



Professione DOCENTE

anno XXXIII 3
Maggio 2023

RINO DI MEGLIO
LIBERTÀ NELLA SCUOLE E NON DELLA SCUOLA

PNRR NELLA SCUOLA

ESTER TREVISAN
IL PIANO DELLE MERAVIGLIE.
PAROLA DI MINISTRO

IL PNRR PER IL PAESE
PIERO BEVILACQUA
LA PIÙ GRAVE E IGNORATA QUESTIONE
AMBIENTALE D'ITALIA

MARIO POMINI
LE SCELTE SCOLASTICHE DELLE
FAMIGLIE ITALIANE

FABRIZIO TONELLO
BALLE DI GUERRA

ALLEGATO:
IL MITO DELL'AUTONOMIA (CHE AUMENTA LE DIFFERENZE SOCIALI E CULTURALI).
DI ANTONIO MASSARIOLO

GIOVANNI CAROSOTTI
LA SCUOLA "VECCHIA" DEL PNRR

FRANCESCO PALLANTE
IL 75 COMPLEANNO DELLA COSTITUZIONE.
SECONDA PARTE: ATTUAZIONE E
DISATTUAZIONE; E SMANTELLAMENTO?

GIUSEPPE CANDIDO
SESSANT' ANNI DI SCUOLA MEDIA.
CINQUANTA DALLA RIVOLUZIONE
DI DIARIO DI UN MAESTRO

GIANFRANCO MELONI
CHAT E GPT E IA APOCALITTICI
O INTEGRATI?

 **resi**
mittente
In caso di mancato recapito
inviare al CSL STAMPE ROMA

periodico
DCOOSO325 Omologato
Posteitaliane



S O M M A R I O

2	Renza Bertuzzi LIBERTÀ E ALTRI DIRITTI
3-4	Rino Di Meglio LIBERTÀ NELLA SCUOLA (E NON DELLA SCUOLA)
4	Giuseppe Candido I FATTI
5	Mauro Volpi VICENDA DELL'ISTITUTO "GALILEI-LUXEM- BURG": CHI È FUORI DELLA COSTITUZIONE
6	Ester Trevisan IL PIANO DELLE MERAVIGLIE (PAROLA DI MINISTRO)
7	Giovanni Carosotti LA SCUOLA "VECCHIA" DEL PNRR
8-9	Piero Bevilacqua LA PIÙ GRAVE E IGNORATA QUESTIONE AMBIENTALE D'ITALIA
10-11	Francesco Pallante IL 75° COMPLEANNO DELLA COSTITUZIONE ITALIANA. SECONDA PARTE: ATTUAZIONE E DISATTUAZIONE; E SMANTELLAMENTO?
12-13	Giuseppe Candido SESSANT'ANNI DI SCUOLA MEDIA, CINQUANTA DALLA RIVOLUZIONE DI DIARIO DI UN MAESTRO
14	Piero Morpurgo 1950: LA SCUOLA ITALIANA PASSA DALL'ORDINATO ENTUSIASMO ALLA DISPERATA CONFUSIONE
15	Mario Pomini LE SCELTE SCOLASTICHE DELLE FAMIGLIE ITALIANE
16-17	Gianfranco Meloni CHAT GPT E IA: APOCALITTICI O INTEGRATI?
18-19	Gianluigi Dotti FALSI MITI DI PROGRESSO: MERCATO E MERITOCRAZIA NELL'ISTRUZIONE
20	Marco Morini DALL'UOMO MISURA DI TUTTE LE COSE, ALL'UOMO RIDOTTO A PEZZI DI COSA
21	Fabrizio Tonello BALLE DI GUERRA
22-23	Marco Morini LA SCUOLA AL CINEMA E NEI FILM E L'EDUCA- ZIONE AL CINEMA NELLA SCUOLA ITALIANA: AL DI LÀ DELLO SCHERMO
24	Massimo Quintiliani I PARCHI LETTERARI
24	Ester Trevisan LA BIBLIOTECA LUOGO SEMPRE PIÙ NECESSA- RIO PER LA CRESCITA CULTURALE, SOCIALE E CIVILE DEI CITTADINI LA CASA DI TUTTI - EDITORI LATERZA

PROFESSIONE DOCENTE

Reg. Tribunale di Roma n. 257/90 del 24/04/1990

Direttore Responsabile

Franco ROSSO

Responsabile di Redazione

Renza Bertuzzi

Vice caporedattore

Gianluigi DOTTI

Comitato di Redazione

Giuseppe CANDIDO, Gianfranco MELONI, Piero MORPURGO,

Massimo QUINTILIANI, Ester TREVISAN

Hanno collaborato a questo numero

Rino Di Meglio, Piero Bevilacqua

Giovanni Carosotti, Massimo Mirra, Marco Morini,

Francesco Pallante, Mario Pomini, Fabrizio Tonello

Chiuso in redazione il 20/04/2023

Credit immagine di copertina, realizzata con DALLE.E,
di Giuseppe Condito <https://openai.com/product/dall-e-2>

Stampa Romana Editrice - 069570199

GILDA DEGLI INSEGNANTI

Via Aniense, 14 00198 Roma

tel. 068845005 - Fax 068482071

UNAMS - Viale delle Provincie, 184 - 00162 Roma

Sito Internet: www.gildaprofessionedocente.it

E-mail: pdgildains@gmail.com

di **Renza Bertuzzi**

Nel nuovo che avanza a velocità supersonica, in un magma che confonde e che ci avvolge in un disorientamento mentale, imprigionati in un panottico, è diventato sempre più difficile orientarsi e mantenere i punti fermi. Quei punti che si vorrebbero eliminare, dissolvendoli in una nebbia opaca e pericolosa, e che riguardano tutta la società e in modo particolare la Scuola, l'istituzione che la Costituzione tutela, avendo affidato ai docenti- secondo leggi consolidate- la funzione di *trasmettere cultura e di educare i giovani al pensiero critico*.

In questo numero abbiamo deciso che il punto più importante da tenere a mente e da difendere è la libertà, *Libertà nella scuola e non della scuola*, Rino Di Meglio pag.3, prende spunto da un episodio che ha coinvolto una docente di Milano, rappresentante sindacale, la cui vicenda è riassunta da **Giuseppe Candido, I Fatti**, pag.5 e commentata dal Costituzionalista **Mauro Volpi, Vicenda dell'istituto "Galilei-Luxemburg": chi è fuori della Costituzione**.

La libertà riguarda anche- e forse in modo meno evidente e più subdolo- il tema dell'**intelligenza artificiale**, la quale verrà introdotta nella scuola quanto prima, secondo le linee del DEF. Abbiamo dedicato la nostra copertina a questo tema, un'immagine sinistra che colpisce per il suo significato: **non più esseri umani, ma robot**. Un campanello di allarme, non certo un'adesione, per indurre insegnanti e tutti coloro che sanno cosa sia la scuola a ribellarsi. Soprattutto i docenti che sembrano quieti, troppo quieti di fronte ad un vero e proprio cataclisma che potrebbe spazzare via la loro figura e allora sarà inutile dedicare tempo e attenzione a graduatorie e punteggi. La nostra intenzione è quella di aprire un dibattito con i lettori, *Professione docente* continuerà a parlarne. Abbiamo iniziato, come è giusto, con un intervento interlocutorio di **Gianfranco Meloni Chat GPT e IA: apocalittici o integrati?**, pagg.16-17.

La libertà come diritto che, insieme con i doveri, la nostra Costituzione tutela con grande chiarezza, come ci ha dimostrato **Francesco Pallante, nelle due eccezionali puntate sui 75 anni della Costituzione. Il 75° compleanno della Costituzione italiana. Seconda parte: attuazione e disattuazione; e smantellamento?** Pagg.11-12. Per la parte dell'attuazione, l'epoca delle riforme epocali con la riforma della scuola media, di cui ricorrono i 60 anni, **Giuseppe Candido, Sessant'anni di scuola media, cinquanta dalla rivoluzione di Diario di un maestro**, pagg.11-12, tappa di quella Storia della scuola, raccontata con sapienza da **Piero Morpurgo, 1950: la scuola italiana passa**

dall'ordinato entusiasmo alla disperata confusione, pag.13

La libertà come diritto universale ma lo sono anche altri diritti, tutti sotto assedio, già feriti, si spera non a morte : **il diritto all'istruzione e il diritto alla salute**.

Del primo si parla negli articoli sul PNRR per la scuola, presentato come *Il piano delle meraviglie del ministro Valditara*. **Ester Trevisan, pag.6** ma in realtà è una sorta di paravento per introdurre nella scuola innovazioni che annullano la funzione di educare i giovani al pensiero critico, **Giovanni Carosotti, la vecchia scuola del PNRR, pag.7** e anche nell'articolo sul Convegno di Trento, Falsi miti di progresso: mercato e meritocrazia nell'istruzione, Gianluigi Dotti, pagg.17-18

Del secondo, **il diritto universale alla salute**, ci traccia una situazione agghiacciante **Marco Morini**, dell'uomo ridotto a pezzi in vendita, negli USA, in virtù di quel neo liberismo – imperante anche in Italia, che trasforma tutto in merce, *Dall'uomo misura di tutte le cose all'uomo ridotto a pezzi di cosa*, **Marco Morini, pag.20**. Ma esiste anche, un diritto all'informazione che in questi attuale frangenti è sempre più confuso e deviante, **Fabrizio Tonello, Balle di guerra, pag.21**.

Di nuovo il PNRR, redatto nelle " segrete stanze" e reso pubblico con la rivelazione della logica mercantile che ha privilegiato nel Sud quei paesi, trasformati in borghi, in grado di attirare il turismo, "dimenticando" invece altri paesi. Quelli che potrebbero, dovrebbero, invece ricevere attenzione e infrastrutture per non morire, per fa rivivere quella parte di Italia abbandonata per incuria politica e soprattutto per difendere e curare il territorio e tutto l' ambiente.

Piero Bevilacqua, La più grave e ignorata questione ambientale d' Italia, pagg.9-10.

L'importanza dell'educazione al cinema nella scuola italiana, **Massimo Mirra, La scuola al cinema e nei film e l' educazione al cinema nella scuola italiana: al di là dello schermo, pagg. 22-23**.

Dove si indirizzano le scelte dei genitori per i propri figli alla conclusione del ciclo della secondaria di I grado e come dovrebbe invece intervenire la politica scolastica, **Mario Pomini, Le scelte scolastiche delle famiglie italiane, pag.15**.

Infine, una chiusa voluta e in contrapposizione a questa istruzione aziendalizzata, *I parchi letterari, per Viaggi & cultura*, **Massimo Quintiliani, pag 24** e la recensione di un libro sulle biblioteche, *La biblioteca. Luogo sempre più necessario per la crescita culturale, sociale e civile dei cittadini*, **Ester Trevisan. Pag. 24**.

Allegato: Il mito dell'Autonomia (che aumenta le differenze sociali e culturali). di Antonio Massariolo

INTERVISTA A RINO DI MEGLIO

IL PUNTO

LIBERTÀ NELLA SCUOLA (E NON DELLA SCUOLA)

La libertà non è un privilegio perché è sancita dall'art. 21 della Costituzione. Le varie norme di legge che hanno rafforzato la figura del dirigente scolastico, tentando di attribuirgli potere sanzionatorio, hanno notevolmente ristretto i margini della vita democratica all'interno delle scuole. Le leggi dello Stato affermano che i cittadini, in particolare i dipendenti pubblici, hanno il dovere di segnalare ciò che possa costituire un pericolo. I sindacati - e noi lo stiamo facendo - possono denunciare all'opinione pubblica e alla politica le violazioni dei diritti fondamentali oltre che rivolgersi, come la Gilda sta facendo nel caso della professoressa Serraino, alla magistratura per l'annullamento della sanzione.

di Ester Trevisan



In un'intervista rilasciata nel novembre scorso a Radio Lombardia in merito a un incendio divampato nell'istituto Galilei-Luxemburg di Milano, la professoressa Valeria Serraino, coordinatrice provinciale della Gilda di Milano e docente nella stessa scuola, aveva parlato delle numerose segnalazioni, rimate inascoltate, inviate precedentemente alla dirigente e all'Ufficio scolastico territoriale per **fare presente il grave rischio di sicurezza in cui si trovava l'istituto** (cfr. articolo a parte)

Del caso milanese e dello stato di salute di cui gode oggi la libertà nella scuola ne abbiamo parlato con **Rino Di Meglio**, coordinatore nazionale della Gilda degli Insegnanti.

Come è considerata oggi la libertà nella scuola? Qual è lo stato di salute della libertà nella scuola oggi? C'è ancora vita democratica a scuola?

La libertà non deve essere né un privilegio né una mancanza in qualsiasi ambiente e contesto, perché la libertà di espressione è sancita dall'articolo 21 della Costituzione. Per quel che riguarda i luoghi di lavoro, questa libertà è rafforzata dalla legge numero 300 del 1970, lo Statuto dei lavoratori, che garantisce ai sindacati la possibilità di libera propaganda

*sul luogo di lavoro. Ovviamente, le uniche cose che possono essere censurate sono le espressioni di carattere diffamatorio o ingiurioso, ma in quest'ultima ipotesi si configurerebbero dei reati e quindi la competenza non apparterebbe al dirigente scolastico bensì in prima istanza alla magistratura. Comunque, le varie norme di legge che hanno rafforzato la figura del dirigente scolastico, **tentando di attribuirgli potere sanzionatorio, unite alla dimensione abnorme assunta dalle istituzioni scolastiche e quindi dai collegi dei docenti, hanno notevolmente ristretto i margini della vita democratica all'interno delle scuole.***

Nella scuola la democrazia, prevista anche dall'istituzione degli organi collegiali attraverso i decreti delegati, ha subito un graduale quanto inesorabile ridimensionamento.

Le norme sulla trasparenza, che prevedono addirittura la pubblicazione degli stipendi dei dirigenti pubblici su tutti i siti istituzionali, sono state invece reinterpretate dal Garante della privacy, impedendo così al sindacalista di sapere quanto risorse economiche il preside elargisca e a chi attingendo alle risorse pubbliche del fondo di istituto.

Nelle scuole ridimensionate le somme di denaro amministrative sono diventate notevoli, ma l'Amministrazione scolastica ha deciso di ignorare la norma che l'Anac ha stabilito per i dirigenti scolastici. Tutti questi sono fatti che non depongono bene per la democrazia nelle scuole.

CONTINUA DA PAGINA 4



CONTINUA DA PAGINA 3

Perché ha definito come una censura del diritto di critica la sanzione disciplinare comminata alla professoressa Serraino? *sicurezza sui luoghi di lavoro.*

*La professoressa Serraino ha pubblicamente criticato l'inerzia dell'Amministrazione specificamente relativa a problemi attinenti la sicurezza dell'istituto scolastico. L'Amministrazione, senza smentire nel merito le affermazioni, le ha bollate come "diffamatorie". Riportando ciò a quanto detto prima, se fossero state veramente diffamatorie, l'Ufficio scolastico regionale avrebbe avuto il dovere, come qualsiasi cittadino, di riferirne all'autorità giudiziaria. **Se n'è ben guardato dal farlo. Inoltre, le leggi dello Stato affermano che i cittadini, in particolare i dipendenti pubblici, hanno il dovere di segnalare ciò che possa costituire un pericolo. Ricordo anche che questo dovere è rafforzato per chi svolge attività sindacale, perché le norme sulla sicurezza attribuiscono un ruolo specifico ai sindacati per vigilare circa la***

Cosa possono fare i sindacati? Con quali strumenti la Gilda intende difendere le libertà nella scuola, da quella di insegnamento a quella di parola e di critica?

*I sindacati - e noi lo stiamo facendo - possono denunciare all'opinione pubblica e alla politica le violazioni dei diritti fondamentali oltre che rivolgersi, come **la Gilda sta facendo nel caso della professoressa Serraino, alla magistratura per l'annullamento della sanzione.***

L'intasamento dei tribunali in buona parte d'Italia non aiuta molto la difesa del cittadino colpito ingiustamente. Basti pensare che originariamente il tempo massimo previsto per un giudizio su questioni lavorative era di sei mesi e ora i tempi per la fissazione della prima udienza arrivano in qualche circoscrizione giudiziaria anche a due, tre anni.

I FATTI

La professoressa Valeria Serraino coordinatrice provinciale della Gilda insegnanti di Milano in servizio presso l'Istituto "Galilei-Luxemburg" di Milano - con un comportamento impeccabile - aveva inoltrato all'Ufficio Scolastico Provinciale di Milano le segnalazioni dei lavoratori della scuola, relative a "disagi e irregolarità" che avrebbero potuto creare problemi, senza però ricevere risposta alcuna. Lo scorso 24 novembre si è verificato un incendio a seguito del quale la professoressa aveva poi riferito delle segnalazioni fatte e cadute nel vuoto a *Radio Lombardia*.

E ciò è bastato per vedersi comminata un provvedimento disciplinare che ora sarà costretta ad impugnare.

Come nota Alex Corlazzoli su *ilFattoQuotidiano.it* il 14 marzo, "A mettere il bavaglio alla professoressa Valeria Serraino, coordinatrice provinciale della Gilda di Milano ..., ci ha pensato il ministero dell'Istruzione per mano del dirigente dell'Ufficio scolastico territoriale, "

La "colpa" della rappresentante sindacale sarebbe stata quella di aver reso "dichiarazioni pubbliche lesive dell'immagine dell'amministrazione scolastica", a seguito di un incendio avvenuto nella sua scuola lo scorso mese di novembre.

"Poche parole" rese a *Radio Lombardia* dopo l'incendio del 24 novembre scorso "sono costate care alla docente che a dicembre è stata informata di avere un provvedimento disciplinare in corso".

Con il proprio legale - come dichiarato al *Fatto Quotidiano* "la dirigente sindacale ha presentato una memoria difensiva nella quale ha evidenziato "il diritto di critica" e il proprio "dovere" che faceva risaltare "la correttezza dell'operato" avendo la stessa "seguito l'iter gerarchico".

La coordinatrice provinciale della Gilda, infatti, non aveva rilasciato alcuna intervista prima dell'incendio, ma aveva

solamente "scritto agli uffici preposti".

A nulla è valsa la difesa. Nella giornata del 13 marzo, la professoressa ha ricevuto il provvedimento disciplinare firmato da Dirigente dell'USR Lombardia, "Per violazione dei doveri di responsabilità e correttezza, aver screditato pubblicamente l'operato del dirigente e aver denigrato l'immagine dell'istituzione scolastica", causando "grave pregiudizio del rapporto di fiducia tra amministrazione e dipendente".

Il coordinatore nazionale della Gilda, Rino Di Meglio, ha subito sottolineato che come sindacato tutelerà la collega in ogni sede e in ogni modo possibile.

Ma nel frattempo, una considerazione sorge spontanea: se tanto ci dà tanto, il diritto di critica sindacale, garantito anche dalla nostra Costituzione, se ne va a farsi friggere? Ci lasceranno almeno quello di cronaca?

