 101.

Competenze e condizione occupazionale

La competenza media di literacy, nel caso degli occupati in Italia, è superiore, anche se di poco, alla media nazionale e alla competenza media degli individui disoccupati e inattivi. Le tre categorie si attestano comunque al Livello 2 (range 226-275 punti), mentre nella media dei Paesi OCSE gli occupati si posizionano al Livello 3 (range 276-325) e le altre categorie si posizionano al Livello 2, pur rilevandosi, come in Italia, delle differenze tra le tre categorie. Tra gli inattivi, comunque, pesano gli studenti, che mostrano un livello più alto di competenze.

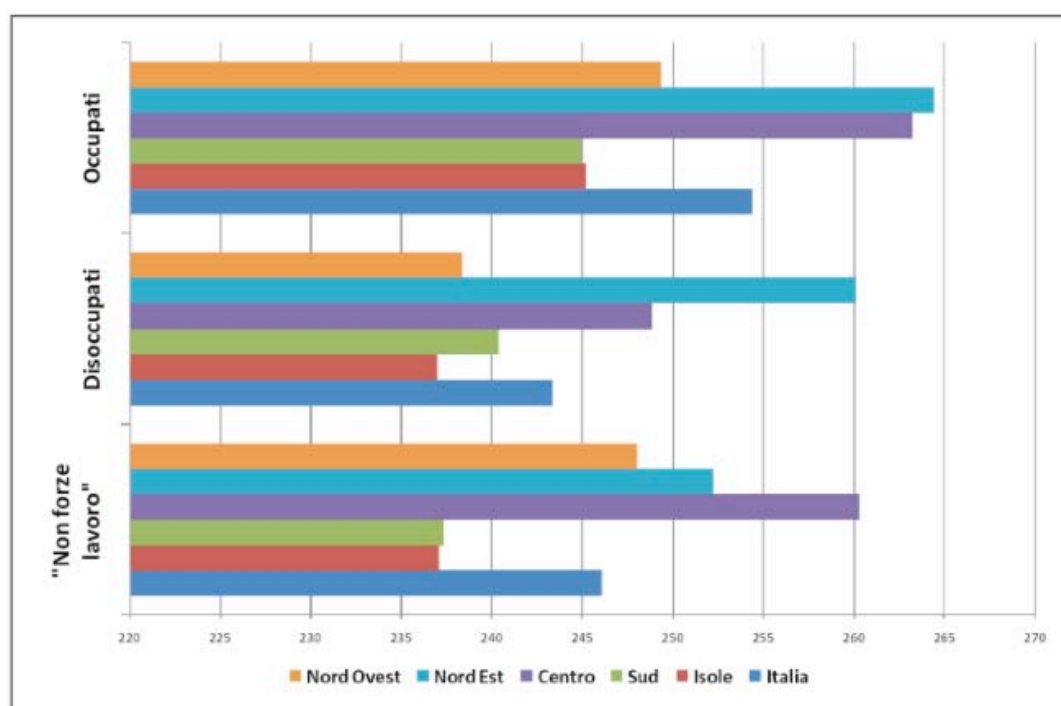
La distribuzione percentuale delle tre categorie occupazionali nei livelli di competenze di *literacy* evidenzia quanto poco marcate siano le differenze. Ad esempio, per quanto riguarda il Livello 3 – il livello considerato «necessario per vivere e lavorare nella società attuale» – la percentuale di occupati è del 29,5%, quella dei disoccupati è del 21,3% e, infine, quella degli inattivi è del 23,2%. La distribuzione percentuale delle tre categorie all'interno di ogni singolo livello di competenza mostra che la percentuale di occupati collocati nei livelli 2, 3 e 4 o superiore aumenta, mentre decresce la percentuale di individui appartenenti alla categoria disoccupati e inattivi.

Disaggregando gli inattivi, poi, si nota come nel punteggio medio in *literacy* le uniche categorie che si collocano sopra la media nazionale sono gli studenti e gli occupati. In particolare, gli studenti sono la categoria che raggiunge il punteggio medio più alto (273 punti) mentre i pensionati e chi svolge un lavoro domestico non retribuito rappresentano le categorie col punteggio medio inferiore (rispettivamente 254 e 260 punti). La distribuzione nei vari livelli di literacy per ogni categoria evidenzia che per tutte le condizioni (dichiarate) occupazionali e non la maggior parte della popolazione si colloca al Livello 2, ad eccezione degli studenti: il 50,1% si colloca al Livello 3 o superiore, mentre il 34,1% degli occupati raggiunge il Livello 3 o superiore. Quindi, le due condizioni che garantiscono meglio l'acquisizione e il mantenimento di abilità/competenze sono lo studio e il lavoro, mentre chi svolge un lavoro domestico non retribuito e chi è pensionato presenta le prestazioni più modeste (rispettivamente il 15,2% e il 14,8% raggiunge il Livello 3 o superiore). Nel confronto fra Italia e media OCSE si evidenzia che il 75° percentile degli occupati si colloca al Livello 3 al pari del punteggio medio raggiunto dalla categoria studenti OCSE-PIAAC e al 75° percentile dei disoccupati e dei pensionati della media OCSE-PIAAC.

La distribuzione territoriale mostra che al Nord Est ed al Centro gli occupati raggiun-

gono punteggi medi più elevati rispetto alla media degli occupati italiani, mentre i non occupati ottengono punteggi medi più elevati rispetto alla media nazionale sia al Nord Ovest che al Nord Est che al Centro (Figura 15). Tra i disoccupati, la distribuzione delle competenze per fasce di età evidenzia che la classe di età dei 25-34enni è quella che raggiunge in misura maggiore (4,2%) il Livello 4 delle competenze di literacy. La classe dei 25-34enni si conferma quindi come la classe di età che ottiene le performance migliori, indipendentemente dallo status occupazionale, ma anche quella che presenta la maggiore variabilità⁹.

Figura 15. Punteggio medio di literacy per status occupazionale e area geografica



Fonte. Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A6.5. Cfr. ISFOL, 2014, p. 170.

Come già rilevato sopra, gli studenti rappresentano la categoria che maggiormente possiede il livello di competenze necessarie per interagire in modo efficace nella società del XXI secolo: è l'unica categoria dove il 50% raggiunge il Livello 3 o superiore. La maggior parte degli studenti intervistati (89%) appartiene alla fascia di età 16-24 anni. Il vantaggio degli studenti 16-24enni rispetto ai giovani della stessa fascia di età occupati o disoccupati è evidente: uno studente su due tra i 16 e i 24enni si posiziona al Livello 3 o superiore della scala di *literacy*, praticamente il doppio rispetto agli occupati 16-24enni che si posizionano allo stesso livello. Le persone inserite in percorsi

⁹ Va poi notato che l'analisi delle performance dei disoccupati in funzione della durata dello status di disoccupazione mostra che il perdurare della disoccupazione può portare ad una diminuzione dei livelli di competenza. Il declino delle competenze in funzione della durata della disoccupazione è un fenomeno che caratterizza maggiormente gli uomini rispetto alle donne.

scolastici/formativi hanno un vantaggio ancora più alto rispetto ai coetanei disoccupati: solo il 19,4% di questa categoria si posiziona al Livello 3 o superiore mentre più della metà (53,1%) si posiziona al Livello 2¹⁰. Tuttavia, se in Italia è quanto mai evidente che ci sia una stretta relazione positiva tra livello di istruzione e competenze, il quadro comparativo con i Paesi OCSE evidenzia come le differenze di competenze relative al titolo di studio varino significativamente. I dati territoriali mostrano che i risultati migliori si hanno, sia in literacy che in numeracy, per gli studenti del Centro Nord (280 literacy, 273 numeracy), con una media significativamente superiore sia rispetto alla media italiana (272 literacy, 262 numeracy) che rispetto alla media degli studenti del Mezzogiorno (259 literacy, 245 numeracy). Nella numeracy, gli studenti del Centro-Nord ottengono risultati prossimi alla media OCSE, come evidenziato dalle medie che comunque non presentano scostamenti significativi.

La rilevazione PIAAC consente anche di porre l'attenzione sui cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*). Com'è noto, secondo i dati Eurostat, la popolazione giovanile italiana (15-29 anni) si caratterizza per una quota di NEET molto elevata, pari al 25.7%, contro una media europea del 14.3% (al 2017). Come è stato ribadito da più fonti, la categoria dei NEET non evidenzia solo un problema individuale di un'ampia fascia di giovani, ma rappresenta un problema anche per le società nel loro complesso (e per il costo implicito che esso comporta). Una certa attenzione in merito al fenomeno dei NEET viene data dai responsabili politici per le possibili conseguenze e le implicazioni che la condizione di NEET comporta rispetto all'impegno democratico e alla partecipazione civica e al pericolo che alcuni giovani possano allontanarsi dalla partecipazione alla società civile.

Nell'indagine OCSE PIAAC, i NEET italiani tra 16 e i 29 anni appaiono come la categoria più svantaggiata: solo il 18,2% di questi raggiunge il Livello 3, mentre tale livello è raggiunto dal 32,3% di chi lavora (di pari età), il 42,9% di chi studia e il 45,8% di chi lavora e studia. Inoltre, mentre il 95° percentile di tutte le categorie si attesta al Livello 4, il 95° percentile dei NEET si attesta al Livello 3. Infine, tra i NEET, non c'è una grossa variabilità tra chi ottiene i punteggi più alti e chi li ha tra i più bassi, al contrario di chi lavora, in cui il più basso 5% sta al Livello 0 mentre il più alto 5% raggiunge il Livello 4. Se, in Italia, al crescere del titolo di studio posseduto cresce il livello di *proficiency*; questo non vale per i NEET.

¹⁰ Da notare anche che i punteggi medi conseguiti dagli studenti fra i 16 e i 24 anni distinti per genere non risultano statisticamente differenti

Guardiamo infine ai pensionati e a chi svolge un lavoro domestico non retribuito, ovvero le categorie più svantaggiate. Nella fascia d'età 55-65 anni i pensionati italiani raggiungono un punteggio medio di 235 punti: tale media risulta inferiore (18 punti di differenza), ma non significativamente, rispetto agli occupati della stessa fascia di età (242 punti) e lievemente superiore (11 punti), ma non significativamente, rispetto a chi svolge un lavoro domestico non retribuito della stessa fascia di età (224 punti). Il titolo di studio posseduto dai pensionati italiani fra i 55 e 65 anni di età è un elemento che consente di migliorare le competenze possedute: il 30,9% dei pensionati in possesso del diploma raggiunge il Livello 3 e l'1,0% raggiunge il Livello 4 mentre solo il 9,8% dei pensionati in possesso della licenza media o titolo inferiore raggiunge il Livello 3 e nessuno il Livello 4. Come rileva il rapporto ISFOL, «ciò che discrimina le competenze dei pensionati però non sono tanto gli anni di pensionamento quanto la tipologia di occupazione svolta nel passato così come avviene per i lavoratori».

Anche le competenze della popolazione adulta (45-65 anni) sono significativamente influenzate dall'età e dallo status occupazionale: a parità di età e di attività svolte nelle stesse categorie gli adulti in pensione presentano un processo di riduzione delle competenze (e ciò vale per gli uomini come per le donne

Gli svantaggi dovuti a particolari condizioni socio-demografiche ed economiche

L'analisi dei gruppi di popolazione che si collocano ai livelli più bassi nelle scale di *proficiency* mettono in luce alcune caratteristiche che indicano quali siano i gruppi più "a rischio": gli adulti che non hanno acquisito il diploma, gli occupati nelle professioni non qualificate o con qualificazione intermedia o gli stranieri, per esempio.

I giovani 16-24enni NEET hanno le più alte probabilità di restare ai livelli più bassi di *proficiency*. Se da un lato le competenze sono correlate negativamente con l'età – gli adulti più anziani hanno maggiori probabilità di ritrovarsi nei più bassi livelli di competenza rispetto ai giovani – è pur vero che alcune categorie di giovani possono essere definite "categorie a rischio". Lo status caratterizzato dall'essere NEET riduce le competenze dei giovani e ne condiziona la qualità ed il successivo sviluppo. La probabilità di stare al Livello 2 o più basso sulla scala di competenze di literacy in funzione delle differenti condizioni in cui permangono i 16-24enni in Italia è molto più alta per i NEET di questa fascia di età 5 volte maggiore rispetto ai coetanei che studiano o sono in formazione. In altre parole, gli analfabeti funzionali sono molto più frequenti tra i NEET che tra gli altri giovani di pari classe di età. Rispetto a coloro i quali sono

impegnati in attività di formazione, non solo i NEET ma anche chi rimane attivo nel lavoro ma non svolge formazione/istruzione e i giovani che ad un tempo studiano e lavorano possono avere una maggiore probabilità di ottenere bassi punteggi.

In Italia il background socio-economico di riferimento è un parametro fortemente correlato con le *proficiency* in *literacy*. Gli adulti con bassi livelli di istruzione (al di sotto del diploma) con genitori che hanno anch'essi un basso livello di istruzione hanno una probabilità 5 volte maggiore di stare ai più bassi livelli di competenza sulla scala di *literacy* rispetto a coloro i quali hanno un titolo di studio pari al diploma o superiore ed almeno un genitore con un titolo di studio pari o superiore al diploma. Un risultato simile si ha, in media, in tutti i Paesi OCSE.

Ciò che evidenzia ancor di più l'importanza dei titoli di studio della famiglia di origine – e della **bassa mobilità sociale e inter-generazionale italiana** – è dato dal confronto fra coloro i quali hanno il diploma ma nessuno dei genitori lo possiede e coloro i quali hanno un titolo di studio inferiore al diploma ma almeno un genitore con titolo di studio pari o superiore al diploma: i primi hanno una più alta probabilità di stare ai più bassi livelli di *literacy* rispetto ai secondi. La situazione è esattamente speculare rispetto a quanto accade nella media dei Paesi OCSE¹¹.

Questo è vero anche per gli adulti: lo svantaggio derivante dal background familiare ed il genere accrescono la probabilità di stare ai più bassi di livelli di *literacy* della popolazione più adulta, come i 45-65enni. In Italia, le donne adulte fra i 45 e i 65 anni con un titolo di studio basso, in media, hanno una probabilità 8 volte maggiore di stare ai livelli bassi di *literacy* rispetto agli uomini che hanno conseguito il diploma e hanno un background più vantaggioso. Il background socio-economico si conferma in Italia come uno dei parametri fondamentali che influenza fortemente le performance: nella fascia 45-65 anni la relazione fra scolarità dei genitori e performance dei figli è molto stretta.

Gli adulti occupati nelle categorie low e semi-skilled sono le categorie che mostrano i più bassi livelli di *proficiency*. In particolare, I lavoratori occupati in occupazioni low o semi-skilled che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore presentano un elevato rischio di stare ai livelli più bassi di competenza nella scala di *literacy*: in media in Italia tale probabilità è quasi 5 volte superiore per questi lavoratori rispetto ai lavoratori impiegati in occupazioni high-skilled in possesso di un diploma.

¹¹ Come rilevato dal recente rapporto OCSE, *A broken social elevator? How to promote social mobility*, 2018.

Tutto questo è vero anche per gli stranieri. I risultati dell'indagine mostrano che, in Italia ma anche nella media dei Paesi OCSE, gli immigrati provenienti da contesti svantaggiati hanno una probabilità quasi 7 volte maggiore di raggiungere i più bassi livelli di competenze nella scala di literacy rispetto ai nativi provenienti da contesti svantaggiati.

Partecipazione sociale e proficiency

Anche l'incrocio dei dati sulle proficiency nel dominio della literacy con vari indicatori di partecipazione sociale e politica mostra aspetti interessanti.

Iniziamo dal **volontariato**. Tra i Paesi OCSE, gli italiani sono tra quelli che in percentuale minore svolgono attività di volontariato. In Italia, solo il 22% dei 16-65enni¹² dichiara di svolgere attività di volontariato. In tutti i Paesi OCSE (la media supera il 35%), tranne gli Stati Uniti e la Norvegia, la percentuale di popolazione che svolge attività di volontariato è al di sotto del 50%. In Polonia, Spagna e Repubblica ceca la percentuale è inferiore a quella italiana. Tra chi partecipa ad attività di volontariato, il tasso maggiore è delle donne rispetto agli uomini fino ai 24 anni di età e dopo i 60 anni (le fasce d'età in cui presumibilmente le donne sono meno legate ad impegni familiari). Inoltre, la partecipazione è più alta nel Nord-Est (29%) e più bassa nelle Isole (15%) così come, in generale, chi ha un basso titolo di studio partecipa meno ad attività associative: svolge o ha svolto questo tipo di attività il 17% di chi ha un titolo di studio fino alla licenza media, il 24% di chi ha un diploma e il 32% di chi ha un titolo post secondario/universitario.

Analfabetismo funzionale e scarsa partecipazione ad attività di volontariato appaiono correlati. Gli adulti che non partecipano a tali attività hanno infatti bassi livelli di competenze in misura maggiore rispetto a chi è maggiormente partecipe dell'economia sociale: il 38% degli adulti che partecipano alle attività di volontariato si posiziona al livello 3 o superiore delle competenze di *literacy*. Gli adulti che praticano attività di volontariato hanno un vantaggio di 12 punti in media rispetto agli adulti che non svolgono tali attività.

Il **senso di fiducia negli altri** è un parametro utile a rilevare una dinamica relazionale del capitale sociale dell'individuo. Questo è un aspetto critico per l'Italia, che ha un impatto negativo su diversi ambiti della vita del nostro Paese, dal momento che, come rileva il Rapporto BES dell'ISTAT «laddove la fiducia reciproca è più elevata, la società funziona

¹² Intervistati nel campione dell'indagine PIAAC. opportunistici e più ridotto è il livello della corru

meglio, è più produttiva, più cooperativa, più coesa, meno diffusi sono i comportamenti
zione»¹³. Ebbene, l'indagine PIAAC conferma come l'Italia sia uno dei Paesi più diffi-
denti: ben il 77% degli intervistati fra i 16 e i 65 anni ha dichiarato di essere d'accordo
con l'affermazione "Sono poche le persone di cui ti puoi fidare completamente". Nel
confronto internazionale, solo la Repubblica Ceca e la Slovacchia hanno una quota di
persone che esprime una sfiducia ancora maggiore verso 'gli altri' (85%), mentre la Da-
nimarca è il Paese che mostra un minor senso di sfiducia (41%). In Italia, vi è un maggior
senso di sfiducia verso gli altri da parte dei residenti nelle Isole (87%) mentre al Nord est
la quota scende, seppur di poco, al 78% degli intervistati. Non appaiono invece vistose
differenze di genere o generazionali.

Anche il senso di sfiducia sembra essere inversamente correlato con il titolo di studio:
l'86% di chi ha un titolo di studio fino alla licenza media maggiore dichiara un senso
di sfiducia negli altri, contro il 79% di chi ha un diploma e il 72% di chi ha un titolo
post secondario/universitario. E anche la fiducia negli altri è legata alle competenze
possedute: le persone che ritengono che gran parte delle persone siano degne di fidu-
cia (cioè coloro i quali sono in disaccordo con l'affermazione "Sono poche le persone
di cui ti puoi fidare completamente") si collocano ai più alti livelli di *proficiency*: il
42% sta al livello 3 o superiore, mentre l'appartenenza a tale livello si riduce al 28%
per coloro i quali dichiarano maggiore sfiducia negli altri.

Più in generale, tra gli italiani esiste una forte preoccupazione che "gli altri" possano
approfittarsi di determinate situazioni: l'82% dei rispondenti ha infatti dichiarato di
essere d'accordo con l'affermazione "Se non stai attento, gli altri se ne approfittano".
Questo dato conferma ancora come l'Italia sia uno dei Paesi OCSE che segnala mag-
giore diffidenza nei confronti della società in cui vive. Una simile preoccupazione vie-
ne ravvisata dai residenti nei Paesi dell'Est Europa mentre una minore preoccupazio-
ne nelle relazioni sociali si manifesta in Giappone, insieme ai Paesi del Nord Europa
(Svezia, Finlandia, Danimarca e Norvegia).

L'efficacia della partecipazione politica. In Italia il senso della partecipazione politica
è molto basso: il 70% degli italiani del campione PIAAC dichiara che nel proprio Paese
è difficile avere una possibilità di intervento sulle azioni di governo, la percentuale
più alta tra tutti i Paesi del campione¹⁴.

¹³ Si veda ISTAT, Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile, 2017.

¹⁴ Nello specifico, l'indagine PIAAC valuta il livello di accordo o disaccordo dei rispondenti alla seguente affermazione:
"Le persone come me non hanno alcun potere su quello che fa il governo". La scala per le alternative di risposta consiste
in una scala di frequenza a 5 punti [Totalmente d'accordo; D'accordo; Né d'accordo né in disaccordo; In disaccordo;
Totalmente in disaccordo].

I Paesi del Nord Europa (Danimarca, Finlandia, Svezia e Norvegia) sono i Paesi in cui la popolazione sente più forte il legame con le istituzioni. La sfiducia nella partecipazione politica appare maggiore nelle Isole (77%) e minore al Centro (66%), dove probabilmente la vicinanza con le sedi delle principali istituzioni politiche riduce la percezione di una minore possibilità di influire efficacemente sulle decisioni politiche. Il senso di sfiducia nella partecipazione politica cresce al crescere dell'età e gli uomini sono meno fiduciosi delle donne, almeno fino ai 50 anni. Sono le giovani donne di età compresa fra i 16 e i 19 anni a dichiarare un maggiore senso di fiducia nelle proprie possibilità di influenza sulle azioni di governo.