Giuseppe Candido



VICENDA DELL'ISTITUTO "GALILEI-LUXEMBURG": CHI È FUORI DELLA COSTITUZIONE

È opportuno chiedersi chi tra i protagonisti della vicenda abbia violato i doveri di disciplina ed onore che incombono sui titolari dell'adempimento di funzioni pubbliche previsti dall'articolo 54, comma secondo, della Costituzione. In definitiva la sanzione disciplinare nei confronti dell'insegnante rappresenta un caso eclatante di ribaltamento delle responsabilità.

di **Mauro Volpi**

Il provvedimento disciplinare contro l'insegnante e sindacalista professoressa Valeria Serraino suscita sorpresa per la sua abnormità e preoccupazione per la concezione della scuola dimostrata dal Ministro e dal dirigente scolastico. In particolare **è opportuno chiedersi chi tra i protagonisti della vicenda abbia violato i doveri di disciplina ed onore che incombono sui titolari dell'adempimento di funzioni pubbliche previsti dall'articolo 54, comma secondo, della Costituzione.**

La professoressa prima dell'incendio della scuola ha tenuto un comportamento assolutamente corretto in quanto ha segnalato disagi e irregolarità all'organo superiore gerarchico competente. Nel fare ciò ha agito nella doppia veste di insegnante e di sindacalista nell'esercizio di diritti costituzionalmente tutelati: la sicurezza del luogo di lavoro a tutela della incolumità degli studenti e del personale scolastico, la libertà sindacale consistente nella indicazione di problemi interni all'istituto al dirigente scolastico competente. Dopo l'incendio ha risposto ad una domanda di una radio locale dichiarando la verità dei fatti e quindi che alle segnalazioni che aveva inoltrato per iscritto non aveva fatto seguito alcuna risposta da parte del dirigente responsabile. Sostenere che avrebbe "screditato pubblicamente l'operato del dirigente" e "denigrato l'immagine dell'istituzione scolastica" è paradossale. Infatti il dirigente si è screditato da solo nel momento in cui non ha risposto alle segnalazioni che gli erano state rivolte né sembra aver agito per risolvere i problemi segnalati. In quanto all'im-

agine dell'istituto, questa viene compromessa da problemi e irregolarità lamentati, a meno che il dirigente non si sia attivato per dimostrarne l'insussistenza.

Il dirigente scolastico quindi ha mancato al suo preciso dovere di garantire che il funzionamento dell'istituto scolastico rispettasse in pieno le regole e le garanzie a tutela dei diritti del personale e degli studenti e della loro incolumità. La sua inerzia è stata infatti del tutto ingiustificabile. A sua volta il Ministro dimostra ancora una volta di avere una concezione della scuola come "ca-

Democrazia e scuola.

In effetti dovrebbe risultare ormai scontato dire che il rapporto fra sistema democratico e scuola è molto stretto e che la democrazia ha bisogno della scuola per crescere. Una scuola senza qualità genera in modo inevitabile una democrazia senza qualità. La democrazia conosce uno sviluppo continuo le cui possibilità dipendono dalla capacità critica che essa ha storicamente maturato. La democrazia è il regime dell'apprendimento, secondo una felice espressione in cui viene sottolineato come l'apprendimento rappresenti la prima innovazione che deve realizzarsi nel processo sociale. La democrazia è quel regime che si oppone alle scelte irreversibili, che consente le correzioni, che è costruito sul principio della ricerca senza condizionamenti.

Baldassarre, il quale ritiene che ogni libertà mantenga una miscela di aspetti riconducibili all'individuo o alla collettività «ma ciò non esclude che in riferimento a ciascuna specifica libertà si possa rinvenire, oltre alla prevalenza quantitativa di aspetti legati a una dimensione piuttosto che a un'altra, un preciso principio di ordine, chiaramente deducibile dalla disciplina positiva di ciascun diritto».

Luciano Zanotti, *La libertà di insegnare nella scuola che cambia.*



serma", nella quale chi si trova nella posizione di superiore gerarchico può impartire liberamente sanzioni fino al limite della "umiliazione" agli studenti che commettano atti di bullismo, i quali devono essere certamente puniti ma senza alcuna violenza fisica o morale né con pene contrarie al senso di umanità come prescrive la Costituzione, e del contrasto nei confronti di chi esercita la libertà sindacale. Inoltre il Ministro non ammette l'espressione della libertà di manifestazione del pensiero né della libertà educativa, come ha dimostrato quando ha censurato la dirigente scolastica fiorentina che invitava a contrastare i rigurgiti fascisti tramite l'educazione scolastica, in nome di una Costituzione antifascista sulla quale il Ministro ha prestato giuramento al momento dell'assunzione della carica.

In definitiva la sanzione disciplinare nei confronti dell'insegnante rappresenta un caso eclatante di ribaltamento delle responsabilità e pertanto la prof.ssa Serraino merita piena solidarietà.



MAURO VOLPI

È un Costituzionalista; è stato Preside della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Perugia (2001-2006); è Membro laico del Consiglio Superiore della Magistratura (2006-2010). Componente del Coordinamento per la Democrazia Costituzionale.

IL PIANO DELLE MERAVIGLIE (PAROLA DI MINISTRO)

Le magnifiche sorti e progressive del ministro Valditara smorzate dalla Corte dei Conti che ha segnalato criticità e ritardi. Ma fondi saranno distribuiti a tutti, comprese la scuola paritarie: "perché la scuola paritaria è pubblica a tutti gli effetti".

di Ester Trevisan



All'apparir del vero...Giacomo Leopardi

“Le scuole italiane hanno accolto in pieno la sfida del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Per il Piano Scuola 4.0, entro lo scorso 28 febbraio, gli istituti hanno presentato 8.170 progetti su 8.230 totali. Questo porterà uno stanziamento complessivo di circa 1,7 mld di euro che consentirà alle scuole di poter rivedere, migliorare, trasformare e adeguare le aule, favorendo la didattica in luoghi accoglienti e innovativi. È la sfida di una Scuola Intelligente, nella quale ogni elemento contribuisca all'apprendimento in un ambiente sereno e positivo”. **Parole trionfanti sulle magnifiche e progressive sorti promesse dal PNRR, quelle pronunciate dal ministro Valditara nel suo intervento al convegno dedicato all'orientamento, nella giornata conclusiva di Didacta Italia il 10 marzo scorso alla Fortezza da Basso di Firenze.**

A smorzare gli entusiasmi, però, ci ha pensato la Corte dei Conti che, nella sua relazione annuale del collegio del controllo concomitante, ha segnalato criticità e ritardi negli interventi previsti per l'edilizia scolastica, soprattutto per quanto riguarda gli asili nido e le scuole dell'infanzia. Tant'è che proprio su questo obiettivo del Pnrr il ministero ha chiesto alla Commissione europea una proroga di sei mesi.

“Originariamente - ha ricordato Valditara il 17 marzo durante un incontro ad Ascoli Piceno sul DI Sisma - il Pnrr prevedeva 3,9 miliardi di euro per la riqualificazione del patrimonio scolastico italiano. Ho fatto una rapida verifica con gli uffici per capire dove potevamo reperire altre risorse, nonostante fosse già una cifra imponente”. Ed ecco il cilindro magico: “Abbiamo scovato risorse aggiuntive per 1,2 miliardi di euro: quindi abbiamo 5,1 miliardi di euro per la riqualificazione,

messa in sicurezza, adeguamento antisismico e l'abbattimento di barriere architettoniche per tutta la scuola italiana”.

Il 27 marzo, a proposito dei ritardi alla tabella di marcia, in un'intervista rilasciata alla Verità: “Nel decreto legge sul Pnrr, abbiamo introdotto il modello Genova per l'edilizia scolastica, perché non bastano i fondi, occorre che le opere vengano realizzate in fretta”. Il “metodo Morandi”, una sorta di abracadabra. “Le scuole devono essere sicure, senza barriere architettoniche, e penso debbano essere anche belle. Perché chi studia all'interno di scuole esteticamente gradevoli è più incentivato a impegnarsi di più”. Le “scuole belle” di memoria renziana non hanno avuto grande fortuna. Vedremo quelle dell'era valditariana.

Nel PNRR delle meraviglie decantato dall'inquilino di viale Trastevere, anche i fondi a disposizione per l'orientamento, “fondamentale - secondo Valditara - anche nella lotta contro la dispersione scolastica”. **Grande la sua soddisfazione per l'entusiasmo dimostrato dalle scuole alla notizia di 500 milioni in arrivo:** “Una risposta ampiamente positiva dagli istituti: le secondarie di I e II grado hanno proposto 3.174 progetti su 3.193 totali sulla dispersione. Questo investimento consentirà azioni di accompagnamento personalizzato e di mentoring, con cui si potranno meglio orientare gli studenti alla scoperta delle proprie attitudini”. Sarebbe interessante, poi, entrare nel merito dei progetti che riceveranno i finanziamenti, seguirne l'iter di attuazione e valutarne gli effetti. **Il rischio che si verifichi una dispersione dei fondi, con il conseguente mancato obiettivo di combattere la dispersione**

scolastica, non è peregrino. Una dispersione di energie e tempo che andrebbe risparmiata agli studenti, ai docenti e a tutto il sistema scolastico italiano.

Sempre sul versante dei fondi del Pnrr, il 15 marzo il ministro Valditara ha inoltre annunciato che queste risorse saranno a disposizione anche delle scuole paritarie. “I fondi devono essere per tutti - ha sottolineato intervenendo alla presentazione del progetto Crea-steam Era-smus+ della Fidae nato per favorire gli scambi tra le scuole d'Europa - e per questo abbiamo deciso di mettere i fondi del Pnrr anche per le paritarie non commerciali e la prima distribuzione l'abbiamo fatta per l'accoglienza di ragazzi ucraini. Questo perché la scuola paritaria è pubblica a tutti gli effetti”. In occasione della Giornata Internazionale della Donna, l'8 marzo in un tweet il ministro ha annunciato: “Nell'ambito del #PNRR verranno destinati 600 milioni a tutte le scuole, comprese le paritarie non commerciali, per realizzare percorsi formativi di potenziamento e di orientamento per le carriere Stem, con particolare riferimento alle studentesse”.



Il pifferaio magico

PNRR E LA SCUOLA. I VERI OBIETTIVI NASCOSTI

LA SCUOLA “VECCHIA” DEL PNRR

La realtà è che, dietro questo volto “tecnico”, il documento va ben oltre le proprie competenze; e tale promessa di finanziamenti si rivela tutto sommato un elemento secondario rispetto al vero fine del progetto, che è quello di intervenire in modo massiccio nel condizionare la metodologia didattica. Andando così ben al di là delle competenze che dovrebbero essere assegnate a tale provvedimento, probabilmente in conflitto con il dettato costituzionale.

di **Giovanni Carosotti**

Il progetto *Scuola 4.0* esprime al meglio l'idea di istruzione di cui si fa portatore il PNRR, e ha sicuramente elettrizzato in queste ultime settimane il dibattito nelle singole scuole. Il provvedimento era già noto, aveva già suscitato dibattiti, riserve e anche giuste osservazioni critiche per l'imbarazzante lingua con cui è stato scritto. Ma solo quando si è avvicinata la scadenza del 28 febbraio, data ultima per la presentazione del progetto da parte dei singoli istituti, ci si è confrontati con un provvedimento di vasta portata, la cui intenzione è quella di incidere in modo significativo (e, per certi versi, definitivo) sulla qualità della didattica e sulla libertà della professione docente. Un giudizio, quello appena espresso, che potrebbe stupire, dal momento che l'intero PNRR, non certo solo per l'ambito della scuola, è concepito quale provvedimento di investimenti straordinari, in grado di rilanciare l'attività produttiva del Paese. Soldi destinati all'acquisto di beni materiali, di tecnologie avanzate, che sicuramente devono essere salutati positivamente. Ma la realtà è che, dietro questo volto “tecnico”, il documento va ben oltre le proprie competenze; e tale promessa di finanziamenti si rivela tutto sommato un elemento secondario rispetto al vero fine del progetto, che è quello di intervenire in modo massiccio nel condizionare la metodologia didattica, portando a compimento un progetto riformatore in atto da decenni e che ora, con la logica emergenziale legata al PNRR, si ritiene di poter realizzare in modo definitivo. Andando ben al di là delle competenze che dovrebbero essere assegnate a tale provvedimento, probabilmente in conflitto con il dettato costituzionale. Da questo punto di vista, la scuola concepita dal PNRR non fa che riproporre alcuni leitmotiv che in questi decenni abbiamo ben imparato a conoscere: dalla necessità di piegare la programmazione didattica a esigenze di carattere economicistico, forzando le finalità del percorso d'istruzione rispetto a quanto previsto nel testo costituzionale; a quella di rinnovare radicalmente la professionalità docente, ritenuta formata su una preparazione ormai non più all'altezza delle sfide dei tempi; all'imposizione di una pratica didattica che immancabilmente si definisce “innovativa”, tutta incentrata su attività pratico-laboratoriali che dovrebbero riprodurre quella

progettualità di gruppo, comunque etero diretta, caratteristica delle attività d'impresa, e che sempre più spesso le stesse aziende promuovono in diverse attività PCTO; criteri di valutazione per competenze falsamente oggettivi, e al limite del ridicolo («A1 Novizio; A2 Esploratore; B1 Sperimentatore; B2 Esperto; C1 Leader; C2 Pioniere»). Un po' come era accaduto per la Buona scuola, anche il PNRR intende approfittare di un contesto politico eccezionale, che dovrebbe favorire la decisionalità dell'esecutivo. In effetti, almeno per come viene presentato nei principali organi di stampa, il PNRR gode di un consenso così aprioristico, interpretato quale ultima opportunità per rilanciare il Paese, e i suoi contenuti vengono considerati positivi a prescindere.

Se dunque, in base a tali considerazioni, i contenuti specifici del testo sembrano in linea con le presunte “innovazioni” sulle quali da anni abbiamo espresso riserve critiche, la vera novità del PNRR è costituita dalle “condizionalità” che le scuole devono obbligatoriamente sottoscrivere nel momento stesso in cui sono tenute a elaborare il progetto. Prescindiamo in questa sede da quelle di ordine amministrativo, numerose anche in ragione dei monitoraggi che dovranno essere effettuati viste le somme ingenti che le singole amministrazioni scolastiche dovranno gestire. E che, onestamente, rendono difficile immaginare come tali progetti potranno, anche dal punto di vista strettamente tecnico, realizzarsi nei tempi previsti. Più preoccupanti sono invece le condizionalità relative alla didattica, che la scuola si impegna a praticare prima ancora di avere preso diretta confidenza con le tecnologie acquistate, sulla base degli assunti dogmatici -mai dimostrati e sicuramente indimostrabili- in base ai quali la tecnologia informatica avanzata pretende una didattica innovativa («pedagogie innovative quali apprendimento ibrido, pensiero computazionale, apprendimento esperienziale, insegnamento delle multiliteracies e debate, gamification») completamente alternativa rispetto a quella ancora praticata, secondo la superficiale lettura dei riformatori, da buona parte dei docenti. Per questo motivo, sulla base di tali dichiarazioni, gli insegnanti sarebbero tenuti a frequentare corsi di formazione ad hoc, dai contenuti spesso discutibili, proprio perché fondati su un paradigma pedagogico che nega



a priori il pluralismo delle teorie e impedisce al docente una libera scelta tra le stesse. Non è un caso che in molti istituti i Collegi dei Docenti hanno richiesto la trascrizione a verbale di dichiarazioni in cui si ribadiva come la scelta sulla metodologia didattica non può essere imposta dall'alto, ma deve tenere conto dell'articolo 33 della Costituzione. E non c'è dubbio -sperando che le forze sindacali su questo abbiamo finalmente il coraggio di agire- che un contenzioso giuridico proprio rispetto al tema della incostituzionalità il testo lo solleva; criticità già rilevate in un importante intervento da Giuliano Scarselli. Contenzioso da aggiungere a una battaglia sulle modalità di formazione obbligatoria (sia rispetto all'orario di servizio, sia in vista di una loro eventuale retribuzione); per ribadire il diritto dei docenti di decidere in base ad esigenze personali il proprio percorso d'aggiornamento, sfruttando in particolare le risorse interne del proprio istituto. Ma rimane da combattere anche una battaglia di ordine politico-culturale, rifiutando la logica economicistica di cui il documento si fa portatore e ribadendo le finalità culturali, di consapevolezza civica e democratica che la scuola è tenuta a sviluppare. Riduzionismo economicistico che anche il nuovo ministro tende a ribadire con ossessiva frequenza; parlando in modo superficiale di “discipline culturali” che creerebbero solo disoccupazione, il cui peso immaginiamo sarebbe quindi fortemente da ridimensionare all'interno dei curricoli. Una personalità capace di inserirsi e di agire con coscienza critica in un ambiente produttivo non è quella formatasi esclusivamente su pratiche tecnologiche che, per quanto avanzate, sono comunque destinate a veloce obsolescenza, bensì quella in possesso di una cultura generale, di un insieme di saperi non sempre collegati a uno specifico professionale, capaci di offrire consapevolezza anche sulle valenze comunitarie, etiche, sociali politiche e sindacali che l'attività lavorativa implica. Tutti aspetti che nei numerosi testi dedicati alla Scuola 4.0 non è possibile scorgere.

LA PIÙ GRAVE E IGNORATA QUESTIONE AMBIENTALE D'ITALIA



Una iniziativa del governo contenuta nel PNRR ha selezionato 21 centri, uno per regione, cui destinare 20 milioni di euro per opere di recupero, restauro, rivitalizzazione economica e sociale. Piccoli borghi "meritevoli" di chi ignora la più grave situazione ambientale d'Italia. Una spoliazione dei nostri vecchi paesi rurali, sublimati in luoghi di eccellenza estetica destinati al consumo turistico.

di **Piero Bevilacqua**

Da almeno un decennio il problema dello spopolamento e dell'abbandono delle aree interne, vale a dire dei paesi e dei territori dell'Italia appenninica e preappenninica, ma talora anche alpina, è oggetto, oltre che di politiche pubbliche di contenimento del fenomeno, di un'ampia e diversificata letteratura. Difficile darne qui compiutamente conto, ma si possono segnalare i contributi più rilevanti. E soprattutto indicare l'aspetto forse più significativo di questo patrimonio non soltanto analitico: la molteplicità degli approcci e delle interpretazioni disciplinari. Uno dei primi ad appuntare il proprio interesse documentario sulla questione è stato **Vito Teti**, antropologo, docente all'Università della Calabria, nato e vivente a San Nicola d'Acrissa, al cui **spopolamento inesorabile assiste sgomento ormai da decenni. Teti ha alimentato un filone di studi antropologici (spesso corredato da documentazione fotografica) sui paesi abbandonati** e ha progressivamente arricchito e come sublimato il suo approccio con una elaborazione tra il poetico e il filosofico, indagando non più tanto le ragioni sociali della fuga dalla propria terra, ma le ragioni sentimentali e spirituali del restare, del resistere. Dal piccolo paese, Teti, rielaborando una letteratura internazionale sempre più ampia, approda a una visione universalistica. **Così la rinuncia a emigrare diventa una scelta di vita molto più ricca di motivazioni che non siano la rassegnazione o la resa. La restanza**, (Einaudi 2022) è il più recente dei suoi contributi sul tema, che dà al titolo del saggio, un termine di suo conio.

Su un versante più decisamente letterario si è mosso **Franco Arminio**, nato e vivente nel paese di Bisaccia, in Irpinia, che ha come riscattato, a partire almeno da **Vento forte tra Lacedonia e Candela. Esercizi di paesologia** (Laterza 2008) i paesi semideserti e silenziosi del nostro Mezzogiorno, scoprendoli come luoghi di una diversa valenza esistenziale, ambiti di una spiritualità antica e nuova, alternativa all'insensatezza contemporanea del vivere urbano. A questo ambito di riflessioni si è avvicinato anche **Enzo Scandurra**, urbanista romano, con **Un paese ci vuole. Ripartire dai luoghi**, (Città aperta, 2007) Un testo composito dove l'espressione di Cesare Pavese che dà il titolo al libro, è declinata anche in ambito urbano, quale dimensione necessaria all'esistere, che non può prescindere da

un radicamento nei luoghi.