Anche il titolo di studio, com'è da attendersi, influisce sull'adesione alla vita politica del Paese. La grande maggioranza di coloro che possiedono al più la licenza media presenta un alto grado di sfiducia nella partecipazione politica (77%); per i diplomati la quota diminuisce al 65% per scendere al 54% per i laureati. Per gli italiani, pertanto, si ha maggiore partecipazione politica più alta è la loro estrazione sociale. E questo è vero anche per le tipologie di occupazione: se il 61% delle persone che hanno o hanno avuto un'occupazione nelle categorie skilled mostra una disaffezione alla politica, per coloro che svolgono o hanno svolto un'occupazione nelle categorie delle elementary occupations la quota passa al 78%. Da notare, infine, come l'analfabetismo funzionale sia correlato ad una scarsa convinzione nella partecipazione politica e come ad una più convinta efficacia nella partecipazione politica corrispondano più alti livelli di competenze: il 40% di coloro i quali non condividono l'affermazione "Le persone come me non hanno alcun potere su quello che fa il governo" possiedono livelli di competenza pari o superiore al livello 3 (con un punteggio medio pari a 263); quelli che invece sono d'accordo con tale affermazione si collocano per il 75% ad un livello inferiore (con un punteggio medio pari a 245).

Nel complesso, i risultati dell'indagine PIAAC mostrano che le competenze di literacy presentano un rapporto positivo con gli esiti sopra considerati, al netto degli effetti di istruzione, situazione socio-economica, età e genere. Gli italiani con bassi livelli di literacy hanno una maggiore probabilità - rispetto a quelli con livelli alti - di possedere un minore senso di partecipazione politica e lo stesso vale per la media OCSE. Inoltre, alti livelli di analfabetismo funzionale (bassi livelli di proficiency) sono associati ad una minore partecipazione ad attività di volontariato e associative e ad un minor senso di fiducia. In sostanza, in Italia, gli adulti con bassi livelli di istruzione e bassi livelli di competenza mostrano la più bassa probabilità di riportare risultati positivi nei risultati sociali considerati. Al contrario, gli adulti con competenze maggiori e alti livelli di istruzione hanno la più alta probabilità di riportare risultati sociali positivi.

Tutto questo non fa che confermare come le competenze/abilità appaiono essere una delle fonti principali delle disuguaglianze sociali e come quelle devono essere al centro dell'attenzione di decisori politici e stakeholders.

Già Tullio De Mauro aveva sottolineato come più del 50% degli italiani si informa (o non si informa), vota (o non vota), lavora (o non lavora), seguendo soltanto una capacità di analisi elementare: una capacità di analisi, quindi, che non solo sfugge la complessità, ma che anche davanti ad un evento complesso (la crisi economica, le guerre, la politica nazionale o internazionale, lo spread) è capace di trarre solo una comprensione basilare. Un analfabeta funzionale, in sostanza, interpreta il mondo confrontandolo esclusivamente con le sue esperienze dirette (la crisi economica implica soltanto la diminuzione del suo potere d'acquisto, la guerra in Ucraina è un problema solo perché aumenta il prezzo del gas, il taglio delle tasse è giusto anche se corrisponde ad un taglio dei servizi pubblici...) e non è capace di costruire un'analisi che tenga conto anche delle conseguenze indirette, collettive, a lungo termine, lontane per spazio o per tempo. Oltre a ciò, la percentuale di italiani che ha una comprensione della politica e delle sue dinamiche è certamente inferiore al 30%, una quota preoccupante: «Purtroppo l'analfabetismo è oggettivamente un instrumentum regni, un mezzo eccellente per attrarre e sedurre molte persone con corbellerie e mistificazioni».

In sintesi, osservava De Mauro, le conseguenze per la democrazia sono che: «mancando gli strumenti di controllo del flusso di decisioni e realizzazioni, la valutazione corretta di questi gruppi dirigenti probabilmente è che lo sviluppo adeguato di questi mezzi [intellettuali] mette in crisi la persistenza di questi gruppi stessi».

In altre parole, se gli italiani non fossero in così ampio numero degli analfabeti funzionali, potrebbero agire elettoralmente in modo molto diverso.

Bibliografia e riferimenti

ISFOL, PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti, 2014, [link](#).

ISTAT, La produzione e la lettura di libri in Italia, 2017, [link](#).

ISTAT, Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile, 2017, [link](#).

OECD, Programme for International Student Assessment (PISA), anni vari, [link](#).

OECD Skills Studies, Skills Matter. Further Results from the Survey of Adults Skills, OECD, 2016, [link](#).

OECD, Skills strategy diagnostic report Italy, 2017, [link](#).

OECD, Survey of Adult Skills, publications web-page

OECD, A broken social elevator? How to promote

Sapere e potere

Rosa Fioravante
Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

Note sul divorzio fra alto e basso

Il problema della classe dirigente esiste da quando esiste la Politica. Esso si è fatto più pressante con l'estensione del suffragio universale e con l'ondata democratica che ha portato le masse a pieno titolo all'interno dell'agone pubblico. Infatti, all'aumentare della quantità di persone titolari di elettorato passivo e attivo, si sono generate numerose discussioni sulla qualità dell'esercizio di queste funzioni, in particolar modo in un contesto di democrazia rappresentativa. Mentre qui vi sono alcune riflessioni sulla qualità del dibattito pubblico e sulle principali problematiche connesse alla formazione di una cittadinanza critica e vigile nei confronti del Governo e dei poteri pubblici, cioè su come si articoli la democrazia nel "basso", di seguito si riportano alcune riflessioni intorno alla formazione del personale politico e di coloro che al Governo e alle cariche hanno accesso, cioè inerenti a come si formi il cosiddetto "alto".

La dinamica di allontanamento e contrapposizione fra "alto" e "basso" è stata oggetto di numerose riflessioni intorno ai fenomeni populistici contemporanei. L'utilizzo di questa narrazione si impernia su alcuni nessi di matrice socio-politica: la crisi economica, che ha evidenziato con grande chiarezza lo iato creatosi dopo la fine dei cosiddetti "trenta gloriosi" fra potere economico nelle mani di pochi e potere politico anch'esso fattosi sempre più oligarchico e allo stesso tempo servile nei confronti del primo; l'incapacità dei partiti tradizionali e in particolar modo delle forze socialdemocratiche di far fronte all'emergere del "momento populista" non in modo episodico nel sistema democratico ma come sua forma quasi privilegiata in tutto Occidente; la crescente difficoltà, soprattutto per le giovani generazioni, di orientarsi nello scenario politico e capire come agire in modo efficace per accedere ai processi decisionali. Questi ed altri sono fattori che impongono un'indagine attenta su quali anelli di connessione fra "popolo" e classe dirigente siano venuti a mancare, come siano mutati e quali forme di nuova intermediazione siano pensabili nel ventunesimo secolo. Da ultimo, le continue polemiche, all'ordine del giorno in Italia ma non

solo, sulla formazione di classi dirigenti a vario titolo ritenute “incompetenti” o “distaccate” dall’elettorato, ricordano l’importanza di tornare a concepire meccanismi che non lascino invariata la dicotomia secondo la quale da una parte ci sarebbero dei semplici cittadini entrati nelle istituzioni senza qualifica e dunque “popolari ma inadeguati” e dall’altra delle élite super-formate ma allo stesso tempo lontane dalla “gente comune”.

In questo senso, l’esempio dei partiti di massa del novecento, anche e in alcuni casi soprattutto nel contesto italiano, racconta di una pluralità di modalità di formazione di una classe dirigente che sia allo stesso tempo ancorata al territorio e/o alla condizione sociale di provenienza e adeguata al ruolo ricoperto nelle istituzioni, falsificando proprio quella visione dicotomica che rimanda anche alla divisione “popolo vs. élite”, relativizzandola – anche qualora la si volesse ritenere fondata – ad un fenomeno di passaggio del tutto modificabile in altro senso. Alfredo Reichlin ne *La mia Italia. La Repubblica, la sinistra, la bellezza della politica* (2015), osserva: “*Il Partito insegnava agli ultimi e ai braccianti non solo a protestare ma a porre il problema del Governo*”. In questi giorni, uno speciale del Guardian sul Populismo, fa il punto su tutti i casi di “protesta al Governo”, cioè sull’aumento esponenziale negli ultimi anni di consensi e, conseguentemente, esponenti eletti, di formazioni cosiddette populiste: “*Populism is as old as democracy itself, but the last 10 years have proven particularly fertile: populist leaders now govern countries with a combined population of almost two billion people, while populist parties are gaining ground in more than a dozen other democracies, many of them in Europe.*”

Rispetto ai tempi a cui faceva riferimento Reichlin nella citazione qui riportata, sono insomma rimasti, mutati secondo le modalità dei tempi, il polo della protesta e quello del Governo, ma ciò che manca del tutto sembra essere proprio “il Partito che insegnava” a tramutare la protesta in programma.

A questo proposito, una riflessione generale particolarmente feconda è quella sul ruolo dei partiti, soggetti politici senza i quali il funzionamento della democrazia rappresentativa è pressoché impossibile almeno secondo criteri di costituzionalità, e più in particolare sul ruolo delle scuole di formazione promosse da questi soggetti. L’oggetto di studio è particolarmente interessante intanto perché queste si inserivano in un contesto partitico di massa, mediando fra l’esigenza di ancoraggio sociale e territoriale capillare del soggetto politico e la necessità, allo stesso tempo, di disporre di personale altamente qualificato per ricoprire posizioni di amministrazione locale o di rappresentanza nazionale ed europea. In secondo luogo, perché analizzando la funzione che esse ricoprivano e la loro articolazione è possibile, ex negativo, comprendere cosa manchi

oggi e a quali esigenze sia possibile far fronte anche con espedienti differenti da quelli utilizzati in passato, ma che sortiscano il medesimo effetto di cerniera fra le spinte trasformatrici della società che si possono originare “dal basso” (sempre per usare questa comoda per quanto non accurata metafora) e la costituzione di un “alto”.

Note sul divorzio fra formazione e selezione della classe dirigente

La formazione e la selezione del ceto politico erano fra le priorità strategiche dei grandi partiti di massa novecenteschi. A titolo meramente esemplificativo, nella Relazione della direzione centrale per il congresso nazionale del 1959 della Democrazia Cristiana, si legge di quanto fosse necessario intensificare lo sforzo organizzativo al fine di: *Porre in essere, stimolare, favorire — e non in vista di stringenti impellenze, ma per provocare la sempre maggiore immediatezza di azione nella continuità e far scaturire la vivezza di partecipazione nel rapporto fra il cittadino ed il Partito — l’intercambio delle istanze e delle comunicazioni fra il popolo e le rappresentanze politiche ed amministrative.*

Più nello specifico, separando formazione e selezione della classe dirigente, la prima in una prima fase e la seconda in una successiva:

Attività di formazione

Il programma di attività di questo primo periodo era stato enunciato in quattro fasi. La prima: Tesseramento e Festa del Socio; ed anche la seconda: Potenziamento delle strutture e formazione dei dirigenti; si può dire che ebbero il loro svolgimento. Tanto che vennero pure pubblicati e fatti recapitare ai destinatari, in collaborazione con l’Ufficio Formazione, i due opuscoli: «Linea di orientamento della D.C. nel primo decennio democratico» e «Obiettivi organizzativi per il corrente anno». Il programma prevedeva una terza fase: Formazione degli iscritti e contatto con l’elettorato (dal maggio al luglio, e che comprendeva la diffusione del «Manuale del democratico cristiano»); ed una quarta: Preparazione elettorale (dal settembre in poi). Ma queste due ultime, per le note vicende politiche di quella primavera, rimasero — così come erano state congegnate — allo stato della elaborazione.

Preparazione a livello sezionale

Incrementare l’attrezzatura delle sedi, rassodare l’efficienza organizzativa, rinnovare modi di vita e metodo di lavoro, far funzionare la rete capillare, penetrare nel vivo delle categorie sociali azionando una propaganda specializzata e dinamica furono i capisaldi

che la Segreteria Organizzativa tenne sempre di mira nel praticare contemporaneamente la più idonea preparazione dei dirigenti sezionali, pari ai compiti che essi venivano ad assumersi. Il problema di tale preparazione venne affrontata dalla Direzione Centrale e per essa dalla Segreteria Organizzativa e dall'Ufficio Formazione con un impegno, una misura e con risultati mai fino ad allora dalla D.C. raggiunti. Vennero programmati ed attuati:

– 92 Convegni Provinciali di Segretari di Sezione; di cui 86 furono presieduti da un membro della Direzione Centrale;

– 73 Corsi, di 3 e 4 giorni, a cui parteciparono 3.530 Dirigenti Organizzativi Sezionali;

– 69 corsi, della stessa durata, a cui presero parte 3.362 Dirigenti Elettorali Sezionali;

– 57 corsi, di giorni 4 ciascuno, che vennero frequentati da 5531 Dirigenti Sezionali Organizzativi ed Elettorali.

Sempre a titolo meramente esemplificativo, nel volume di Tito Barbini “Quell’idea che ci era sembrata così bella” (2016) si trova un lungo passaggio (che riprende diverse osservazioni di Francesco Cundari) su ciò che Frattocchie ha rappresentato per il PCI, innanzitutto perché: “Erano altri tempi: e quella Scuola era, prima di tutto, identità e appartenenza”, ma anche per motivazioni più pratiche legate proprio alla necessità di continua connessione fra i dirigenti attuali e quelli che erano in corso di formazione: “Fino agli anni Settanta li potevi trovare tutti a Frattocchie, i dirigenti del PCI. Potevi incontrare Luigi Longo (...) è rimasta famosa una sua domanda “Compagni, vi piace Orietta Berti?” La platea rivoluzionaria, riunita nell’aula magna, ammutolì di colpo. “Perché, sapete, a me piace”, e il compagno Luigi Longo cominciò a battere il ritmo e a cantare “Finché la barca va, lasciala andare...”. C’era la rivoluzione da fare, i democristiani da battere, la reazione fascista in agguato, per tacere del resto (...) Brutto segno: non Longo che canticchiava, ma i virgulti della FGCI muti lì davanti. era una lezione di politica, quella, non karaoke con decenni di anticipo: “Se sai tutto di Ho Chi Min e niente di cosa frulla nella testa del vicino di pianerottolo, che rivoluzione vuoi fare?”. Un purissimo distillato dell’insegnamento togliattiano. “Mai allontanarsi dalle masse”, ripeteva sempre il Migliore, che del resto era un noto ammiratore di Rita Pavone. Questa era la vera funzione delle Frattocchie: trasmettere memoria e sapere da una generazione all’altra, facendoti sentire in questo modo davvero dentro la grande Storia, parte di un movimento mondiale. (...)”

Per tutti i partiti di massa poi, non meno centrale nella costruzione del corpo collettivo, al di là della classe dirigente, era la formazione dei quadri intermedi, vera e propria infrastruttura portante dell'organizzazione e della mobilitazione, ma anche della risoluzione dei conflitti: erano figure con un compito molto delicato come quello di mediare fra la linea nazionale e le esigenze locali. Infatti, se l'incompetenza del personale politico che arriva a ricoprire cariche di rilievo nazionale, di leadership e di carattere mediatico è certamente più manifesta e quindi più discussa dalla pubblica opinione, spesso si trascura di rammentare il ruolo indispensabile dei quadri intermedi nell'intervenire nell'organizzazione interna e far funzionare proprio quella macchina quotidiana che consente alle leadership nazionali di operare sulla base di un ampio consenso continuamente rinnovato e non in presenza di un consenso volatile.

In questo senso, la scuola di partito e la tensione perenne alla missione pedagogica della cittadinanza dei partiti di massa si configuravano come antitesi a quel processo di disancoraggio delle realtà politiche dalle realtà sociali lungamente richiamato da Marco Almagisti nel suo "La democrazia possibile" (2017).

Note sul divorzio fra sapere e potere

Se si immagina uno spettro ideale i due opposti della mediazione e della disintermediazione, la scuola di partito si pone all'estremo opposto rispetto alla disintermediazione perché unisce nel medesimo sforzo tanto il polo della condivisione del sapere – quindi dell'approfondimento tematico e ragionato – quanto quello del soggetto collettivo stabilmente organizzato e gerarchico. La scuola di partito, almeno nella sua fondamentale aspirazione, evitava due derive che oggi inficiano largamente la qualità della democrazia: quella della tecnocrazia che sembra rinforzare una divisione netta fra "élites" che hanno accesso al sapere e chi non lo ha, e quella dell'antipolitica che contrappone coloro che sarebbero "casta politica" e coloro che sono esclusi dai processi decisionali, configurandosi come due facce della stessa mancata connessione fra "alto" e "basso".

La tendenza alla tecnicizzazione della politica, connessa spesso all'idea che solo gli specialisti di un certo settore ne possano discutere e possano accedere alla sua gestione inerente, è connessa non solo con una generale tendenza all'iper-specialismo, tipica delle società contemporanee e frammentate, ma anche alla sempre più marcata divaricazione fra luoghi accademici e di produzione di pensiero e luoghi di decisione politica. Un "divorzio" consumatosi fra l'iper-specialismo dei primi e la mancanza di formazione accurata di coloro che abitano i secondi. Così si va approfondendo una situazione paradossale nella quale aumentano le conoscenze e il volume di dati e di indagini disponibili ma la stessa disponibilità non si traduce in diffusione fra coloro che vengono eletti.

Di più, oltre al tema delle conoscenze, la scuola di partito aiutava anche a far fronte ad un problema inerente le competenze del politico in senso ampio. Infatti, tutto il discorso della cosiddetta antipolitica si è costruito sull'idea che non vi fossero competenze specifiche richieste per ricoprire incarichi pubblici e d'altro canto che coloro che vi sono stati eletti non siano allo stesso tempo in grado di farlo con requisiti pre-politici quali la moralità, l'onestà ecc. Nell'aumento della distanza fra rappresentati e rappresentanti è completamente scomparsa la concezione della politica come occupazione che richieda alcune competenze specifiche o acquisibili con l'esperienza sul campo. Benché si trattasse di una "scuola", il contesto partitico aiutava a concepire le competenze necessarie alla buona rappresentanza politica come un prodotto delle interazioni sociali, dell'approfondimento condotto in una dimensione comune, in termini di strumenti utili ad interpretare e (eventualmente) modificare la realtà circostante (dai sistemi internazionali alle vicende amministrative locali più quotidiane) e non in termini di "titoli" acquisiti formalmente. A questo proposito sembra opportuno richiamare la valutazione di Sebastiano Vassalli ne *Questo terribile e intricato mondo* (2008):

“Per trasformare in meglio quel tanto che si può c'è una via sola, purtroppo, e non è quella di far crescere il numero dei programmi di bella prospettiva, delle visioni complesse del mondo. È invece, quella di far crescere il numero degli uomini di buona volontà e di buon senso. Il resto o non si può, o è un finto fare e un vano chiacchierare”

In politica, anche la “buona volontà” è frutto di un ingaggio collettivo, altra cosa dalla spontanea adesione individuale a questo o quel valore morale.

D'altro canto, il tema della formazione del personale politico è stato del tutto accantonato nel dibattito pubblico sostituito dall'idea che la politica non debba avere una sua specifica “area di competenza” ma essere appannaggio della cittadinanza in quanto tale, un'idea che elimina a monte l'interrogativo su quali siano le possibili modalità di formazione della classe dirigente. Infatti, la patologica distanza fra eletti e constituency, fra classe dirigente e cittadinanza, non ha trovato come risposta egemonica una riflessione su come ricucire questo iato, ma proprio la concezione che la cittadinanza in quanto tale potesse essere trasposta tout court nelle istituzioni senza alcuna mediazione o formazione specifica. Non è un caso che Colin Hay nel suo *Why We Hate Politics* (2007) osservi: *“Indeed, as we shall see, a crucial factor in the development of contemporary political disaffection has been the growing political influence of those for whom politics is, at best, a necessary evil.”*

Parallelamente, il processo di privatizzazione della politica, delle sue fonti di finanziamento e delle modalità di gestione degli stessi soggetti politici (personalismo, ecc.) ha contribuito a non favorire l'apertura di quella discussione, facilitando invece lo spostamento dei luoghi stessi della formazione, quasi su modello aziendale, "esternalizzandoli", "appaltandoli" (come successo anche per quanto concerne tutto quello che era l'apparato comunicativo e di "agitazione e propaganda"). Un volume di ricerca edito nel 2015 ha indagato cosa si stia sostituendo alle realtà delle scuole di partito; fin dal titolo il richiamo è evocativo: "I "nonluoghi" della formazione della classe dirigente e della decisione politica". Al suo interno di particolare interesse è la riflessione di Francesco Marchianò intorno alla selezione delle élites nella post-democrazia. Ciò che si rileva è che i nuovi "nonluoghi" della formazione, sostituiti a quelli di partito, si collocano in un circuito esterno a quello del processo decisionale semi-istituzionalizzato, tra il proliferare di *think thank* orientati al policy making, finanziati da risorse private, e una costellazione di realtà di formazione collegate a singole personalità influenti e non dotate di valenza ideologica collettiva per tutto il soggetto politico.

Da ultimo, per nulla tuttavia meno rilevante, è infatti opportuno richiamare la funzione delle scuole di partito come luoghi della trasmissione ideologica. Una funzione a lungo discussa, spesso anche in rapporto ad un dibattito sulle ideologie che le ha considerate in termini eminentemente dispregiativi riferendosi al carattere totalizzante, di pensiero "precostituito" e ultimativo. Come ricordano i maggiori studiosi contemporanei delle ideologie, da Michael Freeden a Manfred B. Steger, questa accezione dispregiativa è solo una delle possibili adottabili per definire le ideologie e non certamente quella che meglio aiuta a comprendere i grandi processi di mutamento contemporaneo, i quali hanno numerosi risvolti e caratteri ideologici che, se non indagati correttamente, finiscono per agire indipendentemente dal volere e dalla coscienza critica di chi questi processi li subisce.