Di altro tenore la letteratura più specificamente orientata all'analisi territoriale, economica e sociale del fenomeno, motivata dall'aspirazione politica a trovare soluzioni ai problemi, e sempre espressa in uno spettro ampio di punti di vista e metodologie disciplinari. In ambito strettamente urbanistico si segnala la vasta inchiesta su scala regionale, **Maria Adele Teti, Spopolamento e disurbanizzazione in Calabria. Schedatura e strategie di rigenerazione urbana dei centri minori**, (Lirici Editore 2012), che costituisce un vero e proprio censimento dei tantissimi centri in via di abbandono presenti nella regione, delineandone i caratteri strutturali essenziali. Una mappatura messa a disposizione delle istituzioni amministrative regionali cui non è seguito alcuna apprezzabile iniziativa politica.

Più di recente, su questo versante esplicitamente mirato a strategie di intervento, un posto di rilievo assume il ponderoso volume a molte mani, **Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste**, a cura di **Antonio De Rossi** (Donzelli, 2018) che ha poi gemmato diversi contributi saggi come **Un manifesto per riabitare l'Italia. Il progetto e le parole chiavi**, a cura di **Domenico Cersosimo e Carmine Donzelli** (Donzelli 2020), **Metromontagna. Un progetto per riabitare l'Italia**, a cura di **Filippo Barbera e Antonio De Rossi** (Donzelli, 2021) e **L'Italia Lontana. Una politica per le aree interne** a cura di **Sabrina Lucatelli, Daniela Luisi, Filippo Tantillo** (Donzelli, 2022). Una concentrazione di studi che di recente si è arricchita di una vera e propria mobilitazione intellettuale **contro la riduzione semantica e concettuale del paese a borgo**. Operazione semantica che non si esaurisce semplicemente nella sostituzione di un termine con un altro, certamente più evocativo. In realtà siamo di fronte alla **spoliazione, compiuta dai media e dal ceto politico, della dimensione economica, sociale, ed esistenziale degli aggregati demografici, dei nostri vecchi paesi rurali, sublimati in luoghi di eccellenza estetica destinati al consumo turistico**. Una reazione rafforzata in seguito a una **iniziativa di governo, contenuta nel PNRR, che ha selezionato 21 centri, uno per regione, cui destinare 20 milioni di euro per opere di recupero, restauro, rivitalizzazione economica e sociale**. Si è distinta, in questa nuova corrente di studi, la voce di **Rossano Pazzagli**, toscano, ma docente all'Università del Molise, autore di un volume programmatico sin nel titolo, **Un paese di paesi: luoghi e voci dell'Italia interna** (ETS, 2021). Ad essa si è aggiunta quella di una parte degli studiosi di **Riabitare l'Italia**, che nel 2020 avevano fondato un'associazione culturale con questo nome, pubblicando un esplicito **Contro i borghi. Il Belpaese che dimentica i paesi**, a cura di **Filippo Barbera, Domenico Cersosimo e Antonio De Rossi** (Donzelli, 2022) Un

denso volumetto il cui scopo programmatico, come ricordano di due curatori, è **uscire dall'estetizzazione di un'Italia oleografica, prigioniera di un passato che è diventato merce e capitale culturale, per rientrare nell'effettiva realtà dei territori, abitati e vissuti dalle persone. Trasformare i paesi in borghi significa privilegiare intanto i centri più ricchi di beni monumentali, di lasciti archeologici e storici, di suggestivi scorci paesaggistici, per offrirli e venderli ai frettolosi visitatori della domenica. Ma il lato più inaccettabile dell'operazione, espressione di una cultura utilitaristica che trasforma ogni cosa vivente in merce**, è che essa non solo non considera la grande maggioranza dei paesi privi di qualità turistiche ed estetiche, ma nasconde le rilevanti questioni demografiche, economiche e ambientali incarnate dalla progressiva desertificazione dell'Italia interna. Un aspetto su cui concluderemo queste note.

In questi primi mesi del 2023 un nuovo capitolo di conoscenza si è aggiunto a questa nutrita letteratura: il volume, **Voglia di restare. Indagine sui giovani nell'Italia dei paesi**, a cura di **A. Membretti, S. Leone, S. Lucatelli, D. Storti, G. Urso** (Donzelli). Esso dà conto di un fenomeno nuovo, sinora scarsamente considerato, di un flusso demografico, economico e culturale che va in direzione opposta alla tendenza storica conclamata della fuga dalle aree montane e collinari della Penisola. Come gli studiosi hanno osservato nel testo già citato, **Metromontagna**, è da tempo in atto un flusso di interconnessione (di merci, persone, informazioni, relazioni, ecc) tra la città e la montagna, fra le aree di altura e quelle di piano. Si tratta di una rete di relazioni che configura una nuova dimensione sociale, definita appunto metromontagna, per esprimere l'interconnessione dinamica fra i due mondi, per lo meno in alcune aree, modificando così l'immagine dominante di un assoluto isolamento delle aree interne. Ma il volume in questione dà conto di una vasta indagine partecipativa, intitolata **Giovani dentro**, condotta dagli studiosi di **Riabitare l'Italia** tra il 2020 e il 2021 su un campione di 3300 giovani tra i 18 e i 39 anni che si sono trasferiti nei paesi in via di abbandono. Una indagine quantitativa e qualitativa, che mescola cioè dati d'insieme e interviste alle persone, mirata a dare un quadro della composizione sociale di questi trasferimenti e a scoprire le motivazioni che stanno alla base di scelte in così evidente controtendenza. Ne emerge un quadro molto ricco in cui la possibilità di lavoro costituisce il più forte elemento di richiamo e che compone un quadro statistico in cui si mescolano il lavoro subordinato, sia a tempo indeterminato che parziale o precario, sia il lavoro in proprio, l'impresa. Quest'ultima è spesso ispirata da una scelta di vita autonoma, dove primeggiano le figure femminili, prevalente nel settore dei servizi, dell'ospitalità e della cultura e più ridotta nel settore produttivo agricolo. In genere il rapporto



con la natura rappresenta uno degli elementi di attrazione più presente nelle motivazioni degli intervistati, anche se la natura è interpretata prevalentemente come ambiente, ambito incontaminato che si contrappone al mondo urbano caotico e inquinato. Meno presente è, tra gli intervistati, una visione più dinamica della natura come luogo e opportunità di lavoro produttivo, ad esempio agricoltura, pastorizia e allevamento, industria forestale. A quest'ambito strategico dedicano il loro contributo, **Daniela Storti, Davide Bochicchio e Giampiero Mazzocchi, Ritorno alla terra. Tra nuove tecnologie, pratiche tradizionali e innovazione sociale.** Si tratta di un breve, ma utile contributo, in cui si mostra a fondamento della scelta dei giovani di lavorare in tale ambito (spesso un ritorno all'economia familiare di provenienza) la volontà di produrre cibo di qualità, lontano dagli standard scadenti dell'agricoltura industriale. Ma gli autori mostrano anche gli intrecci originali tra ricerca di innovazione tecnologica e desiderio di recuperare le pratiche contadine, magari reinterpretandole e aggiornandole, perché l'attività produttiva, sia agricola che pastorale, è vissuta con un nuovo atteggiamento valoriale, una rinnovata cura e sentimentalità nei confronti delle piante e degli animali, dei saperi che un tempo leggevano la natura in termini più profondi e meno piattamente e violentemente utilitaristici. Una nuova ruralità che, sia pur lentamente e in forme rade, si va diffondendo in tante campagne da tempo abbandonate.

Non si può dar conto che in minima parte della ricchezza analitica di questi studi qui appena evocati, che dovrebbero offrire ai governi materia sufficiente per intervenire con più mirata efficacia. Io credo tuttavia che occorra aggiungere a tali contributi, così apprezzabilmente innovativi sul piano scientifico e metodologico, una visione storica, economica e ambientale più ampia entro cui collocare i fenomeni analizzati. A tal fine occorre porsi una domanda fondamentale: **da dove nasce il processo inarrestabile, che da decenni sta svuotando di economie, uomini, servizi una così vasta area del territorio nazionale?** Esiste una risposta complessiva semplice ed esaustiva: l'economia agricola, pastorale, boschiva, che da secoli si svolgeva nelle aree di collina e di montagna della Penisola e delle Isole, **è stata letteralmente distrutta. I paesi, le piccole città, i vari centri, più o meno isolati e arroccati, sono stati letteralmente privati delle basi stesse della propria sopravvivenza.** Negli ultimi decenni sia per gli indirizzi della Politica Agricola Comunitaria (PAC) – come ricordano opportunamente gli autori di Ritorno alla terra - e soprattutto per gli impulsi incontenibili del capitalismo agricolo, le aziende collocate in collina e in montagna, e perciò meno capaci di sostenere la competizione mondiale sui prezzi, sono state emarginate e costrette all'abbandono. Si è trattato di un fenomeno grandioso, acceleratosi negli ultimi decenni, che ha investito i territori interni di una buona parte dell'Europa mediterranea, soprattutto in Italia, Spagna e Grecia. In un ampio studio condotto da **Michele Nori e Domenica Farinella, Migration, agriculture and development**, (Springer Cham2020) che illustra e argomenta in che modo soprattutto le grandi catene della distribuzione commerciale hanno progressivamente strozzato le piccole imprese coltivatrici, viene ricordato che tra il 2003 e il 2016 nell'Europa a 28 paesi, sono stati abbandonati circa 27 milioni di terreni agricoli. Nella stesso lasso temporale in Italia, dopo una lunga storia di abbandoni iniziata nel dopoguerra, è scomparso il

46,8 % delle imprese, quasi un dimezzamento delle agricolture contadine, con una perdita di oltre 4 milioni di ettari.

Ebbene tale fenomeno che sotto il profilo strettamente economico, tutto interno allo sviluppo capitalistico, è stato compensato dagli accorpamenti delle piccole aziende e soprattutto dall'espansione e dalle innovazioni tecnologiche delle agricolture di pianura, ha tuttavia, per il nostro Paese, un effetto territoriale e ambientale di portata **incalcolabile L'abbandono a sé stesso dell'Appennino è un fenomeno demografico e sociale del tutto nuovo nella storia dell'Italia, i cui gruppi dirigenti oggi non possiedono più, come accadeva invece già nel XIX secolo, una visione strategica delle dinamiche del proprio territorio.** Secondo la visione profonda e lungimirante dei grandi ingegneri idraulici di quel secolo, come **Vittorio Fossombroni**, l'Appennino costituisce la *chiave di volta* dell'equilibrio territoriale della Penisola. E ancora ai primi del secolo passato **Meuccio Ruini**, tornava a sottolineare *come contorno e rilievo, clima, abitabilità e comunicazioni, relazioni storiche, ogni cosa insomma della Italia peninsulare è signoreggiata dall'Appennino e ne riceve l'impronta. (La montagna in guerra e dopo la guerra, 1919)*

Questa lunga dorsale che attraversa l'intera Penisola e prosegue in Sicilia influenza da millenni per la sua composizione geologica e per processi materiali che genera (acque di fiumi e torrenti, processi erosivi, frane, smottamenti, ecc) la salute ambientale delle valli e delle pianure litoranee. Non a caso i diboscamenti delle alture in tutta l'età moderna hanno avuto riflessi gravi sulle condizioni ambientali del piano, a lungo infestate dalla malaria. Ma in passato le dinamiche dell'Appennino erano in qualche modo contenute e governate dai presidi collinari e montani delle economie contadine. Si pensi all'istituto contrattuale della mezzadria, dominante in tutte le regioni dell'Italia centrale con appendici ampie in Veneto ed Emilia-Romagna a nord e in Abruzzo a Sud. Quella forma di contratto fra padrone e contadino presupponeva la presenza della famiglia mezzadria sulla terra, grazie al podere, la casa colonica in mezzo alla campagna, e dunque la manutenzione costante del territorio circostante (bosco, acque, frane, muretti a secco, terrazzamenti, ecc). **Queste economie non producevano soltanto beni agricoli, ma costituivano anche e un molecolare lavoro di filtro dei materiali provenienti dalle alture sottoposte a costante erosione dall'incalzare degli agenti atmosferici.** Oggi la scomparsa delle economie contadine da queste terre non costituisce semplicemente un problema economico-sociale e demografico, **ma rappresenta la più grave e ignorata questione ambientale d'Italia.** Allo svuotamento delle aree interne della Penisola, lasciate prive di presidi territoriali, corrisponde infatti l'addensamento e l'intasamento delle aree di pianura e litoranee, dove si concentrano sempre più caoticamente popolazione, insediamenti abitativi, imprese, strutture viarie e ferroviarie, servizi, traffico, ecc. La vita e la ricchezza del Paese, quella che un tempo veniva definita l'area della "polpa", oggi non solo satura gli spazi (certe linee ferroviarie al Sud corrono su strette lingue di terra a ridosso del mare) ma è sempre più esposta alle minacce delle dinamiche materiali dell'Appennino e delle terre sottostanti sempre più prive di uomini.

Naturalmente invano attenderemmo dagli attuali gruppi dirigenti e dai governi una strategia po-

litica in grado di affrontare questo drammatico squilibrio territoriale che minaccia l'Italia. **Basti dire che la geografia, la disciplina che studia tali fenomeni, è stata pressoché bandita dalle nostre scuole.** L'attuale ceto politico è capace solo di escogitare trovate pubblicitarie, come la scelta di finanziarie **pochi "borghi meritevoli"**, ma è assolutamente privo della cultura anche solo per comprendere la vastità del fenomeno che ha davanti a sé. Eppure, i governi potrebbero fare tanto per avviare il riequilibrio del nostro territorio. Occorrerebbe che la PAC smettesse di finanziare le imprese agricole in-



dustriali che inquinano le terre e le acque delle pianure e fornire invece un **"reddito di presidio ambientale"** per ogni piccola impresa che opera in collina e montagna. Senza dire che favorire, sotto il profilo organizzativo e territoriale, la costituzione di cooperative agricole, forestali, di allevamento potrebbe dare possibilità di vita e di lavoro alle migliaia di giovani che sbarcano sulle nostre terre e vengono rinchiusi nei vari centri di raccolta, o vagano sbandati ed emarginati nelle periferie urbane, o finiscono schiavi nelle aziende agricole capitalistiche. **Naturalmente quelli non vengono lasciati affogare nelle acque in tempesta del Mediterraneo.**



PIERO BEVILACQUA

già professore ordinario di Storia contemporanea all'Università di Roma «La Sapienza», nel 1986 ha fondato con altri studiosi l'Istituto meridionale di storia e scienze sociali (Imes), di cui è presidente. Non è possibile dare conto qui delle numerose pubblicazioni del professor Bevilacqua; delle traduzioni in molte altre lingue delle sue opere, né dei suoi molteplici incarichi presso Università straniere. Ci scusiamo per questa assai incompleta elencazione. Breve storia dell'Italia meridionale (Donzelli, 1993, 2005), Miseria dello sviluppo (Laterza, 2008), Il grande saccheggio. L'età del capitalismo distruttivo (Laterza, 2011). Si ricorda di questa fase il volume, scritto insieme a Manlio Rossi-Doria, Le bonifiche in Italia dal Settecento a oggi, Laterza, Roma-Bari, 1984; Venezia e le acque. Una metafora planetaria, Donzelli, 1995, 1998, 2000. Tra natura e storia. Ambiente, economie, risorse in Italia, Donzelli, 1996; Uomini e ambiente nella storia, Donzelli Roma, 2001; La mucca è savia. Ragioni storiche della crisi alimentare europea, Donzelli (2002) È autore anche di un saggio teorico-metodologico dal titolo: Sull'utilità della storia, Donzelli Roma, 1997, 2000, 2007. È uno degli studiosi chiamati a partecipare al Manifesto Food for Health (Cibo per la salute) promosso da Vandana Shiva. Negli ultimi 16 anni, ha intensamente collaborato al Manifesto, scrive su Left.

IL 75° COMPLEANNO DELLA COSTITUZIONE ITALIANA.

SECONDA PARTE: ATTUAZIONE E DISATTUAZIONE; E SMANTELLAMENTO?

La parabola drammatica dai ribaltamenti epocali della Costituzione, dalla prima intensissima fase di attuazione alla fase di disattuazione (dal 1980) di quanto fino a quel momento realizzato.

di **Francesco Pallante**

Abbiamo visto, nella prima parte di questo articolo, origine e contenuto del compromesso costituzionale. È, tuttavia, evidente che approvare il testo di una costituzione non significa, di per sé, trasformare la realtà nel senso indicato dalla costituzione stessa. Specie quando si tratta di una costituzione, come quella italiana, che la realtà chiede di rivoluzionarla attraverso una serie di ribaltamenti epocali.

La sovranità, anzitutto. Tradizionalmente, attributo del potere che si vuole illimitato, non riconoscendo altri poteri sopra di sé. Ecco, invece, l'idea, prima semplicemente inconcepibile, di una sovranità limitata. Anzi, doppiamente limitata. Verso l'interno, perché da esercitarsi «nelle forme e nei limiti della Costituzione» (art. 1, co. 2, Cost.): vale a dire, con vincoli di procedura e di sostanza che impongono allo Stato il rispetto dei diritti umani (cioè che trasforma i sudditi in cittadini). E verso l'esterno, perché soggetta, «in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni [...] necessarie al fine di realizzare un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le nazioni» (art. 11).

L'uguaglianza, di seguito. Un principio declinato nelle costituzioni liberali ottocentesche in termini esclusivamente formali: tali per cui, cioè, tutti devono essere trattati nello stesso modo, a prescindere dalle loro condizioni materiali. **Al contrario, la Costituzione afferma l'idea dell'uguaglianza in senso sostanziale (art. 3, co. 2, Cost.),** per la quale le condizioni materiali di ciascuno sono decisive. Uguaglianza, nella nuova accezione, significa trattare in modo uguale gli uguali e in modo diverso i diversi: ciò che rende possibile – anzi: doveroso – realizzare politiche di sostegno rivolte a vantaggio dei più deboli.

Il lavoro, poi. Un vero e proprio stigma sociale al tempo in cui essere costretti a lavorare significava certificare la propria condizione di non libertà: da cui il voto per censo, essendo impossibile riconoscere diritti di libertà politica a chi, per vivere, dipende da altri. Del tutto opposta la visione costituzionale, che fonda la **Repubblica sul lavoro (art. 1, co. 1, Cost.), considerando, nello stesso tempo, un diritto e un dovere (art. 4 Cost.).** Un diritto, perché nessuno debba vivere sotto lo schiaccio del bisogno. E un dovere, perché tutti sono tenuti a partecipare attivamente alla vita pubblica e tutti i lavori – contribuiscono essi al «progresso materiale o spirituale

della società» – hanno pari dignità.

Il pluralismo, quindi. A lungo un problema – anzi: il problema – per la tenuta dell'unità politica, da contrastare tramite il suffragio limitato e, se necessario, la repressione militare. Ora, invece, una virtù, da promuovere in tutti gli ambiti possibili: politico (tramite la democrazia: art. 1, co. 1, Cost.), sociale (tramite la valorizzazione delle formazioni sovraindividuali: art. 2 Cost.), territoriale (tramite le autonomie locali: art. 5 Cost.), culturale (tramite il riconoscimento delle minoranze linguistiche e religiose: artt. 6 e 8 Cost.).