In questo senso, ci si può riferire a questa funzione come Alfio Mastropaolo ha osservato a proposito del contesto partitico novecentesco ne *Il Ceto Politico, Teorie e Pratiche*, (1996):

"Se la contrapposizione ideologica era la ragione di tutti i mali, come mai, è il caso di domandarsi, il sistema paradossalmente ha tenuto finché è durata, mentre si è verificato il collasso allorché la sua presa è venuta meno? [L'ideologia quindi] non divideva ma univa: o meglio, univa nello stesso momento in cui divideva"

A dispetto dell'uso dispregiativo del termine e del lungo dibattito sulla loro presunta fine, un mondo nel quale non si insegnano e non si imparano le ideologie non è un mondo nel quale le ideologie non ci siano ma uno nel quale non si sappiano riconoscere, discutere, modificare. Così, la scomparsa delle scuole di partito non ha lasciato il passo ad una contemporaneità più libera o meno dogmatica ma ad una moltitudine di individui privati di un luogo di riflessione e socializzazione che, con tutti i limiti di parzialità, burocratismo e verticismo che pure presentava, contribuiva a mantenere vitale il tessuto delle moderne democrazie rappresentative.

Produrre e trasmettere conoscenza dal basso. I repertori dei movimenti sociali ed il ruolo dei media digitali

Elena Pavan
Università di Trento

Movimenti sociali e media digitali: quale spazio per la conoscenza?

Nel corso degli ultimi anni, abbiamo riflettuto sempre più spesso sulle implicazioni generate dalla diffusione capillare dei media digitali in ogni ambito delle nostre esistenze – nel nostro privato, guardando in particolare a come i social media ridefiniscono le modalità di creazione e gestione di relazioni amicali, sentimentali, familiari; ma anche nelle mille sfaccettature del nostro essere pubblico, dal nostro rapporto con le istituzioni, al nostro confrontarci con temi di interesse comune, al nostro modo di prendere parte attiva alla vita politica.

Accelerata dall'urgenza di gestire l'incertezza innescata dalla crisi economica globale, ma anche dall'incalzare dei sovranismi e dei populismi che trasformano lo scenario politico e si legano a doppio filo con la radicalizzazione dei conflitti, la riflessione sul ruolo dei media digitali nella nostra contemporaneità taglia trasversalmente molteplici aree e mette in luce come nuove forme orizzontali di produzione e condivisione di discorsi pubblici ed informazioni rafforzino ma anche sfidino modelli sociali, economici, politici, o di partecipazione già esistenti.

Al pari di molte altre aree di ricerca, anche lo studio dei movimenti sociali risente fortemente della necessità di incorporare sistematicamente una riflessione sulla rilevanza delle dinamiche di comunicazione digitale per la partecipazione collettiva.

All'inizio di questo ultimo decennio, episodi allargati di protesta, come le Primavere Arabe o quelli nati all'interno dei campi di *Occupy!* o degli *Indignados spagnoli*, ci hanno stimolato a – forse, imposto di – pensare criticamente ai media digitali come un elemento chiave per la partecipazione politica delle cittadine e dei cittadini. A distanza di pochi anni, le proteste anti-austerità diffuse in tutta Europa, le mobilitazioni per l'accoglienza dei migranti durante la “lunga estate” del 2015, e, in questo ultimo periodo, l'onda globale di mobilitazione femminista, il montare degli scontri tra i gilet gialli e le

istituzioni francesi ma anche il risorgere di gruppi alt-right, neonazisti o neofascisti ci invitano a non trascurare questo elemento nonostante i media digitali siano diventati parte integrante della nostra quotidianità e, di conseguenza, siano sempre più spesso considerati un “dato per scontato” dentro e fuori il mondo della protesta.

Le direttrici del cambiamento nella partecipazione collettiva

Ibridando conoscenze e metodi provenienti dallo studio dei movimenti, dagli studi sui media e la comunicazione, dalla scienza politica ma anche dal vasto mondo della computer science e della cosiddetta data science, è stato possibile indagare ad ampio spettro le principali implicazioni dell’adozione dei media digitali nelle dinamiche di partecipazione dal basso.

In prima istanza, il potenziale comunicativo e relazionale di questi strumenti è stato associato ad una maggiore facilità nell’organizzazione di azioni collettive, alla luce di una riduzione dei tempi e dei costi legati alla mobilitazione degli individui ma anche di una più grande capacità di raggiungere pubblici eterogenei con messaggi sempre più personalizzati che hanno una maggiore possibilità di motivare le cittadine ed i cittadini all’engagement attivo (Earl e Kimport, 2011). In stretta connessione con questo elemento, è emersa la diversa natura del processo organizzativo dietro molte istanze di azione collettiva alle quali abbiamo assistito negli ultimi anni e alle quali continuiamo ad assistere. Dove in passato le organizzazioni di movimento, cioè nuclei formali dai confini e dalle dinamiche di appartenenza piuttosto definiti, giocavano un ruolo fondamentale nel favorire, organizzare e mantenere la mobilitazione, sempre più spesso accade che cittadine e cittadini prendano iniziative personali di mobilitazione, indipendentemente dalle loro affiliazioni formali ad organizzazioni di movimento. Sollecitati dall’incontro negli spazi online con altri ed altre che condividono un’esperienza simile o che dimo-strano, attraverso i contenuti che condividono, di avere posizioni e desideri affini, gli individui online creano quelle che Castells (2012) ha definito “reti di indignazione e speranza” che alimentano discussioni online ma anche riempiono piazze e spazi pubblici, come accaduto nel caso degli *Indignados* spagnoli, ma anche in quello italiano delle mobilitazioni femministe contro la violenza di genere di *Non Una Di Meno* (NUDM).

In secondo luogo, si è prestata particolare attenzione anche a come l’utilizzo dei media digitali modifica i “repertori della protesta” – cioè quell’insieme di pratiche e tecniche che gli attori di movimento utilizzano per avanzare le proprie richieste di cambiamen-

to (Tilly, 1986 e 2008, van Laer e van Aelst, 2010). Da una parte, si è osservato, i media digitali amplificano la portata delle tradizionali modalità della protesta – ad esempio, permettendo di raccogliere molte più firme per una petizione, o di distribuire ad ampio spettro informazioni su tempi e luoghi di cortei o manifestazioni. Dall'altra parte, questi strumenti permettono nuove tecniche di protesta, come il lancio di *hashtags* intorno ai quali far convergere globalmente individui all'interno di discorsi collettivi che diventano vere e proprie forme di protesta (come nel caso del recente *#metoo*); ma anche la realizzazione di “attacchi” alle infrastrutture di comunicazione che, al pari di quelli che possono verificarsi negli spazi pubblici, sono tesi a “rompere” i principali canali di comunicazione (una tecnica spesso utilizzata da gruppi come Anonymous).

Infine, anche se in misura minore rispetto ai due temi precedenti, si è riflettuto su come gli spazi di partecipazione online impattino la costruzione di identità collettive – cioè sulla formulazione di una “definizione condivisa e prodotta in modo interattivo da una serie di individui (o gruppi) relativa al senso delle loro azioni come pure al campo di opportunità e limitazioni all'interno del quale queste azioni vengono intraprese” (Melucci, 1996, p.70). Nello spazio del digitale, le identità collettive tendono ad essere più fluide rispetto al passato, poiché si sviluppano “dal basso” partendo dagli input dei singoli partecipanti, spesso prescindendo dalle chiavi di lettura proposte dalle organizzazioni di movimento più formali, e perché evolvono continuamente insieme alle pratiche di uso dei media digitali. È a questo proposito che Stefania Milan (2015) parla di “politica della visibilità” per sottolineare come siano le scelte di selezione, giustapposizione, e condivisione pubblica di elementi mediatici diversi (foto di profilo, testi nei post, link da altre fonti, etc.) a fornire il punto di partenza per costruire orientamenti condivisi e reti di azione politica.

Che abbiano guardato a dinamiche di partecipazione collettiva di natura progressista o meno, in diverse zone geografiche, o in connessione con l'uso di piattaforme diverse (a volte Facebook, a volte Twitter, a volte invece considerando anche la creazione di media alternativi da parte delle attiviste e degli attivisti), gli studi che si sono occupati di comprendere il nesso tra media digitali e movimenti sociali hanno senza dubbio contribuito a chiarire che l'attivismo online è, a tutti gli effetti, una forma di partecipazione politica che non si sostituisce ma, piuttosto, si affianca alle pratiche di partecipazione tipicamente affrontate nello studio dei movimenti.

Conoscenza sui movimenti e prodotta dai movimenti

Nonostante i tanti risultati raggiunti in pochi anni, la conoscenza che abbiamo prodotto sul nesso tra movimenti sociali e media digitali è ancora parziale. Due sono le principali questioni critiche che rimangono da affrontare. La prima è che, nella gran parte dei casi, lo studio di come i media digitali intersecano le dinamiche di azione collettiva ha guardato principalmente ai momenti di esplosione della protesta, quando il movimento diventa “visibile” perché si attiva nello spazio pubblico (online ed offline). Certamente, questa tendenza deriva dall’abitudine di pensare al ricorso allo strumento della protesta come una caratteristica definente dei movimenti, anche se spesso si è sottolineato che ciò non è necessariamente vero, soprattutto nel caso di movimenti orientati al cambiamento culturale (Diani, 1992). Tuttavia, un simile orientamento ha portato a prestare meno attenzione a come i media digitali entrano nella quotidianità dei movimenti sociali, a come le dinamiche di comunicazione si intrecciano con quelle di organizzazione e produzione simbolica di narrative alternative, a come diversi gruppi di attiviste e attivisti negoziano l’adozione di questi strumenti nel contesto più ampio delle pratiche di partecipazione che mettono in atto ogni giorno all’interno di contesti di mobilitazione che sono essi stessi in continuo mutamento (della Porta e Mattoni, 2015).

In secondo luogo, la gran parte di questi studi ha generato ulteriore conoscenza sui movimenti sociali – in particolare affiancando alle già consolidate spiegazioni sull’importanza della disponibilità di risorse materiali, culturali, ed umane (Edwards e McCarthy, 2004), dei *frames* (Snow e Benford, 2000), delle emozioni (Jasper, 2014), delle reti di relazioni (Diani, 2003) una serie di considerazioni sistematiche su come l’adozione generalizzata di strumenti di comunicazione digitale impatta l’organizzazione e/o la produzione simbolica dei movimenti e, di conseguenza, la loro capacità di ottenere cambiamento sociale.

Meno spesso ci si è concentrati sul tipo di conoscenza prodotta dai movimenti, anche attraverso i media digitali, come elemento chiave di innovazione democratica. Infatti, non è soltanto attraverso l’adozione della protesta o nella sperimentazione di pratiche organizzative orizzontali e partecipate che i movimenti sociali possono contribuire a generare cambiamento. Come osservano María Isabel Casas-Cortés, Michal Osterweil e Dana Powell, i movimenti costituiscono spazi per la produzione di conoscenza all’interno dei quali la collaborazione e la partecipazione portano a “ripensare la democrazia, a generare nuova expertise e nuovi paradigmi di esistenza, e nuove modalità di analisi di rilevanti congiunture politiche e sociali” (Casas-Cortés et al., 2008, p. 20).

Non solo, quindi, i movimenti contribuiscono a generare cambiamento impattando le biografie dei partecipanti o battendosi per ottenere cambiamenti nelle politiche o culturali (Bosi et al., 2016) ma anche elaborando e mettendo in pratica epistemologie alternative – cioè sistemi di idee, teorie, e strategie relative allo status quo, a come cambiarlo e, in ultima istanza, in vista del raggiungimento di una reale e genuina democrazia globale.

Prodotta al di fuori di spazi istituzionalizzati come le università o i centri di ricerca, la conoscenza generata dai movimenti è peculiare (della Porta e Pavan, 2017). Innanzitutto, è un tipo di conoscenza “locale” perché profondamente radicata nell’esperienza personale. In quanto tale, non offre spiegazioni generali e astratte, ma piuttosto testimonianze concrete di situazioni particolari, spesso di ineguaglianza e discriminazione. In secondo luogo, come notato da Eyerman e Jamison (1991), proprio perché riflette l’esperienza degli attori, la conoscenza prodotta dai movimenti è modellata partendo dai luoghi stessi che intende influenzare. In questo senso, è orientata a “creare un orizzonte teorico appropriato e operativo, molto vicino a la superficie del ‘vissuto’, dove la semplicità e la concretezza degli elementi da cui è emersa, raggiunge significato e potenziale” (Malo, 2004, in Casas-Cortes et al., 2008, p.44). In terzo luogo, si tratta spesso di una “conoscenza in lotta” (Barker and Cox, 2002, p.23), non solo perché è uno strumento per opporsi allo status quo ma, più in generale, perché evolve continuamente grazie al suo continuo interfacciarsi con l’ambiente economico, culturale e politico all’interno del quale il movimento nasce, cresce, ed opera.

In definitiva, la conoscenza prodotta dai movimenti sociali viene dalla continua interpolazione di tanti modi di “conoscere il mondo”, ciascuno dei quali è radicato nelle esperienze dei singoli partecipanti, delle attiviste e degli attivisti, e che porta con sé l’eredità dei tanti incontri e, spesso, degli scontri, che ciascuno di essi ha sostenuto nella propria quotidianità. Si tratta di una conoscenza relazionale, generata dal continuo confronto tra prospettive, visioni, esperienze affini ma diverse tra loro che, nello spazio quotidianamente offerto dai movimenti, può trovare coordinamento e fornire una base comune per disegnare strategie di azione, frame di mobilitazione, ed identità collettive.

Se la conoscenza prodotta dai movimenti risulta dall’esperienza e dal dialogo all’interno e tra i movimenti stessi, con i loro oppositori, con le istituzioni e, più in generale, con tutti gli attori sociali intorno ad essi, diventa estremamente importante esaminare se e come i media digitali, con il loro intrinseco potere relazionale, intervengono in questo processo che non solo fa parte della quotidianità dei movimenti ma che sostiene scelte organizzative, narrative e strategiche.

I repertori di conoscenza dei movimenti sociali

Anche a seguito di quella che viene definita “svolta culturalista” nello studio dei movimenti, cioè quel frangente intorno alla metà degli anni 80 in cui l’elemento culturale si è affiancato a quello materiale nella spiegazione dell’emersione e dello sviluppo delle azioni collettive (Willams 2004), l’elemento della conoscenza non ha trovato una collocazione definitiva nel panorama internazionale di studi in questo settore.

Solo di recente, in particolare in concomitanza con alcune mobilitazioni come la cosiddetta “marcia per scienza” del 2017, gli studi sui movimenti sociali hanno iniziato a prestare maggiore attenzione al ruolo giocato dalla conoscenza all’interno delle dinamiche di azione collettiva. Per contribuire a colmare questa lacuna, insieme a Donatella della Porta ho suggerito che sia possibile guardare alle pratiche quotidiane messe in atto dagli attori di movimento anche attraverso una lente specifica focalizzata sulla conoscenza. Partendo dalla natura locale, contestuale, e conflittuale della conoscenza prodotta e disseminata dai movimenti, abbiamo proposto che, al pari di quanto già messo in evidenza rispetto all’adozione di tecniche specifiche di protesta, i movimenti adottino “repertori di conoscenza”, cioè una “serie di pratiche che risultano e, allo stesso tempo, permettono il coordinamento di esperienze disconnesse, locali, ed altamente personali, di razionalità e competenze all’interno di un sistema cognitivo condiviso in grado di fornire ai partecipanti un orientamento per agire collettivamente al fine di produrre cambiamenti sociali, politici e culturali (della Porta e Pavan, 2017, p.305).

Questi repertori di conoscenza sono messi in pratica in modo fluido, in alcuni casi nel corso di vere e proprie occasioni di scambio e formalizzazione ma, molto più spesso, durante le attività quotidiane di costruzione del movimento. Ad un primo livello, comportano quella che abbiamo chiamato la produzione di “conoscenza del sé collettivo”. Come spesso è stato sottolineato, i movimenti sono processi sociali, non entità monolitiche dai confini precisi o predeterminati (Diani 1992, Melucci 1996). La produzione di conoscenza del sé collettivo serve a gettare le basi per “pensarsi collettivamente”, implica riflettere preliminarmente su quale possa essere l’identità collettiva da costruire, quale la visione da perseguire e quali azioni possano essere intraprese per trasformare questa visione in realtà. Esempi a questo riguardo sono le assemblee organizzate durante il World Social Forum durante le quali idee per un mondo più giusto e sostenibile venivano “scambiate” in un mercato di strada (Schoenleitner, 2003); o i campi delle proteste anti-austerità allestiti in luoghi pubblici in varie città all’interno dei quali le attiviste

e gli attivisti non solo discutevano tra loro ma anche con le cittadine ed i cittadini per cogliere le mille sfaccettature e le implicazioni della crisi economica (della Porta, 2015).

In secondo luogo, i movimenti producono una “conoscenza della rete d’azione” (della Porta e Pavan, 2017, p.306) - un tipo più strategico di conoscenza che è orientato a favorire la costruzione di reti tra movimenti (o parti di essi) all’interno delle quali mettere in connessione e valorizzare specifiche competenze, risorse e capacità. A questo scopo vengono organizzati incontri tra membri di diversi gruppi, per discutere le proprie priorità d’azione e trovare possibili spazi di collaborazione - come è accaduto nei campi *Occupy!* a Boston dove gli attivisti hanno costruito momenti di confronto con le comunità nera e dei lavoratori precari per unire gli sforzi su questioni quali l’esproprio, la crisi dei mutui e le disuguaglianze (Juris, 2012).

Infine, la produzione di conoscenza all’interno dei movimenti è orientata verso la produzione di alternative politiche che vengono consegnate a specifici attori – istituzioni locali, nazionali o internazionali, aziende o altre organizzazioni – oppure anche “trasmesse” come risorsa pubblica senza essere destinate specificatamente ad alcun interlocutore (della Porta e Pavan, 2017, p.307).

A questo proposito, il lavoro di conoscenza svolto dal movimento delle donne è esemplare sotto molti aspetti. Ad esempio, una rete di organizzazioni capitanata dalla Association for Progressive Communications (APC)¹⁵, una organizzazione non governativa da lungo tempo attiva sul nesso tra lo sviluppo sostenibile, l’*empowerment* e le tecnologie di comunicazione, ha realizzato uno studio sistematico di tutte le policy ed i termini uso delle principali piattaforme social per mettere in luce tutte le lacune esistenti in termini di tutela delle donne e delle ragazze da fenomeni quali l’abuso e la discriminazione in rete (Athar, 2015). Sulla base dei risultati ottenuti, la piattaforma di collaborazione ha suggerito a soggetti come Facebook e Twitter una serie di misure concrete e di strategie di attuazione per superare l’attuale situazione e garantire a donne, ragazze e a tutte le soggettività di genere la possibilità di vivere lo spazio online in totale sicurezza.

¹⁵ <https://www.apc.org/>

Un altro esempio viene dalla realizzazione del “Piano Femminista Contro la Violenza Maschile sulle Donne e la Violenza di Genere” realizzato dal movimento *Non Una Di Meno* (NUDM) nel 2017¹⁶. Delineato nel corso di una serie di incontri, assemblee e tavoli di lavoro svolti durante l’intero anno, il piano consiste di un’analisi dettagliata delle molteplici forme e dei molteplici ambiti in cui la violenza di genere si realizza. La natura locale, conflittuale ed altamente esperienziale della conoscenza racchiusa nel Piano ben di legge nella premessa del documento, che recita:

“[Questo Piano] È il frutto della scrittura collettiva di migliaia di donne e soggettività alleate, che ha preso le mosse dalla condivisione di vissuti, esperienze, saperi e pratiche di resistenza individuali e collettive alle molteplici forme della violenza maschile sulle donne, della violenza di genere, della violenza dei generi e dei ruoli sociali imposti che colpiscono ognun@ di noi” (NUDM, 2017, p.4).

Il Piano è stato lanciato pubblicamente durante la manifestazione nazionale di NUDM nel 2017 senza però essere messo nelle mani di nessun soggetto politico in particolare ma, piuttosto, diventando una risorsa di politica condivisa e destinata all’intera collettività.

Media digitali e repertori di conoscenza. Un esempio dal movimento per la Transizione in Italia

Comprendere come i media digitali entrano nelle attività di produzione di conoscenza messe in atto dai movimenti sociali implica necessariamente immergersi nelle pratiche di uso di questi strumenti e, di conseguenza, ci richiede di riflettere e dare forma alle specificità di ciascun caso esaminato, non solamente per quanto riguarda le istanze di mobilitazione che prendiamo in considerazione ma anche tenendo a mente quelle che sono le specificità materiali degli strumenti di comunicazione digitale utilizzati. Come accennavo in precedenza, infatti, la produzione di conoscenza fa parte delle attività quotidiane dei movimenti stessi e viene portata avanti, più o meno consapevolmente, attraverso tante attività – dall’organizzazione di momenti di riflessione collettiva e scambio, alla pubblicazione online di contenuti attraverso i profili sulle piattaforme social. Nella stessa maniera in cui eventi e momenti di scambio vengono strutturati, studiati, predisposti nel dettaglio – ad esempio, cercando uno spazio adeguato che possa accogliere tutte e tutti i partecipanti, organizzando una lista di interventi da seguire per permettere a coloro che lo desiderano di condividere le loro

¹⁶ https://nonunadimeno.files.wordpress.com/2017/11/abbiamo_un_piano.pdf

esperienze – anche quando i media digitali vengono utilizzati per costruire collettività si effettuano delle scelte. Esse riguardano in prima battuta il tipo di strumento da utilizzare – per esempio, decidendo se aprire un profilo su Facebook, un account su Twitter, di utilizzare entrambi o di mettere in piedi uno spazio autonomo (un sito web o un blog dove poter lasciare i commenti) per evitare di utilizzare le piattaforme mainstream. In seconda istanza, queste scelte riguardano il come utilizzare gli strumenti messi a disposizione dalle varie piattaforme in connessione con gli obiettivi del movimento. Infatti, se piattaforme come Facebook o Twitter offrono invariabilmente a tutti gli utenti gli stessi strumenti per esprimersi e comunicare, non necessariamente questi verranno percepiti nella stessa maniera da tutti coloro che li utilizzano. In definitiva, se le *features* materiali delle piattaforme, in un dato momento, sono le stesse per tutti gli utenti, le *affordances*, cioè le possibilità di azione che esse permettono, tenderanno a variare dipendentemente dalle capacità di ciascun utente ma, soprattutto, dipenden-temente dagli scopi che si intendono raggiungere.