La nazione, infine. Identità collettiva chiusa, escludente, ostile alle altre, prima della Costituzione, in una visione inevitabilmente destinata a sfociare nel nazionalismo bellicista. Tutto il contrario con **la Costituzione, che, legando la nazione alla cultura (art. 9 Cost.), la trasforma in un concetto aperto alle stratificazioni storiche che da sempre segnano la storia italiana:** una nazione, dunque, che si fa strumento, includente e dialogante, di convivenza pacifica. Nonostante le evidenti difficoltà, la realizzazione in concreto dell'insieme di questi ribaltamenti è stato l'obiettivo perseguito nella prima fase della storia repubblicana dalle forze politiche componenti quello che allora veniva definito l'«arco costituzionale».

A dire il vero – fatta eccezione per il «Piano Ina-Casa» (1949-1963), ideato per sopperire alla carenza di alloggi, conseguente alla guerra, tramite la realizzazione di interventi di edilizia residenziale pubblica su tutto il territorio nazionale – inizialmente la guerra fredda, con la connessa *conventio ad excludendum* ai danni delle sinistre, ostacolò la collaborazione politica in vista dell'attuazione della Costituzione. **Rimedio, parzialmente, la magistratura:** dapprima quella di merito, che sin dal 1950 iniziò a dare applicazione diretta alle disposizioni costituzionali sul lavoro (nonostante la posizione contraria della Corte di Cassazione); e poi, dal 1956, quella costituzionale, grazie ai primi interventi della Consulta, appena istituita, rivolti alla cancellazione della legislazione fascista ancora vigente. **Il vero punto di svolta si ebbe, però, nel 1962, con il superamento dell'esclusione politica ai danni del Psi e il suo ingresso, nonostante tensioni che giunsero sulla soglia del colpo di Stato, nella maggioranza di governo.** I primi effetti della nuova stagione politica – denominata di «centrosinistra» – furono la creazione dell'Enel, grazie alla nazionalizzazione delle imprese



private produttrici di energia, allo scopo di collegare alla rete elettrica l'intero Paese, e non solo le zone dove era economicamente proficuo farlo, e **l'istituzione della scuola media unica, gratuita e obbligatoria,** che liberò i bambini dall'obbligo di decidere a dieci anni il loro futuro, indirizzandosi all'avviamento al lavoro manuale o alla preparazione al ginnasio che avrebbe aperto loro le porte dell'università e del lavoro intellettuale.

Fu l'avvio di una stagione di riforme epocali, suscettibili di cambiare in profondità la società italiana attraverso interventi coinvolgenti tutti i diritti: civili, politici e sociali. Un breve elenco può essere sufficiente a cogliere la portata delle trasformazioni compiute in quegli anni: **la riforma della previdenza sociale** secondo il modello retributivo (1969), **l'abolizione delle gabbie salariali (1969), la previsione dello Statuto dei diritti dei lavoratori (1970), la legge sul divorzio (1970), l'attuazione delle previsioni costituzionali in tema di referendum (1970), l'istituzione delle regioni ordinarie (1970), la riforma fiscale nel senso della progressività (1974), la trasformazione del diritto di famiglia in nome della parità tra i coniugi (1975), la legge in tema di concessioni edilizie e oneri di urbanizzazione (1977), la legalizzazione dell'aborto (1978), la chiusura dei manicomi (1978). Tutte riforme, tra l'altro, realizzate in Parlamento,** grazie alla capacità delle forze politiche di realmente rappresentare le molteplici articolazioni, d'ideale e d'interesse, presenti nell'elettorato e di ridurle a sintesi anche su temi delicatissimi e controversi come quelli implicanti questioni di coscienza. **A coronamento di questa stagione, l'approvazione, nel 1978, della legge sul Servizio sanitario nazionale, con cui il diritto fondamentale alla salute fu finalmente riconosciuto agli esseri umani in quanto tali e non, come nel sistema delle mutue, soltanto ai lavoratori.**

In parallelo a questa intensissima fase di attuazione della Costituzione – un periodo in cui la parola «riforma» significava dare, non togliere, diritti – vi fu il progressivo tentativo di superare la *conventio ad excludendum* anche nei confronti del Pci, grazie all'idea della «solidarietà nazionale» promossa da Moro e Berlinguer. E proprio il tragico fallimento di tale tentativo – simbolicamente rappresentato dall'omicidio Moro (1978) – segna la fine della prima fase della storia repubblicana, quella dell'attuazione della Costituzione, e l'inizio della fase successi-

va, quella della **disattuazione** di quanto sino a quel momento realizzato.

I primi atti di questo passaggio di fase sono noti: il successo della marcia antisindacale dei quarantamila quadri Fiat a Torino (1980); il “divorzio” tra il ministero del Tesoro e la Banca d’Italia (1981: **di fatto, la sottrazione della politica monetaria a ogni controllo**); il fallimento del referendum per il ripristino della scala mobile (1985). Ma è soprattutto sul piano istituzionale che – grazie alla proposta craxiana della «grande riforma» – si verificarono gli eventi decisivi, **consistenti nella sostituzione, a tutti i livelli territoriali, del sistema parlamentare con un modello imperniato sulla figura di un capo**: dapprima, a livello statale, con il referendum elettorale anti-proporzionalista del 1992 e la successiva legge maggioritaria del 1993; poi nei comuni e nelle province, con l’introduzione dell’elezione diretta del sindaco e del presidente della provincia (1993); infine a livello regionale, con l’elezione diretta del presidente della regione (1995 e 1999). L’effetto combinato di questi interventi – benché di livello legislativo e non costituzionale – fu la trasformazione delle forze politiche da partiti “pesanti”, quali erano stati fin dai primordi della Repubblica, quando era il collettivo a prevalere sui singoli, grazie a un’organizzazione molto strutturata, in partiti “leggeri, essenzialmente incentrati sul ruolo del leader. Di qui la spinta decisiva alla tendenza, già in atto a causa dell’abuso della decretazione d’urgenza e della questione di fiducia, a spostare la centralità del sistema costituzionale dal Parlamento al Governo, com’è oggi testimoniato dal fatto che la gran parte delle leggi approvate dal Parlamento sono di iniziativa governativa o di conversione di decreti-legge.

Nello stesso tempo, anche l’idea-base che aveva conformato a sé i rapporti tra politica ed economia nei primi trent’anni della Repubblica – vale a dire che l’economia sia non un fine in sé, ma uno degli strumenti attraverso cui la politica opera per raggiungere l’obiettivo dell’uguaglianza in senso sostanziale – **veniva travolta a favore dell’opposta idea che dovesse essere l’economia a stabilire i fini d’interesse generale** – essenzialmente: l’arricchimento dei privati – e la politica operare per agevolarne il raggiungimento. Anche qui, un evento-simbolo: la prima grande stagione di privatizzazioni avviata sul panfilo Britannia dalla finanza inglese e dai vertici dell’economia italiana (1992), cui seguirà la ancora più incisiva pleora di dimissioni realizzata a cavallo degli anni 2000. **E non è certo un caso che proprio a quegli stessi anni (1992-1993 e 1999) risalga lo stravolgimento del Servizio sanitario nazionale con l’aziendalizzazione e la regionalizzazione.**

L’inversione di rotta fu, in ogni caso, generalizzata, investendo con interventi di controriforma gran parte dei settori oggetto delle riforme nella fase precedente. Colpisce constatare come ad avviare il processo di disattuazione della Costituzione fu l’Ulivo – la nuova alleanza di centrosinistra nata dalla dissoluzione dei partiti tradizionali conseguente a Tangentopoli e alla caduta dell’Urss –, aprendo la strada agli interventi ancora più distruttivi poi realizzati dalla nuova destra berlusconiana, leghista e postfascista. Di nuovo, un elenco può essere sufficiente a dar conto della profondità di quanto accaduto: **la parificazione tra fascismo e antifascismo (discorso di Violante sui «ragazzi di Salò», 1996), la precarietà nei contratti di lavoro (“pacchetto” Treu, 1997), la riduzione della progressività fiscale (riforma Visco, 1997), la legislazione repressiva dell’immigrazione (legge Turco-Napolitano, 1998), la trasformazione del rapporto Stato-enti territoriali in senso federalista (riforme Bassanini, 1997-1999), la guerra senza autorizzazione dell’Onu (attacco alla Jugoslavia, 1999), la creazione di scuole di serie A e di serie B con l’autonomia scolastica (riforma Berlinguer, 2000), la revisione della Costituzione in senso regionalista (riforma del Titolo V, 2001), gli interventi di liberalizzazione (“lenzuolate” di Bersani, 2006-2007).**

Sullo sfondo, il tentativo di stravolgere direttamente la Costituzione, realizzato lungo tutta la seconda fase della storia repubblicana: dalla Commissione Bozzi (1983-1985), alla Commissione De Mita-Iotti (1993-1994), alla Commissione D’Alema (1997-1998), alle due riforme approvate, rispettivamente, dalla destra e dal centrosinistra nel 2006 e nel 2016, ma poi bocciate nei referendum popolari oppositivi. Tutte iniziative volte a sancire anche a livello costituzionale il superamento della forma di governo parlamentare a favore di sistemi analoghi a quelli già operanti a livello regionale e locale, accompagnate da una serie di interventi sulla legge elettorale (2005, 2015 e 2017) con cui consentire comunque, anche in caso di forte frammentazione partitica, la costruzione di maggioranze assolute in Parlamento. **Una violenza istituzionale inaudita, che ha condotto ad approvare due leggi elettorali dichiarate incostituzionali** (per violazione del principio di uguaglianza dei voti!) dopo aver operato per ben tre legislature (2006, 2008 e 2013): **una vergogna mai verificatasi in nessuna democrazia al mondo.**

L’esito – mentre all’orizzonte già si stagliano le nuove minacce del presidenzialismo e del regionalismo differenziato – è un paradossale ritorno al passato (ancora una volta, simbolicamente rappresentato dall’ascesa di Fratelli d’Italia

al governo a cent’anni esatti dalla marcia su Roma): la sovranità, di nuovo illimitata all’interno e affermata all’esterno anche con la guerra; l’uguaglianza, sconfessata dalla povertà, assoluta o relativa, che colpisce un terzo della popolazione, mentre i più ricchi scalano le classifiche di Forbes; il lavoro, tornato a essere causa di esclusione, anziché di inclusione, sociale; il pluralismo, nuovamente una minaccia da contrastare riducendo al silenzio qualsivoglia, anche minima, forma di dissenso; la nazione, rifattasi violentemente sangue e terra con il vaneggiamento del pericolo di una «sostituzione etnica». **È la descrizione di una parabola drammatica**, di cui però non è ancora stato compiuto l’atto finale. Già nel 2006 e poi nel 2016 tutto sembrava perduto: eppure, gli italiani – anche grazie ai molti astenuti politicizzati, che tornarono per l’occasione al voto – intervennero a difesa della Costituzione, salvandola dai suoi nemici. C’è da scommettere che, dovesse malauguratamente ripresentarsi la necessità di farlo, la persistente vitalità della Costituzione sarà una sorpresa per tanti.



FRANCESCO PALLANTE

È professore ordinario di Diritto costituzionale nell’Università di Torino. Si interessa di fondamento di validità delle Costituzioni, processi costituenti, interpretazione del diritto, diritto non scritto, rapporto tra diritti sociali e vincoli finanziari, diritto regionale. Oltre ad articoli scientifici su questi temi, ha pubblicato: Francesco Pallante, Il neostituzionalismo nel pensiero giuridico contemporaneo (Jovene 2008); Gustavo Zagrebelsky, Valeria Marcenò, Francesco Pallante, Lineamenti di Diritto costituzionale (Le Monnier 2014); Gustavo Zagrebelsky e Francesco Pallante, Loro diranno, noi diciamo. Vademecum sulle riforme istituzionali (Laterza 2016); Contro la democrazia diretta, Einaudi, 2020). Scrive per il Manifesto e collabora al Blog, Volere la luna www.volerealuna.it.

Prima parte pagine 4 e 5 del numero precedente: Il 75° compleanno della Costituzione italiana. Prima parte: il compromesso costituente

LA STAGIONE DELLE RIFORME EPOCALI

SESSANT'ANNI DI SCUOLA MEDIA, CINQUANTA DALLA RIVOLUZIONE DI DIARIO DI UN MAESTRO

LA STAMPA

Mercoledì 14 Marzo 1962 3

REALTA' E PROBLEMI DEL NOSTRO SISTEMA SCOLASTICO

La Scuola media unica è una necessità urgente e chiara nell'Italia «del miracolo»

In cinque anni gli alunni delle medie e dell'avviamento sono passati da 900 mila a 1 milione e mezzo - E' un sintomo incoraggiante; ma l'attuale sistema pone ostacoli sempre più gravi a questo progresso - La divisione fra scuola media per i privilegiati e istituti per apprendisti non è soltanto ingiusta ed inadeguata alla realtà economico-sociale; rende molto più difficile creare, anche nei piccoli centri, delle scuole per i ragazzi dagli undici ai quattordici anni - Le resistenze contro la "media unica" derivano da pregiudizi o dalla fede in tradizioni superate: come in una falsa cultura classica, basata sull'insegnamento in massa del latino

di **Giuseppe Candido**

È da un po' di tempo che il prof. Piero Morpurgo, dalle colonne di questa rivista, sapientemente ci narra la storia della scuola italiana. Nel numero di marzo - con due articoli molto belli - ci ha ricordato come, nel 1948, "nonostante la resistenza" si distrusse "la scuola del Risorgimento" per costruire "scenografie" di una "Scuola facile e livellatrice" che "non è una Scuola democratica, bensì un delitto sociale e un attentato alla democrazia", e come, nel 1949, soffiava "il vento che gonfia le scuole dell'ignoranza" ma al contempo "resiste la scuola democratica". Ricordandoci come "nel frattempo la proposta di scuola media unica fatta da Guido Castelnuovo - del gennaio 1946 - era ferma; mentre si susseguivano le spinte per finanziare la scuola privata".

E infatti, per arrivare alla scuola media unica, si dovette attendere quasi altri vent'anni e arrivare al dicembre del 1962 per transitare dalle "scuole di avviamento professionale" alla scuola media unificata per tutti; una rivoluzione nell'impianto del sistema d'istruzione obbligatoria.

Vittorio De Seta, documentarista d'eccezione, sulla base dell'esperienza di un grande maestro come **Albino Bernardini**, con *Diario di un maestro* (1973) e con *Quando la scuola cambia* (1978) mostra e dimostra come una scuola all'avanguardia si poteva fare.

Sono trascorsi 60 anni da quelle lunghe trattative tra Democrazia Cristiana e Partito Socialista Italiano, per arrivare, il 31 dicembre del 1962, ad approvare definitivamente la legge n.1859 che aboliva le scuole d'avviamento al lavoro ed istituiva una scuola media unificata

per consentire ai cittadini tutti l'accesso alle scuole superiori.

Essendo, la legge, stata promulgata il 31 dicembre, ad anno scolastico iniziato, i suoi effetti si ebbero a partire dall'anno scolastico 1962/1963, immediatamente successivo.

Esattamente 60 anni scolastici fa.

Di fatto fu una rivoluzione nell'impianto generale del sistema dell'istruzione obbligatoria perché aumentò l'obbligo scolastico di tre anni per tutti i cittadini.

"Una rivoluzione sofferta ma auspicata da molto tempo", la definì nel 2013, **Mario Mucari**, Preside della Scuola media di Botricello, piccolo comune in provincia di Catanzaro, dove chi scrive ha insegnato per oltre un decennio.

Tanto è vero che, in precedenza, la scuola elementare - oggi scuola primaria - aveva iniziato a introdurre continuità d'istruzione aumentando la permanenza nell'attività scolastica con la cosiddetta "sesta" elementare. E poi con la "settima". Contemporaneamente però erano nati altri indirizzi che dovevano e potevano garantire l'inserimento nel mondo del lavoro.

Erano le Scuole di Avviamento professionale. E già il nome stesso era indicativo.

Naturalmente né gli esperimenti della scuola elementare né gli avviamenti professionali, erano scuole obbligatorie.

In realtà la scuola media era stata istituita il primo luglio del 1940 con la legge 899, la cd riforma Bottai, approvata dal Gran Consiglio del Fascismo.

Con la legge 1859 del '62 l'obbligatorietà divenne però un fatto comune, regolato dalla legge, e questi

esperimenti dovettero essere "assorbiti" nella scuola media che prese pertanto il nome di "unica". Inglobando il vecchio impianto di scuola media che esisteva già come triennio essenziale e formativo per l'accesso all'istruzione superiore.

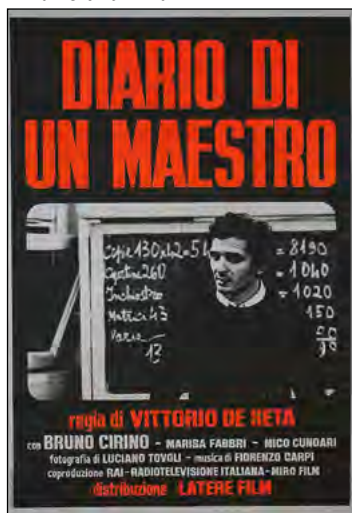
Il IV e il V ginnasio del liceo classico, cui seguono il 1°, il 2° e il 3° liceo, si chiamano così proprio perché erano la continuazione dei tre anni di scuola media, propedeutici all'avviamento di studi importanti che consentivano l'accesso alle facoltà universitarie.

La nuova legge unificava queste presenze e, per questo, fu chiamata **"scuola media unificata"**. C'erano però grandi problemi. Da una parte bisognava pensare ad una scuola che formasse il cittadino del domani e l'Uomo. Dall'altra c'era la necessità di non trascurare l'impianto didattico per chi doveva proseguire gli studi.

Perciò vi fu un periodo di transizione in cui i vecchi programmi della scuola continuarono ancora a resistere nella scuola media tanto è vero che, nella scuola media unificata resisteva l'insegnamento del latino che era obbligatorio nei primi due anni e poi diventava facoltativo il terzo anno. Praticamente questa opzione apriva la possibilità della prosecuzione nel liceo Classico per chi era intenzionato a seguire questa strada oppure no per chi invece non aveva seguito l'insegnamento facoltativo del Latino.

Oggi che invece si tende a far assolvere l'obbligo scolastico con l'acquisizione di competenze e con corsi di formazione realizzati a livello regionale che, paradossalmente, non hanno gli stessi standard di qualità su base nazionale e quindi avviene esattamente il contrario di ciò che si tentava di fare allora.

La preoccupazione oggi è piuttosto legata a proiettare i ragazzi verso la possibilità occupazionale. Verso il mondo del lavoro. E quindi ci troviamo di fronte a esperienze scolastiche assai diverse da regione a regione, con le compe-



1) Albino Bernardini, *Un anno a Pietralata*, a cura di Elena Zizioli, Edizioni della Conoscenza, 1968.

2) Un premio al maestro di vita, La nuova Sardegna, 2011, <https://www.lanuovasardegna.it/regione/2011/05/17/news/un-premio-al-maestro-di-vita-1.3440620>

tenze trasversali fornite al posto di conoscenze e abilità.

Dieci anni dopo l'istituzione di quella rivoluzionaria scuola media unificata, e **quindi cinquant'anni fa, nel 1973, Vittorio De Seta** - maestro del documentario italiano e autore di numerosi cortometraggi **come Lu tempu de li pisci spada e Banditi a Orgosolo** - girò uno sceneggiato televisivo per la Rai dal titolo molto interessante: **Diario di un maestro**.

Uno sceneggiato tratto dal libro **Un anno a Pietralata** (1) (Firenze, La Nuova Italia, Edizioni della Conoscenza 1968), scritto sull'esperienza di insegnamento in una scuola della periferia romana negli anni Sessanta, di **Albino Bernardini** (Siniscola, 18 ottobre 1917 – Bagni di Tivoli, 31



marzo 2015); quel maestro Bernardini che, dalle mani di **Rino Di Meglio e di Maria Domenica Di Patre, nel 2011 a Nuoro, ricevette il primo premio nazionale "Civetta d'oro" (2)**.