Durante l'indagine che ho condotto insieme ad Andrea Felicetti sul movimento della Transizione in Italia (Transition Italia, TI)¹⁷, un movimento che nasce per affermare sostenibilità e la resilienza ambientale contro gli attuali modelli di consumo basati sul petrolio a basso prezzo, sono emersi diversi fattori che hanno fortemente condizionato non solo l'adozione di determinati strumenti di comunicazione digitale ma anche il loro utilizzo (Pavan e Felicetti, 2018).

TI lavora assiduamente per delineare in modo collettivo e per trasmettere al pubblico strategie sempre nuove verso una maggiore sostenibilità ambientale. A questo scopo, organizza seminari in diverse città italiane, eventi nazionali (l'ultimo nel Maggio 2017), ma anche workshops per insegnare pratiche resilienti e sostenibili. Durante queste occasioni, le attiviste e gli attivisti raccontano che cos'è la transizione verso "altri" modelli di consumo e mostrano come questa non sia soltanto una serie di desiderata ma, piuttosto, qualcosa che si può tradurre in pratiche quotidiane – per esempio, adottando abitudini di consumo energetico diverso, scegliendo prodotti agroalimentari da circuiti alternativi ma anche leggendo scelte politiche o aziendali attraverso la lente della sostenibilità ambientale. Allo stesso tempo, raccolgono le esperienze dei partecipanti ed "affinano" di volta in volta non solo il concetto di transizione, che diventa sempre più inclusivo delle singole esperienze, ma anche le tecniche per tradurlo all'interno di quotidianità che sono necessariamente eterogenee tra loro.

¹⁷ <http://transitionitalia.it/>

Nel contesto di questa intensa attività di produzione e trasmissione di conoscenza portata avanti nello spazio “offline”, TI ha esplicitamente negoziato la presenza dei media digitali. Le interviste condotte con alcuni dei principali attivisti ed attiviste di TI hanno rivelato che, da una parte, la limitata disponibilità di risorse ha impedito di dedicare sistematicamente tempo ed energie a coltivare spazi online autonomi – in particolare, il primo sito del movimento. Dall’altra parte, però, la scelta di TI di tenere un profilo digitale “basso” è legata anche ad una serie di considerazioni più sostantive – in particolare, la convinzione che le modalità di comunicazione faccia-a-faccia siano più efficaci quando si tratta di discutere e trasmettere i principi della transizione.

Sulla scorta di queste considerazioni, TI ha scelto di aprire un gruppo su Facebook in modo da poter arricchire (non sostituire) le attività di training e conoscenza che realizza “offline” con la possibilità di raggiungere un pubblico di sostenitori effettivi e potenziali il più ampio possibile. L’analisi empirica dei post pubblicati all’interno del gruppo nel periodo dal 2011 al 2016 ci ha permesso di comprendere come le diverse *features* di Facebook siano state trasformate in *affordances* per produrre conoscenza sul “sé collettivo” della Transizione in Italia, sul network di azione all’interno del quale si muove, e per creare alternative politiche che possano aiutare le istituzioni a creare condizioni adeguate per vivere ed agire la sostenibilità ambientale.

La maggior parte dei post che abbiamo analizzato (almeno il 40% dei post prodotti ogni anno) contribuiva a formare conoscenza su TI come attore collettivo e, nella maggioranza dei casi, consisteva di pratiche di condivisione di link messe in atto sia da parte degli amministratori (attivisti ed attiviste di TI) sia da parte dei membri del gruppo Facebook. In maniera interessante, i link condivisi riguardavano sia i principi che ispirano la visione di TI (resilienza ambientale, sostenibilità, comportamenti etici di consumo, ecc.) sia pratiche specifiche che li realizzano vissute in prima persona dai membri del gruppo oppure “incontrate” navigando in rete e ritenute così utili da essere messe in condivisione. La maggior parte dei link condivisi venivano dal sito di *Transition*, da altre pagine Facebook o da siti e blog esterni che si occupano di re-silienza ambientale mentre solo di rado sono state condivise risorse provenienti da fonti informative mainstream come i quotidiani nazionali.

Di converso, attività di produzione di contenuto, come ad esempio la condivisione di foto e video realizzati durante momenti particolari o la scrittura di post originali, ha sostenuto la produzione di conoscenza sulla rete di azione che accompagna TI nella

sua lotta per la sostenibilità ambientale. Più spesso prodotti da membri del gruppo che dagli amministratori, questi contenuti originali hanno collegato molteplici esperienze sul territorio italiano alla lotta di TI contribuendo a costruire sinergie tra esperienze che, attraverso il consumo critico, o l'educazione alla resilienza all'interno delle scuole primarie, contribuiscono alla transizione verso una maggiore sostenibilità. Infine, solo in pochissimi casi le *features* di Facebook sono state utilizzate per produrre conoscenza utile a costruire alternative politiche.

Alcune conclusioni

L'evidenza suggerita dall'analisi empirica del caso di TI ci invita a tenere a mente che è possibile leggere il nesso tra media digitali e movimenti sociali andando anche oltre quelle che sono le direttrici principali di studio tipicamente prese in considerazione dagli studi sull'azione collettiva – cioè, l'organizzazione dei movimenti, la loro produzione simbolica e di identità collettive, i repertori d'azione e, più spesso, della protesta. La presenza online di TI è stata fortemente orientata a sostenere l'attività di produzione e trasmissione di conoscenza già portata avanti dalle attiviste e dagli attivisti nel contesto offline. In particolare, le *features* di Facebook sono state sfruttate per contribuire strategicamente alla costruzione di conoscenza relativa al soggetto collettivo della Transizione in Italia. A questo scopo, amministratori e membri del gruppo hanno privilegiato un'attività di curatela piuttosto che di produzione di contenuto originale, importando all'interno del gruppo contenuti già esistenti e provenienti da fonti di informazione alternative a quelle mainstream.

Da un lato, l'esperienza di TI mostra che i media digitali possono diventare *strumenti* di produzione e disseminazione di conoscenza dal basso. Tuttavia, ciò che ancora manca per mettere a fuoco e valorizzare al massimo le potenzialità dei media digitali come strumenti di cambiamento democratico è un focus specifico sui *contenuti di conoscenza* prodotti dai movimenti a cavallo tra lo spazio del digitale e quello offline.

In un contesto nel quale i movimenti sociali sono ancora considerati più spesso come un "oggetto" di conoscenza piuttosto che "soggetti" attivi in grado di produrre conoscenze alternative, generate collettivamente dal basso e in conflitto con le "monoculture razionali" (Santos, 2003, p. 238) costruite da soggetti istituzionali e radicate nel predominio della razionalità tecno-scientifica su quella esperienziale e tacita degli attori, guardare non soltanto alle modalità attraverso le quali i media digitali sono

utilizzati ma anche ai contenuti che negli spazi del digitale vengono messi in circolazione appare sempre più urgente. Spostarsi dal “come” al “cosa” diventa, in questo senso, il primo passo verso un nuovo programma di ricerca che possa non soltanto comprendere meglio la contemporaneità della partecipazione dal basso, ma anche riconoscere il profondo lavoro di trasformazione della realtà che viene messo in atto quotidianamente all’interno di queste esperienze.

Bibliografia

- Athar, R. (2015). From Impunity to Justice: Improving Corporate Policies to End Technology-related Violence against Women. Disponibile all'URL http://www.genderit.org/sites/default/upload/flow_corporate_policies_formatted_final.pdf.
- Barker, C. and Cox, L. (2002), 'What have the Romans ever done for us?' Academic and activist forms of movement theorizing. In: Barker, C. and Tyldesley, M. (eds), *Alternative Futures and Popular Protest VIII: Conference Proceedings*, Manchester Metropolitan University, Manchester, pp. 1-27.
- Bosi, L., Giugni, M. and Uba, K. (2016). The consequences of social movements. Taking stock and looking forward. In: Bosi, L., Giugni, M. and Katrin, U. (eds), *The Consequences of Social Movements*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-37.
- Casas-Cortes, M.I., Osterweil, M. and Powell, D.E. (2008). Blurring boundaries: recognizing knowledge-practices in the study of social movements. *Anthropological Quarterly*, Vol. 81 (1), pp. 17-58.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope*. Cambridge, UK: Polity Press.
- della Porta, D. (2015). *Social Movements in Times of Austerity. Bringing Capitalism Back Into Protest Analysis*. Polity Press, Malden, MA.
- della Porta, D. e Pavan, E. (2017). Repertoires of knowledge practices: social movements in times of crisis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, vol.12(4), pp.297-314.
- Diani, M. (1992). The concept of social movements. *The Sociological Review*, 40(1), pp. 1–25.
- Diani, M. (2003). Networks and social movements: A research programme. In M. Diani & D. McAdam (eds.), *Social movements and networks: Relational approaches to collective action*. Oxford: Oxford University Press, pp. 299–318.
- Earl, J. e Kimport, K. (2011). *Digitally Enabled Social Change. Activism in the Internet Age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Edwards, B. e McCarthy, J. D. (2004). Resources and Social Movement Mobilization.

In: Snow, D. A., Soule, S. A., Kriesi, H. (eds.), *The blackwell companion to social movements*. Oxford, Blackwell Publishing, pp. 116–52.

Eyerman, R. and Jamison, A. (1991). *Social Movements. A Cognitive Approach*. Pennsylvania State University Press, University Park, PA.

Jasper, J.M. (2014). Feeling-thinking: emotions as central to culture. In: Baumgarten, B., Daphi, P. and Ullrich, P. (eds), *Conceptualizing Culture in Social Movement Research*. Palgrave MacMillan: New York, NY, pp. 23-44.

Juris, J.S. (2012). Reflections on #occupy everywhere: social media, public space, and emerging logics of aggregation. *American Ethnologist*, Vol. 39(2), pp. 259-279.

Melucci, A. (1996). *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Milan, S. (2015). From Social Movements to Cloud Protesting: The Evolution of Collective Identity. *Information, Communication & Society*, vol. 18(8), pp. 887–900.

Non Una Di Meno (2017). Piano Femminista Contro la Violenza Maschile sulle Donne e la Violenza di Genere. Disponibile all'URL https://nonunadimeno.files.wordpress.com/2017/11/abbiamo_un_piano.pdf

Pavan, E. e Felicetti A. (2018). Digital media and knowledge practices within social movements. Insights from the Transition Italia movement. Paper under review, disponibile su richiesta.

Santos, B.S. (2003). The world social forum: towards a counter-hegemonic globalization. In: Sen, J., Anand, A., Escobar, A. and Waterman, P. (eds), *The World Social Forum: Challenging Empires*, Viveka Foundation, New Delhi, pp. 235-245.