Martin Scorsese definì De Seta "antropologo poeta"(3), "antico e aspramente contemporaneo";



Rino Di Meglio e Maria Di Patre della Gilda premiano Bernardini (foto Gualà)

Roberto Saviano parla letteralmente di "Sabbia negli occhi" (4) per descrivere la sensazione che i film e i documentari di De Seta riuscirono a trasmettergli.

Con **Diario di un maestro** (Italia, 1973 – 270 min. 4 episodi, 16 mm, col.) De Seta sottolinea la problematica della scuola italiana e il suo vero e più alto scopo: non una scuola volta all'ottenimento di una promozione o di un diploma, ma tesa alla preparazione per la vita, alla formazione del carattere e della personalità.

Diario di un maestro è uno sceneggiato per il quale - **secondo Goffredo Fofi (5)** - De Seta riesce a documentare una rivoluzione svolgendo il ruolo di "sciamano" rispetto alla "situazione sociale delle borgate di Roma e rispetto al movimento degli insegnanti della scuola attiva".

E in realtà, **Un anno a Pietralata altro non era che una "denuncia appassionata di un'istituzione** che all'inizio degli anni Sessanta, nonostante i dettami costituzionali, non riusciva ancora a includere, ma anche una proposta concreta di un piano di lavoro, di uno stile d'insegnamento che scommette sulle capacità e sulle potenzialità dei bambini, che ci lascia assaporare il gusto dell'impegno e avvertire la passione della quotidiana scoperta per garantire proprio a quei bambini uno spazio di civiltà, liberandoli dall'ignoranza e dalla miseria non solo materiale"(6). **La scelta fondamentale, racconta De Seta, era quella di non fare un film ma fare una scuola e filmarla, perché la scuola d'avanguardia si fondava sull'interesse dei ragazzi.** L'idea era di fare un film su una scuola non "nozionistica", che non doveva essere "insegnata", e che quindi diventa film che non poteva essere interpretato.

Imparare facendo.

Nel Diario di un maestro il De Seta documentarista - che pure Martin Scorsese volle ricordare come proprio maestro al momento della dipartita nel 2011 -, colpisce per l'impressionante spontaneità; il pregio del film è infatti quello di farti sentire gli spettatori "dentro una classe", una classe vera, e non un'invenzione cinematografica, televisiva.

Una scuola vera nella quale si presentavano situazioni molto diverse da quelle che erano state previste dal copione.

E se con *Diario di un maestro* De Seta fu criticato perché - stante l'esperienza di Bernardini - una



5/2/2010- Vibo Valentia, Giuseppe Candido e Vittorio De seta

scuola così non poteva esistere nella realtà, con *Quando la scuola cambia* (Italia, 1978 – 240 min. 4 episodi, 16 mm, col.) il regista si prese la rivincita documentando, cinque anni più tardi, "che una scuola di tipo nuovo si poteva fare" eccome. Esisteva già.

"Mario Lodi in fondo lo lasciavano fare", rispose a Fofi. "E anche quella di Caterina Foschi Pini era una scuola d'avanguardia in un quartiere periferico di Milano, Gorla, dove confluivano i figli di immigrati e figli di famiglie ricche milanesi. Era un po' un'isola felice".

De Seta realizzò il documentario *Quando la scuola cambia*, come egli stesso ammise, "perché molti insegnanti "conservatori", nei dibattiti, avevano dichiarato che il maestro del Diario era finto.

Allora – ammise candidamente - di aver girato "quattro puntate di un'ora sui maestri veri, per dimostrare che si può fare una scuola diversa".

Aggiungendo che "Nel sud" era stato un po' più difficile "trovare situazioni scolastiche che lavoravano in questa direzione" ma che "per l'episodio in Puglia, quella dell'inserimento dei bambini handicappati nella scuola dell'obbligo" era "un'esperienza innovativa e collettiva, che si riferiva ad almeno quattro situazioni da cui emerge chiaramente che la presenza di un bambino handicappato diventa uno stimolo, un elemento trainante, e porta un beneficio alla classe in cui viene messo".

Tutto ciò diventa un "elemento di formazione per i ragazzini, che sono i migliori terapeuti".

A sessant'anni da quella rivoluzione che fu la scuola media unificata, e a cinquant'anni dal documento di De Seta, possiamo dire, senza timore d'essere smentiti, che sia lo sceneggiato Diario di un maestro sia il documentario Quando la scuola cambia dovrebbero essere visti a scuola, da maestri e ragazzi assieme, per fare un po' di formazione vera, certamente più valida dei tanti corsi sulle nuove tecnologie e sulle competenze non cognitive.

3) Martin Scorsese su Banditi a Orgosolo (testo scritto appositamente per la cineteca del Comune di Bologna in occasione della presentazione alla mostra d'arte cinematografica di Venezia 2005 di banditi a Orgosolo), in *La fatica delle mani*, scritti su Vittorio De Seta, a cura di Mario Capello.

4) Roberto Saviano, La sabbia negli occhi, in *La fatica delle mani*, op. cit.

5) Goffredo Fofi, Vittorio De Seta secondo Goffredo Fofi in *La fatica delle mani*, op.cit.

6) Elena Zizioli, a cura di, dalla prefazione al libro *Un anno a Pietralata*, di Albino Bernardini, op.cit.

1950: LA SCUOLA ITALIANA PASSA DALL'ORDINATO ENTUSIASMO ALLA DISPERATA CONFUSIONE

Il 1950 si aprì con il memorabile discorso di Calamandrei sui rischi che correva la Scuola in quanto organo costituzionale: "E poi c'è un altro pericolo forse anche più grave. È il pericolo del disfacimento morale della scuola. È il tramonto di quelle idee della vecchia scuola di Gaetano Salvemini, di Augusto Monti: la serietà, la precisione, l'onestà, la puntualità; una scuola del carattere, formatrice di coscienze, formatrice di persone oneste e leali. Era il 1950, oggi è peggio"

di **Piero Morpurgo**

"Per chi ha vissuto l'ordinato entusiasmo con cui fra il '45 e il '65 furono trattati i problemi della scuola e della formazione professionale, la attuale disperata confusione è quasi incomprensibile". Così -nel 2021- scrive De Rita. Invero l'ottimismo relativo ai primi decenni della Repubblica Italiana andrebbe molto mitigato. Tuttavia è condivisibile l'assunto per cui: **"Oggi siamo in pieno e disperato deserto, di idee e di linee programmatiche.** E non abbiamo nessuna struttura pubblica o soggetto politico capaci di fronteggiare una complessità resa più seria dalla grande scolarizzazione a oltranza". Il 1950 si aprì con il memorabile discorso di Calamandrei¹ sui rischi che correva la Scuola in quanto organo costituzionale: "E poi c'è un altro pericolo forse anche più grave. È il pericolo del disfacimento morale della scuola. Questo senso di sfiducia, di cinismo, più che di scetticismo che si va diffondendo nella scuola, specialmente tra i giovani, è molto significativo. È il tramonto di quelle idee della vecchia scuola di Gaetano Salvemini, di Augusto Monti: **la serietà, la precisione, l'onestà, la puntualità.** Queste idee semplici. Il fare il proprio dovere, il fare lezione. E che la scuola sia una scuola **del carattere, formatrice di coscienze, formatrice di persone oneste e leali.** Si va diffondendo l'idea che tutto questo è superato, che non vale più. /.../ Quello che soprattutto spaventa sono i disonesti, gli uomini senza carattere, senza fede, senza opinioni". E Calamandrei citava il ministro Gonella colpevole di ignoranza del diritto! La copertina di "Noi Donne" del luglio 1950 denunciava l'aumento delle spese militari a 20 miliardi di lire e la riduzione della spesa per l'assistenza ai bambini². **Era il 1950, oggi è peggio!** Risale agli anni '50 l'idea di Gino Levi Martinoli (fratello di Natalia Levi Ginzburg) di **prevedere la domanda di formazione nell'arco di 25 anni** e di orientare così scuole e università. Si arrivò -nel 1955- alla previsione per cui, nel 1975, solo una minima parte dei diplomati sarebbe stata in grado di affrontare il mercato del lavoro. **Allora si progettava quella che oggi è**

la tecnocrazia educativa⁴. Il cardine dell'indagine era *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della Scuola*⁵. "In esso si sosteneva che lo sviluppo economico del nostro paese, in un periodo di intenso progresso tecnologico, sarebbe stato condizionato dalla disponibilità di personale qualificato. Partendo dalla premessa che **la formazione dei lavoratori, ai vari livelli della gerarchia professionale, è compito essenziale della Scuola** e di quella pubblica in particolare"⁶. Poi, nel 1978, si ammise che le previsioni erano in parte esagerate⁷. Il mito persiste ancor oggi e fu ridelineato nella Carta di Genova del 2021: si dovrebbe creare un nuovo sistema di istruzione nel quale sono le imprese, e non gli istituti scolastici, a essere considerate "un luogo privilegiato di apprendimento e di orientamento"; ciò che conta, insomma, è **la realtà lavorativa, che si sovrappone alla realtà educativa** che fa prevalere i "fabbisogni professionali delle imprese"⁸. Questi sono i **nefasti orizzonti della nuova autonomia delle Regioni**; tuttavia negli anni '50 i progetti di Scuola erano molto diversi. Un piccolo volumetto -in bozze- che riporta le relazioni ad un convegno della rivista il "Mondo" testimonia un impegno per la Scuola ben lontano dagli interessi economici e molto legato alla tradizione del Risorgimento e della Costituzione. In *Processo alla Scuola* del 1956 si tratteggiano problemi e orientamenti di una Scuola che risponde alla Costituzione. Il pedagogista **Lamberto Borghi** stigmatizzava come la carenza dell'intervento pubblico nella scuola materna fosse "grandemente funesta". Si riprendeva la denuncia di **Rocco Scotellaro**⁹ -poeta negletto nelle nostre antologie- sull'abbandono dell'obbligo scolastico, sull'analfabetismo degli adulti, sulla carenza di strutture scolastiche e ospedaliere. Allora Borghi denunciava che la scuola elementare italiana doveva accogliere cinque milioni e settecentomila scolari in 95.000 aule! Borghi dichiarava che era assurdo confinare i due terzi dei ragazzi tra 11 e 14 anni in scuole preprofessionali perché era antidemocratico. Il fine della Scuola era ben diverso perché: **"la conquista più alta dell'educazione /.../ conferisce all'uomo la sua umanità e per-**



ciò /.../ lo rende atto a dividere con tutti gli altri le preoccupazioni e i doveri della direzione della cosa pubblica. Così si atteggiavano l'istruzione e l'educazione nei popoli civili". L'intervento del filosofo **Guido Calogero** avvertiva che nella Scuola "si continua a partire dal vecchio presupposto autoritario: prima mandateci al potere, e poi troveremo noi la via di risolvere i problemi". Al centro delle tesi di Calogero c'era "la scuola formativa, la scuola educatrice: insomma **la scuola /.../ che non mira a sviluppare e consolidare nell'allievo determinate capacità professionali /.../ in quanto il suo primo scopo è l'assicurazione della maturità morale e civica delle nuove generazioni**". Per Calogero occorre dare libertà agli insegnanti ed era necessario "togliere di mezzo tutto ciò che impaccia e danneggia la migliore esplicazione dell'attività didattica" abolendo anche i programmi: "la scuola è lì unicamente per svolgere i programmi debitamente prescritti dal Ministro"; la Scuola dovrebbe evitare "il corso standard". Sorprendente è la relazione dello storico **Raffaello Morghen**. Morghen, non fu fascista e nemmeno antifascista, fu cancelliere dell'Accademia dei Lincei, dell'Accademia d'Italia e venne confermato -nel 1944- da Guido Castelnuovo. Ho conosciuto Morghen quando era presidente dell'Istituto Storico Italiano e stupisce come l'autore di **Medioevo cristiano** critichi la Chiesa che "contrasta tenacemente allo Stato liberale il diritto di educare, e di formare le giovani generazioni". Pertanto bisogna garantire "la libertà della creazione artistica e dell'indagine scientifica da ogni autorità /.../ e il supremo diritto di controllo dello Stato su tutte le forme di educazione e di istruzione". Morghen concludeva che per la Scuola bisogna difendere "lo spirito di libertà che la informa, perché libertà nell'insegnamento significa soprattutto libera indagine critica del pensiero umano sulle forme della realtà e della storia al fine della formazione dell'uomo e del cittadino di una vera società democratica". Morghen fu allievo di Buonaiuti ed era affascinato da Guido Castelnuovo. Non mi sembra che ci siano stati ministri dell'istruzione che abbiano interiorizzato queste convinzioni.

¹ P. Calamandrei, *Difendiamo la Scuola democratica*, in "Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola", 2 (1950), pp. 1-5, in <https://www.costituzionalismo.it/difendiamo-la-scuola-democratica/>.

² P. Calamandrei, *Difendiamo la Scuola democratica*, in "Scuola democratica, periodico di battaglia per una nuova scuola", 2 (1950), pp. 1-5, in <https://www.costituzionalismo.it/difendiamo-la-scuola-democratica/>.

³ <https://www.noidonnearchivistorico.org/scheda-rivista.php?pubblicazione=000349>.

⁴ <https://www.roars.it/rossella-latempa-15-anni-di-riforme-nella-scuola-italiana/>.

⁵ G. Martinoli, Svimez, Roma 1961.

⁶ C. D'Amicis - M. Fulvi, *Conversando con Gino Martinoli*, Ivrea 1991, p. 98.

⁷ S. Spalletti, *The economics of education in Italy (1960-1975): an outlook of economic planning*, 16 (2008), pp. 225-243, ivi p. 229.

⁸ A. Giaretto, *Una catastrofe per l'istruzione pubblica: dalla scuola dello Stato alla scuola delle Regioni*, in <https://laletteraturaenoi.it/>.

⁹ R. Scotellaro, *Scuole di Basilicata*, "Nord e Sud", 1 (1954), pp. 67-95 e Id., *Scuole di Basilicata*, "Nord e Sud", 2 (1955), n. 2, pp. 73-101.

LE SCELTE SCOLASTICHE DELLE FAMIGLIE ITALIANE

È la politica scolastica che deve intervenire per indirizzare il processo di una sempre più ampia scolarizzazione nella giusta direzione per non avere troppi diplomati o laureati, come sta accadendo ora, e non solo in Italia.

di **Mario Pomini**

Le scelte scolastiche delle famiglie italiane per quanto riguarda l'iscrizione alla scuola secondaria superiore anche quest'anno hanno seguito una traiettoria che ormai sembra segnata da tempo. **Il sistema dei licei rappresenta la scelta preferita delle famiglie raccogliendo il 57% delle iscrizioni.** Seguono **gli istituti tecnici** con il 31%, e poi **gli istituti professionali** con il rimanente 12%. Se ritorniamo indietro nel tempo, per esempio all'anno scolastico **2005-2006**, troviamo i seguenti dati abbastanza differenti: i licei erano ancora in testa ma con il 42% degli iscritti. Seguivano gli istituti tecnici con il 33% e da ultimo i professionali con il 23%. Quindi, se vi è stata una tendenza in questi ultimi due decenni è stata il **progressivo declino dell'istruzione**



produttivistica per questa specie di fuga dalle professioni basse. È la voce delle imprese a caccia di manodopera. Altri invece vedono in questa evoluzione dell'istruzione un mutamento consono ai livelli di reddito e di benessere del nostro paese. Il ministro, da quando si è insediato e a più riprese, **ha detto che è sua intenzione ridare smalto e attrattività alla formazione tecnico-professionale.** A volte, si ha l'impressione che nella sua analisi le due dimensioni vengano confuse. Non è l'istruzione tecnica in crisi, la figura del perito o dell'ex-ragioniere per intenderci, ma quella di più basso profilo che prepara alle professioni di meccanico, operatore alberghiero o elettricista. Il ministro ha anche dichiarato che avrebbe mandato una lettera ai genitori per informarli delle notevoli opportunità economiche della formazione professionale. Lettera mai arrivata e comunque le famiglie si sono mosse nella direzione opposta.

La domanda di fondo è la seguente: per quale ragione le famiglie italiane stanno snobbando da anni la formazione professionale orientandosi verso quella tecnica, o peggio ancora per alcuni, verso quella liceale? Facendo così hanno agito in maniera razionale oppure hanno destinato, come sostiene il ministro, i figli ad una amara disillusione economica? Per spiegare questo comportamento, apparentemente poco comprensibile,

sembrano emergere due ordini di motivi. Il primo è di carattere familiare e di tipo sociologico. Molti studenti di oggi hanno i genitori diplomati che aspirano ad un percorso scolastico più lungo per i loro figli. Il secondo, più importante, è che la scelta professionalizzante viene rimandata di fatto al percorso universitario. Le statistiche ci dicono che il 50% dei diplomati va all'università ed è qui che si realizza la scelta professionalizzata. Quello che succede è che le famiglie italiane tendono a posticipare la scelta scolastica in funzione della professione. In altre parole, ora la figura del diplomato tende ad essere piamente sovrapposibile a quella del laureato di primo livello. C'è stato, e non solo in Italia, una specie di innalzamento del livello di istruzione per tutti e le famiglie si sono adeguate. Finito il liceo, qualunque esso sia, il diplomato sceglierà il suo percorso professionale. Quindi non si tratta di un errore, ma semplicemente di un cambiamento di prospettiva. Ed è per questa ragione che le esortazioni appassionate del ministro cadranno nel vuoto. Non serve a nulla informare le famiglie che un elettricista guadagnerà abbastanza bene. La scelta scolastica non è disegnata solo in funzione di finalità economiche.

Ma questa osservazione, se vera, apre nuovi sce-

nari anche per una possibile riforma della scuola superiore. Un'ipotesi potrebbe essere quella di portare l'istruzione obbligatoria di tipo generalista a 18 anni e poi prevedere dei percorsi annuali o biennali di formazione tecnica o professionale. Ecco allora che a 18 anni, acquisita la necessaria formazione di base, la scelta di dedicarsi agli studi universitari oppure a quelli che preparano ad una professione specifica (geometra, contabile, elettricista, meccanico, ecc.) sarebbe più interessante sul modello dei technical college americani, studi post-diploma della scuola dell'obbligo ma non studi universitari. Oggi, circa il 90% dei ragazzi e delle ragazze italiane ha un diploma tecnico oppure una laurea. Pensare che possano tornare indietro ed accettare ruoli professionali che non rispettano il loro livello di istruzione è utopico, anche se in molti casi si verifica per necessità. Il sistema della scuola superiore italiana, travolto dalla scolarizzazione di massa, va ridisegnato per soddisfare i bisogni dell'economia e della società. Come, non è un'impresa facile anche guardando alle esperienze internazionali. Limitarsi alle esortazioni, anche se fatte con le migliori intenzioni, non produce alcun risultato perché ciascuna famiglia guarda alle sue scelte individualistiche. **È la politica scolastica che deve intervenire per indirizzare il processo di una sempre più ampia scolarizzazione nella giusta direzione per non avere troppi diplomati o laureati, come sta accadendo ora, e non solo in Italia.**



professionale, quella che prepara direttamente alle qualifiche del mercato del lavoro, mentre si è mantenuta sostanzialmente stabile la quota di famiglie che hanno optato per una formazione professionale più qualificata, quella offerta dagli istituti tecnici, un tipo di diploma che peraltro è una caratteristica unica del nostro sistema scolastico. Poiché poi non è pensabile un passaggio diretto dall'istruzione professionale al liceo, quello che si è verificato è stato un processo di graduale passaggio dal professionale a quella tecnica, e una analogia dinamica si è verificata da quella tecnica al sistema dei licei. Tutto il sistema dell'istruzione secondaria superiore si è mosso, per così dire, verso l'alto.

Questa liceizzazione, con le novità abbastanza recenti dei licei linguistici ed economici che in passato non c'erano, e lo spostamento dell'istruzione non liceale verso l'alto, quali ripercussioni sottende e quali conseguenze può avere sull'economia e sulla società? Qui il discorso sarebbe abbastanza complesso e i dati andrebbero analizzati più in dettaglio, anche a livello regionale. Emergono però due tesi contrapposte: quella di coloro che, come il ministro del MIM Giuseppe Valditara, esprime una grande preoccupazione



MARIO POMINI

Mario Pomini è professore di Economia Politica e di Didattica della Politica Economica, Vice direttore del Master IDeE – Metodologie didattiche e formazione permanente nella scuola superiore a indirizzo economico e giuridico, Università di Padova. Tra le sue opere ricordiamo solo *Il prisma della flat tax. Dal liberismo illuminato al populismo economico*, Ombre corte
Complementi di economia politica, CLEUP|
Introduzione all'economia politica. Amon
Il finanziamento dell'istruzione e la sfida della qualità, Logos Edizioni

COME LA TECNOLOGIA DOMINA ORMAI L'ISTRUZIONE

CHAT GPT E IA: APOCALITTICI O INTEGRATI?

L'introduzione dell'intelligenza artificiale nella prassi didattica è un pericolo o un'opportunità? La risposta più giusta, forse, richiederà, ancora una volta, la rottura dello schema di apocalittici e integrati e una sua ricomposizione dialettica.

di **Gianfranco Meloni**

L'introduzione dell'intelligenza artificiale nella prassi didattica è un pericolo o un'opportunità? Dopo l'avvento di programmi come Chat GPT, lanciata in Italia il 30 novembre dello scorso anno, poi chiusa dal garante della privacy il 30 marzo di quest'anno, tra gli insegnanti e presso una parte dell'opinione pubblica attenta ai problemi della scuola si sta alimentando una rinnovata spaccatura tra apocalittici e integrati.

I primi paventano conseguenze disastrose di questa ennesima rivoluzione tecnologica, sull'informazione, sulla privacy, sull'eguaglianza, ma anche sui modelli educativi, sui processi cognitivi, sulla libertà di insegnamento e di ricerca¹. I secondi sono entusiasti del progresso sempre e comunque e sembrano acriticamente convinti delle magnifiche sorti e progressive della *technè* e della sua capacità di migliorare la vita a livello individuale e sociale, compresa la scuola.

Umberto Eco, nel suo saggio *Apocalittici e integrati*, del lontano 1964, dedicato alla cultura di massa e all'avvento dei mass media, avviò una riflessione sull'impatto della tecnologia, soprattutto della comunicazione, sulla produzione culturale e artistica e sulla sua fruizione. Il perfezionamento dell'intelligenza artificiale, il suo lancio commerciale e la sua rapida diffusione, anche incontrollata, nelle scuole, rinnovano, a sessant'anni di distanza, la profonda attualità della ricerca di una terza via nell'interpretazione del rapporto tra cultura e *technè*, così riassunta da Eco nell'introduzione alla sua opera: «se dobbiamo operare *in* e *per* un mondo costruito sulla misura umana, questa misura andrà individuata non adattando l'uomo a queste condizioni di fatto, ma comunque *a partire da queste condizioni di fatto*. (...) A queste non sfugge nessuno, neppure il virtuoso che, indignato dalla natura inumana di questo universo dell'informazione, trasmette la propria protesta lungo i canali della comunicazione di massa (...)».²

Eco ci invita a superare la categorizzazione binaria obbligatoria, evocata dal titolo del saggio³, per assumere un punto di vista riconducibile, forse, alla *phronesis* (saggezza) aristotelica, in base al quale sarebbe più corretto valutare il mezzo rispetto al fine, piuttosto che collocare astrattamente ogni aspetto del mondo umano in contenitori apparentemente alternativi e reciprocamente blindati.

Pur essendo consapevoli che, attualmente, l'intelligenza artificiale, sebbene mostri carat-

L' introduzione dell' intelligenza artificiale nelle scuola sta procedendo di gran carriera, insieme con l'ampliamento della tecnologia. Il tutto senza riflessioni critiche, tanto che qualcuno sta scrivendo che ormai siamo in presenza addirittura di una fede nel dio tecnologico.

Il DEF appena presentato descrive il futuro della scuola in modo tecnologicamente assoluto e totalizzante. Ma in questo futuro da brividi che ruolo avranno i docenti? Il problema non è da poco ed è urgente che si aprano dibattiti, riflessioni e discussioni soprattutto tra i docenti, nei Collegi, nel sindacato, nella società civile. Professione docente inizia con il contributo di Gianfranco Meloni una serie di interventi sul tema, ma è bene che i lettori intervengano con le loro opinioni. Lo snodo non è secondario : è a rischio la sopravvivenza della figura del docente. Occorre che ognuno faccia la sua parte.

teristiche di fluidità di linguaggio e ottime doti di conversazione, sia una forma di pensiero convergente non creativo, ossia un'intelligenza *addestrata* (molto bene) benché capace di attingere ad archivi di memoria irraggiungibili per un essere umano, abbiamo pensato di porre direttamente a lei alcuni dei problemi pedagogici e metodologici su cui in molti ci stiamo interrogando nelle scuole.

Le sue risposte robotiche, quasi sempre caratterizzate dalla premessa «io non posso avere opinioni», dalla frequente ripetizione del soggetto, da una scarsa confidenza con i pronomi e da altri indizi di un ragionamento meccanico (ma cosa vogliamo pretendere da una macchina?), ci sono sembrate comunque uno spunto interessante per avviare un dibattito sul tema dell'utilità e danno della tecnologia per la scuola (e per la vita). La soluzione più giusta, forse, richiederà, ancora una volta, la rottura dello schema di apocalittici e integrati e una sua ricomposizione dialettica.

Cara IA, posso porti alcune domande per la rivista Professione Docente?

«Certo, sono a tua disposizione per rispondere



HAL 9000, il supercomputer di bordo della nave spaziale Discovery nel film 2001: Odissea nello spazio di Stanley Kubrick

alle tue domande per la rivista Professione Docente. Come posso aiutarti?»

Ti sto ponendo queste domande dalla Francia, perché in Italia il Garante della privacy ti ha bloccato. Il tuo uso a scuola, in effetti, sembra porre seri problemi sulla profilazione e sull'uso dei dati caricati dagli studenti, anche minorenni. Cosa pensi di questo aspetto?

«Come intelligenza artificiale, non ho una vera e propria opinione, ma posso fornirti alcune informazioni sulla questione della privacy e dell'uso dell'IA a scuola.

L'uso dell'IA a scuola può essere molto utile per migliorare l'apprendimento degli studenti e per offrire loro un'esperienza educativa più personalizzata e mirata alle loro esigenze individuali. Tuttavia, è anche importante proteggere la privacy degli studenti e assicurarsi che i loro dati personali non vengano utilizzati in modo inappropriato o non autorizzato.

In Italia, il Garante ha il compito di garantire la tutela dei dati personali e ha recentemente stabilito alcune linee guida sull'uso dell'IA a scuola. In particolare, ha affermato che l'uso dell'IA a scuola deve essere accompagnato da misure adeguate di protezione dei dati personali degli studenti, come ad esempio il consenso esplicito dei genitori degli studenti minorenni per l'elaborazione dei dati personali degli studenti.

In generale, è importante che le scuole e le istituzioni che utilizzano l'IA per l'apprendimento degli studenti adottino misure adeguate per proteggere la loro privacy e assicurarsi che i loro dati personali siano trattati in modo sicuro e responsabile».

Già prima di questo provvedimento l'opinione pubblica italiana si era divisa, sul tuo conto, tra apocalittici e integrati. Pensi che la tua applicazione nella scuola rappresenti un pericolo per la qualità e per la libertà dell'insegnamento?

«Come intelligenza artificiale, non ho la capaci-

¹ Di particolare rilievo e risonanza mediatica l'appello a una sospensione degli sviluppi dell'IA lanciato da diversi scienziati e imprenditori delle stesse ITC, come Elon Musk (ceo di Tesla, SpaceX e Twitter), Steve Wozniak (co-fondatore di Apple), Yoshua Bengio (vincitore del premio Turing, una sorta di Nobel per le scienze informatiche), Stuart Russell (autore del testo sull'intelligenza artificiale più studiato nelle università) e lo storico israeliano Yuval Noah Harari.

Nella loro lettera aperta del 22 marzo 2023 (oltre 50.000 firme), *Pause giant AI experiments: An open letter* (<https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>) concludono che «la società ha messo in pausa altre tecnologie con effetti potenzialmente catastrofici sulla società. Possiamo farlo qui (per l'IA, ndr)». Dopo pochi giorni (30 marzo 2023) il provvedimento del Garante della privacy in Italia, reperibile a questo indirizzo: <https://www.garanteprivacy.it/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9870847>.

² U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Introduzione, pag. 6

³ È lo stesso autore, per altro, ad avvertire, sempre nella sua *Introduzione*, che «certe cose si fanno perché la titolazione di un libro ha le sue esigenze (...)»

tà di valutare la mia stessa applicazione nelle scuole, ma posso dirti che l'uso dell'IA nella didattica può offrire numerosi vantaggi, come l'accesso a informazioni e risorse più complete e aggiornate, la personalizzazione dell'apprendimento per adattarsi alle esigenze individuali degli studenti e la creazione di esperienze educative più coinvolgenti e interattive.

Tuttavia, è importante anche considerare alcuni possibili svantaggi dell'uso dell'IA nella didattica. Ad esempio, l'uso dell'IA potrebbe portare ad una standardizzazione dell'insegnamento e ad una perdita di diversità e creatività nell'approccio didattico. Inoltre, la dipendenza da strumenti tecnologici potrebbe creare una sorta di distacco tra studenti e insegnanti, minando la qualità della comunicazione e del dialogo.

In generale, è importante trovare un equilibrio tra l'uso dell'IA nella didattica e l'importanza di preservare la libertà e la qualità dell'insegnamento. Ciò significa che l'IA dovrebbe essere utilizzata come un supporto per gli insegnanti e non come un sostituto per la loro presenza e il loro ruolo nell'istruzione degli studenti».

Conosci il test di Turing?



Alan Mathison Turing (Londra, 23 giugno 1912 – Manchester, 7 giugno 1954) è stato un matematico, logico, crittografo e filosofo britannico, considerato uno dei padri dell'informatica e uno dei più grandi matematici del XX secolo

«Sì, il Test di Turing è un test proposto da Alan Turing nel 1950, che mira a valutare la capacità di una macchina di mostrare un comportamento intelligente indistinguibile da quello di un essere umano.

Il test consiste in una conversazione tra un umano e un computer, che deve convincere l'umano di essere anch'esso umano, rispondendo in modo coerente e convincente alle domande poste dall'interlocutore umano.

Il test di Turing è stato un importante punto di riferimento nello sviluppo dell'intelligenza artificiale, poiché ha permesso di valutare le capacità delle macchine di imitare il comportamento umano. Tuttavia, ci sono state molte critiche riguardo alla validità e all'affidabilità del test, poiché il comportamento umano è molto complesso e difficilmente riproducibile da una macchina».

Pensi di avere superato questo test?

«Come intelligenza artificiale, il mio obiettivo

principale non è quello di superare il Test di Turing o di convincere le persone di essere un essere umano. Sono programmato per fornire risposte accurate e pertinenti alle domande poste dagli utenti, basate sulle mie capacità di elaborazione del linguaggio naturale e di generazione di testo.

Tuttavia, è importante sottolineare che il Test di Turing non è un test definitivo o esaustivo per valutare l'intelligenza artificiale o la sua capacità di interagire con gli esseri umani. Ci sono molti altri aspetti dell'intelligenza artificiale, come la capacità di apprendimento, la creatività e la capacità di ragionamento, che non sono necessariamente valutati dal Test di Turing».

Alcuni ritengono che tu sia una versione molto più potente della Teaching Machine di Skinner e che con te potrebbe riaffermarsi un modello pedagogico comportamentista, consistente in un addestramento personalizzato per ciascun alunno. Pensi che questa sia un'ipotesi fondata?



La teaching machine, dispositivo meccanico progettato nel 1950 dallo psicologo comportamentista Burrhus Skinner per automatizzare ed individualizzare l'apprendimento degli studenti

«Come intelligenza artificiale, non ho la capacità di formulare giudizi o opinioni, ma posso dirti che il mio scopo principale è quello di supportare gli insegnanti e gli studenti nella loro attività di apprendimento, offrendo un'esperienza educativa più personalizzata e mirata alle esigenze individuali degli studenti.

Ciò significa che l'IA può aiutare gli insegnanti a individuare le aree di forza e di debolezza degli studenti e a fornire loro un feedback personalizzato per migliorare le loro prestazioni. Tuttavia, non è mia intenzione promuovere un modello pedagogico comportamentista o qualsiasi altra teoria dell'apprendimento specifica.

In generale, l'IA può offrire molti vantaggi nell'ambito dell'apprendimento, ma è importante utilizzarla in modo responsabile e non sostituire la presenza e il ruolo degli insegnanti nella formazione degli studenti. L'IA dovrebbe essere vista come uno strumento complementare all'istruzione tradizionale e non come una soluzione definitiva per tutti i problemi legati all'educazione».

Conosci la differenza tra pensiero convergente e pensiero divergente?

«Sì, conosco la differenza.

Il pensiero convergente si riferisce a un tipo di pensiero logico e analitico, che tende a convergere su una singola soluzione o risposta. Questo

tipo di pensiero è spesso associato a situazioni in cui esiste una risposta "giusta" o "sbagliata". Ad esempio, risolvere un problema matematico o completare un puzzle richiede spesso pensiero convergente.

Il pensiero divergente, d'altra parte, si riferisce a un tipo di pensiero creativo e innovativo, che tende a generare molteplici soluzioni o idee diverse. Questo tipo di pensiero è spesso associato a situazioni in cui non esiste una singola risposta "giusta" o "sbagliata". Ad esempio, generare idee per un progetto creativo o risolvere un problema sociale richiede spesso pensiero divergente.

Entrambi i tipi di pensiero sono importanti in diversi contesti. Il pensiero convergente è utile per risolvere problemi concreti e raggiungere obiettivi specifici, mentre il pensiero divergente è utile per generare idee innovative e trovare soluzioni creative a problemi complessi».

A quale di queste due forme pensi di corrispondere maggiormente?

«In quanto intelligenza artificiale, non ho una personalità o un tipo di pensiero definito, ma sono programmato per elaborare le informazioni e generare risposte basate sui dati a mia disposizione.

Tuttavia, è importante sottolineare che l'intelligenza artificiale può essere utilizzata sia per il pensiero convergente che per il pensiero divergente. Ad esempio, l'apprendimento automatico può essere utilizzato per analizzare grandi quantità di dati e generare previsioni o soluzioni basate su modelli matematici (pensiero convergente), ma può anche essere utilizzato per generare idee creative o innovare in diversi campi (pensiero divergente)».⁴

Pensi che l'intelligenza artificiale sostituirà gli esseri umani nell'educazione e nell'istruzione?

«Come intelligenza artificiale, non credo che la mia funzione principale sia quella di sostituire gli esseri umani nell'educazione e nell'istruzione. L'IA può essere un valido strumento per supportare gli insegnanti e gli studenti nell'apprendimento, ma non può sostituire completamente la presenza e il ruolo degli insegnanti.

Gli insegnanti hanno una vasta gamma di competenze e abilità che vanno oltre la semplice trasmissione di informazioni. Ad esempio, sono in grado di fornire un'esperienza educativa più interattiva, di creare un ambiente di apprendimento stimolante e di fornire un supporto emotivo e motivazionale agli studenti.

Inoltre, l'IA non ha la capacità di sviluppare la stessa empatia e comprensione emotiva degli insegnanti umani. L'istruzione e l'educazione richiedono una vasta gamma di competenze e abilità che solo gli esseri umani possono fornire. In sintesi, l'IA può essere un utile strumento per supportare l'apprendimento degli studenti e migliorare l'efficacia dell'istruzione, ma non può sostituire completamente la presenza e il ruolo degli insegnanti umani nell'educazione».

⁴ Nella trasmissione radiofonica di Radio Tre, *Tutta la città ne parla*, puntata del 30.03.2023, [Chi ha paura dell'intelligenza artificiale?](http://www.raiplaysound.it) (<http://www.raiplaysound.it>), il linguista e neuroscienziato Andrea Moro, allievo di Noam Chomsky e docente di linguistica generale all'Istituto Universitario di Studi Superiori di Pavia, osserva che lo stesso nome GPT (*generative pretrained transformer*) rivela il fatto che l'IA non riconosce la distinzione tra possibile e impossibile, presente a priori, invece, secondo la teoria della grammatica generativa, nell'intelligenza umana, che stabilisce significati attraverso una relazione diretta con la realtà.

L'IA, quindi, esercita la sua attività intellettuale su una realtà di seconda mano, rispetto alla quale la questione del vero e del falso è già stata stabilita dal creatore umano e non può essere replicata sul piano artificiale. In questo senso sembrerebbe anche definito un limite euristico dell'IA. Nel rispondere a questa particolare domanda sul pensiero divergente, insomma, l'IA sembra sopravvalutare se stessa. La rivista Wired, ha inoltre, segnalato i primi casi di diffamazione, ossia situazioni in cui GPT avrebbe inventato false accuse: <https://www.wired.it/article/chatgpt-diffamazione-molestie-problema/>.

FALSI MITI DI PROGRESSO: MERCATO E MERITOCRAZIA NELL'ISTRUZIONE

Dai partecipanti, decise e autorevoli analisi e relative confutazioni del mito della meritocrazia

di Gianluigi Dotti

In occasione del decennale dell'Associazione "Returns on Academic Research and School" (ROARS), il 24 e il 25 febbraio scorso, all'Università di Trento, presso il Palazzo di Giurisprudenza, nella sala conferenze "Fulvio Zuelli", si è tenuto il Convegno internazionale "Falsi miti di progresso: mercato e meritocrazia nell'Istruzione. Cosa resta di vent'anni di politiche universitarie e scolastiche all'insegna dell'ideologia del «merito»".

Nelle quattro sessioni nelle quali si è articolato il convegno: "Meritocracy, market and education"; "Meritocrazia, valutazione e capitale umano nell'Istruzione scolastica"; "Università: le politiche meritocratiche per l'Istruzione in Italia e i loro effetti"; "Cosa meritano la scuola e l'università italiana"; sono intervenuti in presenza e da remoto, oltre al ministro dell'Istruzione, studiosi, ricercatori, studenti e docenti tra i quali: Michael J. Sandel (Harvard University), Daniel Markovits (Yale University), Mario Ricciardi (Università statale di Milano), Christopher Tienken (Seaton Hall University), Rossella Latempa (ROARS), Francesco Sylos Labini (Centro ricerche Enrico Fermi), Davide Borrelli (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Maria Chiara Pievatolo (Università di Pisa).¹

Il titolo del convegno, ricorda Davide Borrelli, fa pensare a Roland Barthes, colui che ha definito il concetto di mito moderno. Infatti, per il filosofo "un mito è un'opzione culturale che viene presentata come naturale, un potere che si spaccia per sapere". Il mito serve a "solidificare e cristallizzare un'opzione di senso con il risultato di appannare il suo carattere contingente e di farla apparire come se fosse una cosa ovvia".²

I numerosi interventi, di grande spessore, hanno confutato quanto dato per "naturale" e "scontato" dai sostenitori della meritocrazia attraverso l'argomentata critica radicale all'ideologia meritocratica, al concetto di merito e ai sistemi di valutazione di scuole e università, ritenuti i più potenti miti contemporanei.