Schoenleitner, G. (2003). World social forum: making another world possible?. In: Clark, J. (ed.), *Globalizing Civic Engagement. Civil Society and Transnational Action*. Earthscan Publications Ltd, London, pp. 127-149.

Tilly, C. (1986). *The Contentious French*. Harvard University Press, Cambridge.

Tilly, C. (2008). *Democracy*. Cambridge University Press, New York, NY.

Van Laer, J. and Van Aelst, P. (2010). Internet and Social Movements Action Repertoires. *Information, Communication & Society*, vol. 13(8), pp. 1146–71.

Williams, R.H. (2004). The cultural contexts of collective action: constraints, opportunities, and the symbolic life of social movements. In: Snow, D.A., Soule, S.A. and Kriesi, H. (eds), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Blackwell, Malden, MA, pp. 91-115.

Intellettuali e potere

Jean Baptiste D'Alembert

La conoscenza è il mezzo per migliorare la condizione umana, per uscire dalla barbarie, ci ricorda in questo saggio Jean Baptiste D'Alembert. Come tale, il suo rapporto con il potere è soggetto a un equilibrio delicato in cui il compito di illuminare e di consigliare può essere assolto solo assumendo una postura critica nei confronti dell'autorità e coraggiosa nei confronti del dovere di ricercare la "verità". Nello scrivere queste righe, pubblicate nel gennaio del 1753, D'Alembert ha in mente il percorso di coraggiosa emancipazione che caratterizzava la stagione dell'Illuminismo, ma anche lo spettacolo offerto alla sua epoca da schiere di intellettuali prestigiosi che nella loro collaborazione con alcuni dei monarchi più celebri del XVIII secolo hanno spesso rischiato di venir meno alla loro missione di orientamento critico, finendo per ridursi a un ruolo ancillare del potere, abbassandosi ad essere strumenti e cortigiani.

Il tema del rapporto tra conoscenza e politica, tra conoscenza e potere, si muove in queste righe nello spazio che corre tra la carica emancipatrice del sapere e il rischio che questa risorsa resti un'arma nelle mani di pochi, finendo con giustificare e moltiplicare asimmetrie e disuguaglianze.

La «luce» della ragione

Non c'è popolo che non sia rimasto a lungo nella barbarie o piuttosto nell'ignoranza, dato che non è ancora chiaro se queste due parole siano sinonimi. La nostra nazione, per un'affinità di cause, che è pericoloso spiegare quanto è facile conoscere, è rimasta sepolta per molti secoli nelle tenebre più profonde, ma non sarebbe il caso di compiangere la sua sorte se diamo retta a certi filosofi, i quali pretendono che la natura umana si corrompa a forza di lumi. Poiché il nostro secolo corrotto è nel medesimo tempo illuminato, quei filosofi giungono a concludere che la corruzione è l'effetto e la conseguenza del progresso delle conoscenze. Se fossero vissuti nei secoli che chiamiamo barbari, essi avrebbero allora considerato l'ignoranza come la

nemica della virtù: il saggio che osserva con sangue freddo tutti i secoli e anche il suo, pensa che gli uomini siano pressa poco simili.

Comunque sia, il giorno è finalmente arrivato per noi; ma come la notte era stata lunga, così sono stati lunghi il crepuscolo e l'aurora di questo giorno. Carlo V, uno dei più saggi e di conseguenza uno dei più grandi principi che abbiano mai regnato, anche se meno celebrato nella storia di una moltitudine di re che sono stati solo fortunati o potenti, fece alcuni tentativi per rianimare nei suoi Stati il gusto delle scienze. Fu senza dubbio tanto illuminato da sentire, fra i disordini che agitavano il suo regno, che coltivare le lettere è uno dei mezzi più sicuri per garantire la tranquillità delle monarchie, per un motivo che può rendere al contrario questa stessa cultura nociva alle repubbliche, quando è spinta troppo lontano; il fatto è che l'attrazione che l'accompagna isola per così dire gli uomini e li rende freddi nei confronti di ogni altro oggetto. Successori, o troppo limitati o troppo dispotici, sembrarono trascurare le sagge vedute di Carlo V, ma il movimento da lui impresso continuò, anche se debolmente, fino a Francesco I, che impresso agli spiriti intorpiditi e languenti un nuovo impulso. Questo principe fu tanto ben educato da amare i dotti o almeno abbastanza abile da proteggerli, giacché talvolta, pur non amandoli, li si protegge e l'interesse o la vanità li inganna facilmente sulle vere ragioni dei riguardi che si hanno per loro. E così non v'è nulla che possa essere pari alla loro riconoscenza verso questo monarca: gli intellettuali, come il popolo, si sentono obbligati verso i principi per i più piccoli favori, e, ciò che è molto notevole nella storia dello spirito e del cuore umano, il titolo di padre delle lettere sembra aver contribuito a far dimenticare gli innumerevoli errori di Francesco I, più di quanto il titolo ben più rispettabile di padre del popolo non sia servito a cancellare quelli di Luigi XII. La storia sembra aver collocato il primo di questi due re sulla stessa linea del suo emulo nella gloria, Carlo V, che pur avendo molto più talento di lui, non interessò tante penne, perché lo celebrassero, e trascurò la futile vanità di essere l'idolo di alcuni dotti per l'onore, ancor meno reale e più funesto, di essere il terrore dell'Europa.

Classi sociali e monarchia di fronte alla cultura

La nobiltà francese, incline com'è a prendere ciecamente i suoi re come modelli, non mostrò per le lettere lo stesso gusto di Francesco I. Poco lontana dal tempo in cui eroi che non sapevano leggere vincevano battaglie e soggiogavano province, non conosceva altra gloria che quella delle armi; ed è questa una di quelle circostanze poco frequenti nella nostra storia, in cui la fiacchezza d'animo e il pregiudizio hanno prevalso sul

desiderio di far la corte al monarca. La tendenza naturale dei cortigiani all'ignoranza si trovò molto più a suo agio sotto i re che seguirono e che furono tutti protettori poco zelanti delle lettere: non escludo nemmeno Carlo IX, autore di alcuni versi, dei quali non si sarebbe mai parlato se non fossero stati di un sovrano; e nemmeno Enrico IV che, si dice, faceva sì buona accoglienza ai dotti, ma che trattava pressa poco alla stessa maniera tutti i suoi sudditi, perché, dopo aver conquistato il regno, gli restava da assicurarsi il cuore dei suoi popoli e perciò una considerazione troppo marcata per un piccolo numero di uomini non sarebbe servita che ad allontanare la moltitudine.

Nondimeno, mentre da un lato la potenza dei re si era affermata, dall'altro quel germe di conoscenze che Francesco I aveva contribuito a far sviluppare fruttava inavvertitamente nel cuore della nazione, senza espandersi molto verso la periferia: in altri termini, né tra il popolo interamente dedito ai lavori necessari per la propria sussistenza, né tra i grandi signori abbastanza occupati nei loro ozi e nei loro intrighi.

Il secolo di Luigi XIV

Apparve infine Luigi XIV e la stima che egli testimoniò per gli intellettuali dette ben presto il tono ad una nazione abituata a riceverlo dai suoi capi; l'ignoranza cessò di essere l'appannaggio caro alla nobiltà; il sapere e l'intelligenza messi in onore superarono i confini che una malintesa vanità sembrava aver loro prescritto. La filosofia soprattutto, animata dalle attenzioni del monarca, uscì, anche se lentamente, da quella specie di prigione in cui l'imbecillità e la superstizione l'avevano rinchiusa; pregiudizi di ogni specie cedettero a poco a poco dinanzi a lei, senza rumore e senza violenza, poiché è proprio della vera filosofia di non forzare nessuna barriera, ma di attendere che le barriere cadano dinanzi a lei, oppure di volgersi altrove quando non si aprono. Anche le conoscenze che essa non aveva in alcun modo prodotto e le menti meno adatte ad essa non hanno trascurato di trarne profitto.

Questo genio filosofico diffuso in tutti i libri e in tutti gli Stati è il momento della più grande illuminazione di un popolo; è allora che il corpo della nazione comincia ad avere ingegno, o piuttosto, ciò che è poi la stessa cosa, comincia ad accorgersi di non esserne privo dopo due secoli di fatiche affrontate per dargliene. È allora che i grandi cominciano a ricercare non solo le opere, ma anche la persona stessa degli scrittori, sia celebri sia mediocri; essi s'affannano, almeno per vanità, a dare ai talenti segni di stima, spesso più interessati che sinceri. Strappati alla loro solitudine, gli in-

tellettuali si vedono trascinati in un vortice nuovo, dove frequenti sono i casi in cui essi vengono a trovarsi molto disorientati. È un'esperienza che io ho fatto e che può essere utile, purché non la si faccia per lungo tempo. Le riflessioni che essa mi ha suggerito saranno materia di questo scritto. Come in circostanze simili e con interessi simili gli uomini vedono a poco a poco le stesse cose, io non dubito che molti letterati abbiano fatto le mie stesse osservazioni; tanto peggio per coloro ai quali esse saranno nuove. Ma la maggior parte di essi non possono partecipare agli altri queste osservazioni perché essi risiedono, per dir così, nel paese per il quale io non ho fatto altro che passare. Bisogna invece essere ritornati a casa per parlare a proprio agio delle nazioni che si son percorse. Mi auguro che le mie riflessioni possano esser di qualche aiuto a quelli che mi seguiranno nella stessa carriera; e quand'anche non mi proponessi un fine così ragionevole, sarei almeno simile alla maggior parte dei viaggiatori, tanto stufo delle loro corse da non aver alcun desiderio di ricominciarle, ma nel medesimo tempo così pieni di ciò che han visto da voler intrattenere su di esse gli altri.

Intellettuali e potenti

Non c'è nulla di sorprendente nel fatto che le relazioni con i potenti esercitino una grande attrazione sugli intellettuali. L'utilità reale o apparente che possono trarre da un tale commercio è facile a prevedersi, mentre gli inconvenienti non possono essere conosciuti se non con la pratica di questo stesso commercio. Tale è la miseria dell'amor proprio: benché riceva spesso profonde ferite da ciò che non sembrerebbe doverlo sfiorare, benché sia molto più facile scontentarlo che soddisfarlo, si nutre più facilmente di ciò che subito lo illude, da non sospettare ciò che potrà colpirlo.

Il primo vantaggio che gli intellettuali trovano nell'entrare nel mondo è che il loro merito diviene, se non più conosciuto, almeno più celebrato, e che essi sono giudicati da un tribunale diverso da quello dei loro rivali. Per sviluppare ed apprezzare nel medesimo tempo questo vantaggio è necessario risalire più in alto ed esaminare in primo luogo su quali principi e in quale maniera si cerchi di procurare questa specie di gloria che è fondata sul talento.

Le pubblicazioni della serie *Conseguenze del futuro* proseguiranno con i seguenti titoli:

Formazione. La sete di sapere, la strada per crescere

Comunità. Nuove società, nuove economie

Salute. Sulla nostra pelle

Cibo. La giusta risorsa

Spazio. Le piazze del mondo