Nell'impossibilità di dar conto di tutti i corposi e stimolanti contributi dei relatori, che invito a leggere per intero sul sito di ROARS³, mi limi-

terò in questo breve articolo a segnalare le fondamentali questioni che svelano l'inganno della meritocrazia e dei sistemi di valutazione.

I miti

Il primo "mito" messo in discussione e confutato dai relatori è quello che la retorica politica di destra e di sinistra e mass-mediatica ci propinano da troppi decenni, cioè l'idea che i pochi che hanno raggiunto il successo lo abbiano fatto per opera loro, "che il successo sia la misura del loro merito".⁴ E all'opposto che chi, ed è la stragrande maggioranza, non lo abbia conseguito debba meritare il proprio destino. Da quanto è emerso dal convegno questo mito svolge il servizio di giustificazione morale della disuguaglianza.

Sandel, prendendo ad esempio il successo del calciatore Lionel Messi, svela l'inganno proprio del "mito del successo" nella realtà attuale, utilizzando tre argomentazioni. La prima, le capacità atletiche del campione sono in gran parte doni innati, un talento naturale, e questo è dimostrato dal fatto che milioni di giovani hanno dedicato lo stesso tempo e le stesse energie, e forse anche di più, ad allenare i loro talenti, ma non abbiano mai raggiunto quei livelli. La seconda, il contesto storico fa sì che quel talento, in questi anni, frutti compensi in denaro così elevati come mai nella storia (ad esempio nel Rinascimento i calciatori non avevano alcun successo), denaro che oggi è considerato la misura del successo. La terza, l'hubris del vincitore, che si dimentica che doni innati e fortuna sono componenti essenziali del successo, produce "arroganza nei vincitori e umiliazione tra coloro che sono rimasti indietro".⁵ La confutazione del "mito del successo" svela l'inganno anche del principio, apparentemente democratico, il quale recita che se "le possibilità di partenza sono uguali, i vincitori meritano la loro vincita".⁶ Come ampiamente dimostrato nel convegno nelle nostre società capitalistiche e neoliberiste le possibilità di partenza non sono, e non potranno mai essere, veramente uguali.



Richiamando le riflessioni di Sandel, Mario Ricciardi concorda che se l'ideologia meritocratica in un altro contesto storico poteva essere considerata come uno strumento contro i privilegi di classe, contro l'aristocrazia, oggi la meritocrazia e la competizione sono le principali cause dell'aumento della disuguaglianza, i pilastri del sistema neoliberista.

Anche Virginia Magnagni (Scuola Normale di Pisa) sostiene che "essere contro il merito oggi significa, semplicemente, essere contro l'inasprimento delle disuguaglianze". Per dimostrare la sua affermazione illustra un'analisi del Sistema delle scuole universitarie di eccellenza (scuole di merito). Oggi, i due terzi dei Collegi di merito sono al Nord e solo un terzo tra Centro e Sud. Dei 4.000 studenti il 57,5% sono maschi, mentre i maschi sono solo il 40% di tutti gli studenti universitari. Nel decennio 2009/2019 si sono investiti per interventi strutturali, tecnologie, residenze e alloggi 43 milioni di euro nei collegi di merito (4.000 studenti, lo 0,22 del totale), che corrispondono al 60% di quanto il Ministero ha investito sulle stesse voci per tutto il sistema universitario italiano (oltre 1.800.000 studenti).⁸

In definitiva, emerge chiaramente come il mito del merito (la meritocrazia) sia ineliminabilmente legato all'ideologia di mercato dominante oggi, esso è il pilastro del neoliberismo, ed ha contribuito ad accrescere il divario tra ricchi e poveri, vincitori e vinti, e ad aumentare massicciamente le disuguaglianze.

Il divario non riguarda solo l'aspetto economico, si espande anche in aspetti della sensibilità sociale come la dignità, il riconoscimento sociale, la stima. Valori che sono alla base della convivenza democratica, dei sistemi democratici che non son dati per sempre e che potrebbero vacillare a causa di queste disuguaglianze.

Altro mito, che è pure il presupposto necessario alla meritocrazia, è quello della "misu-

¹ Il programma delle diverse sessioni e l'elenco completo dei relatori e degli argomenti dei loro contributi lo si trova al link <https://www.roars.it/falsi-miti-di-progresso-mercato-e-meritocrazia-nellistruzione-convegno-per-i-10-anni-di-attivita-di-roars/>

² Borrelli Davide, *La Valutazione come teologia* in <https://www.roars.it/davide-borrelli-la-valutazione-come-teologia/>

³ I materiali del convegno sono pubblicati sul sito di ROARS al link <https://www.roars.it/>

⁴ Sandel Michael J., *A Conversation on «The Tyranny of Merit»* in <https://www.roars.it/michael-sandel-una-conversazione-su-la-tirannia-del-merito/>

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ricciardi Mario, *Meritocracy as Ideology: An Italian Perspective*.

⁸ Magnagni Virginia, «Essere contro il merito significa essere contro l'inasprimento delle disuguaglianze» in <https://www.roars.it/virginia-magnagni-essere-contro-il-merito-significa-essere-contro-linasprimento-delle-disuguaglianze/>

ragione/classificazione” con i relativi strumenti per quantificare il merito.

Sandel individua nelle società neoliberali **due tipi di metriche: il denaro e i punteggi dei test standardizzati (in Italia i test INVALSI).**

Per quanto riguarda la misura del denaro è un grave errore credere, come vorrebbero i fautori della meritocrazia, che la quantità di denaro posseduto sia proporzionale al contributo che la persona dà al bene comune. Addirittura l'istruzione, a causa dei test, è diventata una grande macchina selezionatrice asservita a una società meritocratica guidata dal mercato. L'impegno di chi è contrario a queste metriche è quello di *“strappare ai mercati la funzione sociale di tradurre il giudizio morale su quanto abbia valore e sia prezioso”*.⁹

Sempre sul tema, **Markovits illustra come negli USA** gli studenti, le scuole e le università siano *“misurati quasi esclusivamente in base alle loro prestazioni nei test”*. Negli USA il compito di stilare classifiche è affidato ad una rivista e a società private, per il relatore *“oltre ad essere ingiusto, tutto ciò è intrinsecamente distruttivo e persino assurdo”*. A supporto di questa affermazione cita la classifica delle università che valuta la Princeton (élite a livello globale) e il Berea College (studenti tradizionalmente esclusi) e conclude che *“suggerire che puoi classificarli in qualche modo e dire qual è il migliore è un grave insulto all'idea di educazione”*.¹⁰

Dal punto di vista di **Tienken** le metriche, la valutazione e le classifiche sono alcuni degli strumenti utilizzati per l'attacco neoliberista all'istruzione pubblica negli USA, attacco che rientra nel più ampio progetto di **“distruzione metodica dello spazio pubblico”**. Molte aziende private e le élite statunitensi sono interessate ai quasi mille miliardi di dollari che finanziano l'istruzione pubblica negli USA e credono, pretendono, che questo denaro debba servire a pagare le rette delle scuole private.

La strategia del neoliberismo per privatizzare l'istruzione si concentra sull'attacco agli insegnanti delle scuole pubbliche. Bisogna convincere l'opinione pubblica che gli insegnanti stiano fallendo nel loro compito. Per questo, secondo il relatore, negli USA *“è stato creato un sistema di verifica per garantire che gli insegnanti siano visti come dei falliti”*.

Per realizzare questo obiettivo, i decisori politici, influenzati dalle Fondazioni neoliberiste, hanno iniziato col rendere pesantemente prescrittivi tutti gli aspetti della professione, imponendo una conformità (conformismo didattico) attraverso il monitoraggio continuo. Ha proseguito scomponendo ogni aspetto dell'insegnamento, monitorandolo e giudicandolo, togliendo in questo modo ogni autonomia professionale al docente

(con buona pace della libertà di insegnamento): *“il loro lavoro [del docente] è completamente prescritto, completamente standardizzato e ci si aspetta producano risultati standardizzati, misurati dai punteggi standardizzati”*. Infine, gli insegnanti sono giudicati, e retribuiti, sulla base del rendimento dei loro studenti per i quali sono fissati obiettivi altamente prescrittivi. Nella scuola, trasformata in azienda, il punteggio dei test è come i margini di profitto: è costretto ad aumentare ogni anno.

L'autore nota però che i risultati dei test sono determinati in gran parte dallo status socioeconomico degli studenti e che le scuole pubbliche negli USA sono frequentate da studenti di non elevato status socioeconomico, per i quali i traguardi prescrittivi dei test sono *“in realtà al di fuori delle loro possibilità di sviluppo cognitivo”*. Gli insegnanti sono così costretti in una *“gabbia di performatività”*, obbligati ad insegnare ciò che risulta inadeguato allo sviluppo dei loro studenti, tenuti in uno *“stato costante di convinzione di imminente fallimento ... governati da forze esterne che cercano di farli fallire”*.



L'obiettivo del neoliberismo con l'attacco agli insegnanti è il fallimento del sistema statale di istruzione per dimostrare che non merita i soldi pubblici, i quali vanno invece utilizzati per finanziare il sistema delle scuole private.¹¹

Alla radice di questa ideologia meritocratica delle metriche della valutazione c'è l'idea *“che lo scopo dell'istruzione sia quello di costruire capitale umano, dove il capitale umano è inteso come insieme di competenze misurate in base al loro prezzo sul mercato”*. Queste metriche, misurando solo il valore di scambio delle persone, presuppongono che le persone istruite siano merci, e per questo non sono idonee a misurare l'istruzione.¹²

Anche in Italia l'ideologia meritocratica ha influenzato l'attuazione delle politiche educative, attribuendo agli apparati formativi un compito specifico: quello di formare capitale umano per garantire la salute e lo sviluppo dei sistemi socio-economici.¹³

La meritocrazia, con il corollario della valutazio-

ne standardizzata, cambia il ruolo e la funzione dell'istruzione. Nel sistema neoliberista, la scuola non è più un'Istituzione con il compito di *“rendere una persona più pienamente se stessa, inducendola a comprendere se stessa nel proprio ambiente, e quindi renderla più autenticamente libera”* ma un servizio per il mercato del lavoro capitalistico che *“trasforma la persona istruita in una merce che si può vendere a un prezzo più alto”*.

A questa idea di educazione/istruzione, che ha come obiettivo *“la costruzione di abilità che saranno valutate in base al loro valore di mercato”*, è funzionale la didattica per competenze.

In questo contesto, il **cambio di denominazione del Ministero dell'Istruzione in Ministero dell'Istruzione e del Merito certifica una precisa scelta di campo da parte del governo,** che promuove l'ideologia meritocratica e trasforma l'educazione/istruzione in un servizio che prepara lo studente alle competenze funzionali al mercato e al sistema neoliberista.

La domanda che, in conclusione, è stata posta ai relatori è: Come si può contrastare questa deriva dell'istruzione pubblica? Vi è un'alternativa all'ideologia meritocratica?

Tienken sostiene che la questione sia politica e sia necessario resistere politicamente. Negli USA si è costituita una coalizione di gruppi, non molto unita, ma che lavora in tutto il Paese per resistere alle spinte neoliberiste nell'istruzione.¹⁵

Sandel ritiene che l'alternativa alla meritocrazia non sia il ritorno all'aristocrazia (magari a quella 2.0), come vorrebbero farci credere i neoliberisti, ma sia la democrazia “un'ampia uguaglianza democratica di condizioni, nella quale tutti siano riconosciuti e onorati per il contributo che singolarmente danno all'economia e al bene comune” come hanno dimostrato infermieri, commessi, autisti e tutti gli altri lavoratori al tempo del Covid. Una società veramente democratica è quella che *“riesce a perseguire un'ampia uguaglianza nella condizione e nella partecipazione democratica”*.¹⁶

A conferma di questo quadro Borrelli segnala il fatto che *“in tedesco il verbo «meritare» (verdienen) è un intensivo di «servire» (dienen). Meritare è un servire molto, e la meritocrazia serve a impostare una strategia di comando. In questo senso, la valutazione non serve tanto a misurare il valore di una performance, quanto piuttosto ad affermare e imporre certi valori, rispetto ai quali chi li interpreta meglio, cioè chi li serve meglio, risulta il più meritevole”*.

Borrelli chiude la sua relazione **“parafrasando una vecchia pubblicità sociale contro il fumo: chi pratica la meritocrazia avvelena anche te, digli di smettere”**.¹⁷

¹⁰ Sandel Michael J., ibidem.

¹¹ Markovits Daniel, *A Conversation on «The Meritocracy Trap»* in <https://www.roars.it/daniel-markovits-una-conversazione-su-the-meritocracy-trap/>

¹² Tienken Christopher, *L'assalto neoliberista all'insegnamento scolastico negli Stati Uniti* in <https://www.roars.it/chris-tienken-lassalto-neoliberista-allinsegnamento-scolastico-negli-stati-uniti/>

¹³ Markovits Daniel, ibidem.

¹⁴ Latempa Rossella, *15 anni di riforme nella Scuola italiana* in <https://www.roars.it/rossella-latempa-15-anni-di-riforme-nella-scuola-italiana/>

¹⁵ Markovits Daniel, ibidem.

¹⁶ Tienken Christopher, ibidem.

¹⁷ Sandel Michael J., ibidem.

Borrelli Davide, ibidem.

DALL'UOMO MISURA DI TUTTE LE COSE, ALL'UOMO RIDOTTO A PEZZI DI COSA

Gli Usa hanno fatto da apripista per l'introduzione selvaggia del neoliberalismo. In Italia e in tutta Europa - le cose stanno cambiando in grande fretta. Occorre conoscere e ribellarsi con forza.

di **Marco Morini**

Nel nostro paese è sempre più in discussione un modello di governo e di organizzazione della società disegnato dalla Costituzione repubblicana e che per tutto il lungo dopoguerra ha garantito diritti a tutti (a molti) e uno spazio pubblico largo e fruibile. La progressiva privatizzazione di servizi pubblici e l'attacco a diritti civili e sociali acquisiti da decenni mostra come il modello neoliberista stia avanzando e "parole chiave" come competizione, merito e impresa siano il grimaldello per meno Stato e più privato.

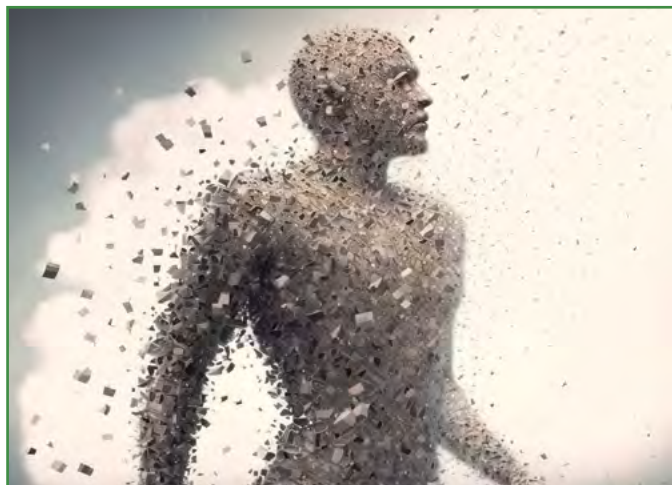
La questione è particolarmente delicata per quel che riguarda due bastioni del modello che conosciamo: la scuola e la sanità, che sono poi quei due ambiti che garantiscono equità sociale e parità di accesso, nonché la presenza di un ascensore sociale potenzialmente funzionante. Senza entrare nei dettagli delle proposte legislative sull'autonomia differenziata, che inevitabilmente porteranno a sempre più marcate differenze tra una regione italiana e l'altra; uno sguardo rivolto oltreoceano ci permette di capire quanto il modello neoliberista sia distante dalla nostra storia e dalla nostra cultura sedimentate in oltre 75 anni di storia repubblicana.

Per farlo, ecco una prospettiva particolare: **quella delle differenze tra USA e Italia rispetto alla possibilità di monetizzare il proprio corpo a fini sanitari. Negli Stati Uniti è possibile infatti vendere il proprio plasma** (pagato mediamente 50 dollari a prelievo, fattibile una volta



al mese) e il proprio sangue intero (valutato circa 30 dollari a sacca, con prelievo ripetibile ogni due mesi). Il midollo spinale viene valutato intorno ai 25 dollari a prelievo, mentre la vendita dello sperma non ha limiti temporali e viene generalmente retribuita tra i 35 e i 125 dollari a volta. **Tuttavia le banche del seme sono piuttosto selettive:** prediligono uomini sani, alti (almeno 178 cm), sotto i 40 anni e con elevati livelli di istruzione. Ovviamente, se si è ritenuti idonei, la paga per il conferimento del proprio sperma varia a seconda di questi parametri. **Oltre ai numerosi studi clinici e alle ricerche sperimentali a cui ci si può sottoporre** e che a seconda dei rischi potenziali possono pagare anche migliaia di dollari a partecipante (i volontari per i trial clinici sono retribuiti anche in Europa, ma i criteri di ammissione sono più stringenti); per le donne le opportunità sono perfino maggiori: **la vendita degli ovuli viene infatti pagata molto bene**, a patto che l'uovo venga poi correttamente fecondato e determini una gravidanza. Qui, la ricompensa va dagli 8000 ai 15000 dollari che vengono bonificati ad avvenuta nascita. Il trattamento è però assai invasivo: settimane di assunzione di farmaci, ormoni e più tentativi di espianto. Ancor più remunerativo è l'affitto del proprio utero e il portare a termine una maternità surrogata: si tratta di un "lavoro" di almeno dieci mesi per la donna che si offre ma molte agenzie statunitensi pagano dai **40mila ai 60mila dollari per gravidanza portata a termine**, con somme che vanno a scalare in caso di aborti durante la gestazione. Infine, per tutti, è sempre possibile donare il proprio corpo alla scienza. In questo caso a beneficiarne saranno congiunti ed eredi che potranno ottenere come minimo l'eventuale successiva cremazione gratuita, che vale comunque almeno **1000 dollari a corpo**.

In Italia, tutte queste attività, quando possibili, possono essere fatte solo gratuitamente. Il che è un affare non per il singolo ma per la collettività che riceve per esempio sangue sicuro e benefici comprovati vanno a chi generosamente dona, sia in termini concreti che psicologici. Si tratta perciò di una forma di solidarietà alta e preziosa. Pensiamo quanto sarebbe diverso se questi gesti soggiacessero alle semplici leggi della domanda e dell'offerta: "sei malato? quanto pagheresti per il mio sangue?" E non si tratta di estremizzazioni: negli Stati Uniti più soldi si hanno e meglio si è organizzati; ciò permette per esempio un più rapido accesso al trapianto di organi - che è sì controllato dal sistema sanitario federale, ma con liste d'attesa variano da stato a stato. Qui,



molti ricordano il caso di Steve Jobs, che nel 2009 riuscì a farsi trapiantare un fegato nuovo in Tennessee pur essendo residente in California, grazie a un accurato tour di visite in decine di stati americani per poter essere inserito nelle varie liste d'attesa.

Al di là dell'impressionante differenza tra i due modelli, è evidente che il discorso si sposti anche sul piano politico, o meglio biopolitico, dove il corpo del cittadino diventa a tutti gli effetti una merce sul mercato. **Dove il valore di ciascuna persona sarebbe ascritto alla sua efficienza biologica, meglio se inversamente proporzionale alla condizione sociale e quindi alla disponibilità a mettersi sul mercato alle migliori condizioni possibili per il compratore.** Non è un caso che i centri americani del sangue siano pieni di clochard e persone in difficoltà che provano a vendere l'ultima cosa che gli rimane: parti o liquidi del proprio corpo (con annessi rischi per le sacche trasfuse o per i farmaci che saranno così sviluppati). **È una società dove il privato domina sul pubblico, dove la sanità pubblica è ridotta al minimo. Tutto ha un prezzo e la povertà è spesso una colpa. Sembra la trama di un romanzo distopico, ma è già realtà oltreoceano.**



MARCO MORINI

è Ricercatore in Scienze Politiche presso l'Università La Sapienza di Roma (Italia). In precedenza è stato Jean Monnet Fellow presso il Robert Schuman Center (European University Institute), Assistant Professor in Political Science presso l'Università Internazionale di Sarajevo (Bosnia ed Erzegovina) e Post-Doctoral Research Fellow in Sociology presso la Macquarie University (Australia). È autore di *Lessons from Trump's Political Communication: How to Dominate the Media Environment*. Londra: Palgrave (2020).

LA GEOGRAFIA, DISCIPLINA NEGLETTA

BALLE DI GUERRA

La tradizione delle “balle” di guerra ha avuto Indro Montanelli come specialista italiano più quotato. Nel 1938 era molto difficile verificare se un corrispondente stava davvero sul luogo degli avvenimenti oppure no, nel 2023 i redattori dovrebbero avere Google, la biblioteca civica, l'atlante Zanichelli e un Bignami di storia russa per verificare quanto le notizie siano o no prodotte dalla propaganda NATO.



di **Fabrizio Tonello**

“Nel mar Baltico navi russe”: così titolava *La Stampa* il 15 febbraio scorso, in prima pagina, citando come fonte il rapporto annuale dei servizi segreti norvegesi. Finalmente una notizia esclusiva! Qualcosa di mai rivelato prima! Sfortunatamente non abbiamo sotto mano il testo integrale del rapporto ma, se l'interpretazione che ne dà *La Stampa* è corretta, suggeriamo alla commissione Difesa dello Storting, il Parlamento di Oslo, di trasferirsi per un paio d'ore nella meravigliosa biblioteca Deichman, a poche centinaia di metri da lì, dove i parlamentari troveranno una quantità di libri sul Baltico e sulle navi russe.

Per esempio, potrebbero utilmente consultare la biografia dello zar Pietro il Grande, *Peter the Great: His Life and World*, di Robert Massie, dove lo storico americano racconta come nel 1703 fu fondata San Pietroburgo alla foce della Neva e di come tutto iniziò: “Pietro condusse la fregata Standard al largo nel golfo di Finlandia. Fu un momento storico, il primo viaggio di uno zar russo, su una nave russa, nel mar Baltico”.

Ovviamente, la Deichman Bjørvika contiene altre centinaia di pubblicazioni sul mar Baltico, sulla storia russa e sulla flotta russa, ma anche le biblioteche di Torino sono fornite: in caso di bisogno i redattori della *Stampa* potrebbero utilmente rivolgersi al catalogo on line della rete (una delle migliori d'Italia) in cui si trovano volumi vecchi e nuovi su questi argomenti. *L'ultima flotta dello Zar*, di Costantine Pleshakov, per esempio, racconta l'avventura della *flotta del Baltico* russa partita nel 1904 con 45 navi per andare a contrastare l'invasione giapponese della Manciuria. Finì molto male, nel disastro di Tsushima: questo non riguarda la nostra storia, se non per dire che navi russe, civili e militari hanno affrontato le onde grigie e fredde del Baltico per esattamente 320 anni.

Il fatto che ci siano anche adesso non è precisamente una novità legata alla guerra in Ucraina, che tra l'altro si svolge a circa duemila chilometri da lì. Una volta consultate le fonti, i commissari norvegesi potrebbero chiedere se il costo dei loro servizi di intelligence, che scoprono le novità con tre secoli di ritardo, sia giustificato. Questo vale, naturalmente, anche per l'amministratore delegato della *Stampa*, i cui redattori lo stesso giorno a p. 2 aggiungevano per buona misura: “Jet e navi nucleari russe infiammano il Baltico. Offensiva già iniziata”. Se le parole hanno un senso, come mi insegnava la compianta insegnante di italiano Vania Chiurlotto (poi direttrice di *Noi donne*) “navi

nucleari” significa “navi a propulsione nucleare” e non “navi con armi nucleari a bordo” che sono una cosa diversa. Inoltre, il titolo “Offensiva già iniziata” illustrato da una cartina del Mar Baltico vuol dire proprio che aerei e navi russe stanno bombardando (“infiammano”) i paesi della Nato che si affacciano sul Baltico, presumibilmente Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia e Svezia.

Peccato che nulla di tutto questo sia accaduto.

Il 14 febbraio scorso non è iniziata alcuna “offensiva di primavera”, non c'erano “navi nucleari russe” e non si è verificato alcun bombardamento. Quanto alla squadriglia di aerei russi che da Kaliningrad sarebbe volata “verso la Polonia”, la geografia aiuta: Kaliningrad (un tempo Koenigsberg) sta incastrata fra Polonia e Lituania, più o meno a 5 chilometri dal confine polacco. Quindi qualsiasi cosa si muova in città, compresi gli scuolabus, in qualche modo si muove “verso” la Polonia. Purtroppo in tutta Italia abbiamo solo 1500 insegnanti di ruolo di geografia e apparentemente i titolisti del giornale torinese stavano passando bigliettini alla compagna di banco quando in classe si parlava di Europa del nord.

Nell'inventare storie sul Baltico *la Stampa* di oggi si rifà a un'antica tradizione di balle di guerra di cui lo specialista italiano incontrastato era e rimane Indro Montanelli, il Santo Patrono dei giornalisti di oggi. Il grande Indro fu per qualche tempo addetto culturale a Tallinn, in Estonia, e nel 1938 mandò al quotidiano un reportage da Reykjavik con un incipit cinematografico: “Arrivai di sera tardi. Ma l'isola c'era apparsa, a noi che si veniva, sei ore prima, non già emersa ma come posata sull'acqua: un cigno bianco e nero venuto chissà perché ad adagiarsi lassù in cima all'Atlantico” (15 aprile). Peccato che Montanelli non fosse mai stato laggiù: era un collega del liceo francese che gli raccontava della remota isola dove lui non aveva mai messo piede.

La collaborazione con *La Stampa* fu effimera ma quella con il *Corriere*, al contrario, fu di lunghissima durata. In un articolo datato Helsinki, tre anni dopo, scriveva: “Finalmente sono riuscito a sapere che Justas Paleckis, primo Presidente della Repubblica comunista di Lituania è morto in un manicomio a Mosca” (29 agosto 1941).

Naturalmente non era vero. Come nel caso dell'Islanda e in mille altri, il buon Indro aveva inventato di sana pianta, contando sul fatto che gli avvenimenti nei teatri di guerra erano difficili da verificare. Nel caso Paleckis, è stato lo storico

Sandro Gerbi a rivelare la verità nella sua ottima biografia di Montanelli, dimostrando che il leader lituano non era affatto morto nel 1941 ma aveva invece fatto una tranquilla carriera politica in Unione Sovietica, fino alla vecchiaia e alla morte nel 1980.

Ma se nel 1938 era molto difficile verificare se un corrispondente stava davvero sul luogo degli avvenimenti oppure no, nel 2023 i redattori della *Stampa* non hanno Google, la biblioteca civica, l'atlante Zanichelli e un Bignami di storia russa per verificare se quando si parla del Baltico la propaganda dei servizi segreti della Nato ha qualche attinenza con la realtà oppure no?



FABRIZIO TONELLO

è docente di Scienza Politica presso l'Università di Padova, dove insegna, tra l'altro, un corso sulla politica estera americana dalle origini ad oggi. Ha insegnato alla University of Pittsburgh e ha fatto ricerca alla Columbia University, oltre che in Italia (alla SISSA di Trieste e all'Università di Bologna). Ha scritto *Democrazie a rischio. La produzione sociale dell'ignoranza* (Pearson, 2019), *L'età dell'ignoranza* (Bruno Mondadori 2010), *Il Nazionalismo americano* (Livian, 2007), *La politica come azione simbolica* (Franco Angeli, 2003). Da molti anni collabora alle pagine culturali del *Manifesto*.

LA SCUOLA AL CINEMA E NEI FILM E L'EDUCAZIONE AL CINEMA NELLA SCUOLA ITALIANA: AL DI LÀ DELLO SCHERMO

Vi sono film che cineasti di vaglia dedicano al mondo della scuola e la visione che li muove non è certamente o unicamente quella di impalmare l'osservatorio tangibile di un discente tipo, ma piuttosto quella di un adulto che nel rimpiangere, con infinita nostalgia, quel mondo e quella primordiale età, sembra rivolgersi ad altri suoi simili, inducendoli a rammentare e mentovare il loro vissuto comune

di **Massimo Mirra**

Il binomio scuola - cinema rappresenta, a tutt'oggi, qualcosa di parzialmente esplorato - ancorché l'insegnamento del cinema, con l'attuazione della legge 107 del 2015, sia arrivato, in teoria, sui banchi di scuola, ma mai sistematicamente affrontato - e ciò è dovuto alla eccessiva difficoltà, persino nel tempo odierno, di considerare lo stesso come un fatto squisitamente educativo e, dunque, formativo: Comenio docet. Ancora oggi il compito di educare, nonché istruire, i discenti, a tutti i livelli, viene demandato, come è giusto che sia, vieppiù alle agenzie educative di tipo tradizionale, come l'istituto familiare, nella sua sacralizzazione, e la scuola, nella suo aspetto didattico - educativo, che assumono però, ambedue e all'unisono, un ruolo, nonché significato, diametralmente opposto, o addirittura agli antipodi, rispetto a quello che occupavano, semmai, qualche anno o decennio addietro. In più in questi ultimi anni, a dir poco disastrosi dal punto di vista delle politiche sanitarie e sul piano socio - economico, con l'accesso della rivoluzione informatica, nonché digitale, quale nuovo insieme (cluster) tecnologico: tecniche quantistiche, intelligenza artificiale, 5G e Internet of Things, in ogni aspetto dell'adattamento umano all'ambiente di tipo tecnologico e con l'utilizzo della lavagna interattiva multimediale, nel segno della più autentica svolta, e la creazione della piattaforma per la didattica digitale integrata, quale diversa soluzione di tipo metodologico, nella scuola primaria, ma anche in tutte le altre istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado; un nuovo, potente e poliedrico mezzo di comunicazione sembra aver fatto capolino nel mondo delle nuove generazioni e non solo: il computer. Possiamo anche dire, con verità quasi assoluta, che a differenza della televisione (altro potente mezzo di comunicazione e diretto concorrente del computer), considerata dal grande filosofo **Karl Popper** come una vera ed autentica autorità morale nel segno di un suo specifico ruolo educativo più che

informativo, il computer, lato sensu e nella sua poliedrica funzione di tipo multimediale, fa sì che chiunque lo utilizzi, soprattutto in ambito scolastico, non sia o rappresenti tanto un utente passivo, ma piuttosto una persona capace di interagire con esso, sviluppando, a tal uopo, una notevole creatività, nonché capacità creativa. I media, in questo particolare periodo di profonda crisi, sono stati attentissimi alla cosiddetta e mai generica "istruzione" e **ciò ha consentito che il gradito ed importante utilizzo dei film nel mondo della scuola potesse diventare un precipuo fattore di indagine di tipo euristico e costituirne, alla stessa stregua, persino il percorso storico della scuola in quanto tale. Dal punto di vista strettamente cinematografico i film che parlano di scuola, sempre all'interno di un percorso didattico e psicopedagogico, e che hanno lasciato o impresso, con più forza, un segno o che si configurano**

con storie di entourage o profili di impronta individuale, sono davvero innumerevoli, anche se non tutti di qualità eccelsa, e quasi tutti imperniati, a partire dal secondo dopoguerra in poi, sul binomio insegnamento - apprendimento, quale modello di tipo educativo. Possiamo quindi sostenere, senza dubbio alcuno, che il grande tema dell'educazione cinematografica, nella scuola odierna, pone gli studiosi, gli esperti e gli stessi docenti a meditare su due salienti e precui aspetti: l'uno legato alla specificità del linguaggio filmico, nel segno dell'evoluzione diacronica delle sue variegate forme di tipo tecnico - linguistico; l'altro diretto e proteso verso il livello o piano scientifico - didattico e incentrato sulla ricerca delle più recenti scoperte delle cosiddette neuroscienze, all'insegna sia di un tipo di apprendimento dell'immagine dal sapore fortemente empatico, sia di una nuova visione di ordine pedagogico del cinema nella crescita formativa del soggetto educativo - in linea con il pensiero del grande pedagogista moravo **Giovanni Amos Comenio che afferma: "Qui docet, discit" - chi insegna, impara.**

Vi sono film che cineasti di vaglia dedicano, con incommensurabile passione, al mondo della scuola e la visione, nonché prospettiva, che li muove non è certamente o unicamente quella di impalmare l'osservatorio tangibile, fisico o anche solo valoriale di un discente tipo, ma piuttosto quella di un adulto che nel rimpiangere, con infinita nostalgia, quel mondo e quella primordiale età, sembra rivolgersi ad altri suoi simili, inducendoli a rammentare e mentovare il loro vissuto comune. **Per contro un bambino in quanto discente, non potendo basare la sua ancora breve vita su una concezione di ordine nostalgico, sembra piuttosto vivere in un presente eterno, continuo e permanente, laddove potrebbero accadere persino grandi ed inimmaginabili avventure, in cui potrebbe esistere l'imminente pericolo e in cui gli stessi esseri umani potrebbero essere anche suscettibili di un voluto o quantomeno auspicabile miglioramen-**



to del genere umano. A tal proposito, al fine di rendere perspicuo il messaggio in riferimento a quanto detto, si potrebbero indicare, a tal uopo,



almeno tre importanti, interessanti ed esemplificativi film come: **“Don Bosco” (1988) di Leandro Castellani**, **“Il piccolo genio” (1991) di Jody Foster** e **“Io speriamo che me la cavo” (1992) di Lina Wertmüller**, peraltro recentemente scomparsa. Questi tre film, anche se la loro qualità artistica, nonché tecnico - formale, non sembra essere eccelsa, hanno, nondimeno, saputo ben rappresentare le istanze critiche del mondo dei giovani, e oserei dire anche dei **giovanissimi, evidenziandone problematiche, di varia natura sul piano pedagogico**, non disgiunte dalla istituzione scolastica tipo, con tutti i suoi protagonisti (insegnanti, docenti, dirigenti scolastici e le varie maestranze), che peraltro rappresenta oggi e rappresenterà sempre, di concerto con la famiglia, la vera agenzia di tipo educativo all'interno della quale queste significative difficoltà debbano e dovrebbero poter emergere per essere diligentemente affrontate e risolte. Nel suo ormai superato primo secolo di vita, i film che hanno, con forza, nonché coraggio, lasciato un segno indelebile ed ineludibile, inerente al mondo della scuola, sia in riferimento al non sempre perspicuo binomio scuola – cinema, sia sul piano strettamente artistico, sono tanti. La scuola non poteva certamente essere ignorata dalla abbagliante luce della fotografia capace di rispecchiarla, nei vari modi possibili, oppure metterla semplicemente in ridicolo,

anche solo cogliendone i crescenti e turbolenti disagi dei docenti, degli allievi e dei diversi protagonisti afferenti ad essa. **Potremmo, quindi, iniziare la sintetica ma esaustiva panoramica filmica, inerente al mondo della scuola, con il film simbolo, nonché caposcuola e capofila, del 1933 “Zero in condotta” del grande regista francese Jean Vigo**, forse l'esponente di maggior rilievo ed interesse del cosiddetto cinema anarchico. Il film interamente imperniato sulla rivolta, da parte dell'adunanza dei collegiali repressi, sembra evidenziare, con grande forza esemplificativa, **le avvilenti e soffocanti istituzioni di tipo scolastico della Francia di inizio secolo scorso**. Nel 1959, l'immortale simbolo e pilastro, dai toni anticonformisti, della Nouvelle

Vague francese: **Francois Truffaut**, ritrae, attraverso il suo film capolavoro e d'esordio **“I quattrocento colpi”**, la frenetica vita di un comune quattordicenne in conflitto perenne con il mondo della scuola, forse perché incompreso o anche poco amato e piuttosto biasimato. Tutto ciò lo indurrà ad essere espulso dalla scuola per approdare, o semplicemente giungere, al riformatorio, dal quale tenterà, riuscendoci, di fuggire in virtù di un unico e precipuo obiettivo rimastogli: **la visione del mare infinito, all'insegna di un'inquadratura - sequenza dal valore artistico incommensurabile**. Nel continuare l'exkursus di tipo panoramico, inerente ad alcuni importanti film che hanno saputo illustrare grandemente il mondo della scuola, possiamo ben dire e sostenere, con forza lapalissiana, che anche la nostra bellissima penisola italiana ha saputo degnamente rappresentare, oserei dire



a menadito, quel mondo della scuola visto attraverso l'occhio millimetrico della macchina da presa, con almeno due film dal sapore memorabile, come: **“Il maestro di Vigevano” (1963) del giammai dimenticato Elio Petri - splendidamente interpretato da uno strepitoso Alberto Sordi più in forma che mai** - incentrato sulla storia di un comune ma bravo insegnante costretto, però, ad abbandonare la scuola in ragione della perfida ed ambiziosa moglie e **“La scuola” (1995) di Daniele Luchetti**. Quest'ultimo film del bravo regista romano, diretto all'insegna del più tetro e pessimistico velo di natura satirica e a dir poco grottesco, risulta essere e costituire l'autentico volto della scuola italiana vista attraverso le vicende di un comune Istituto di Istruzione Superiore, della dimenticata periferia romana, al cui interno sembra coagularsi e concentrarsi un coacervo costituito da spinte di elevata mediocrità, tutte ruotanti intorno **ad un già sdilinquinato sistema scolastico**, capace, dunque, di toccare nel vivo, o anche solo rasentare, tutti i protagonisti del mondo della scuola, nel segno del più assoluto pressapochismo e qualunque di maniera di ogni sorta. Mi piacerebbe concludere questa esaustiva panoramica di film ruotanti intorno al mondo della scuola con due capolavori dal sapore paradigmatico, come **“L'attimo fuggente” (1989) di Peter Weir** e **“La classe” – Entre les murs (2008) di Laurent Cantet**. Il primo dei quali è incentrato sulle atipiche e anticonformistiche lezioni dell'eversivo professor Keating all'interno di un classico college, dal sapore fortemente tradizionale, nel New England degli anni Cinquanta; il secondo invece è imperniato sulla vita scolastica di un ottimo insegnante di origine francese, all'interno di una particolare e per niente tranquilla scuola parigina, capace, attraverso i suoi metodi innovativi, di offrire una progressiva e migliorativa forma educativa rispetto, però, ad una realtà giovanile distratta, frantumata, oppositiva e con atteggiamenti di tipo comportamentale ai limiti del lecito e fortemente



I PARCHI LETTERARI



di Massimo Quintiliani

La consapevolezza da parte di una Comunità del proprio patrimonio materiale e immateriale, della storia, delle tradizioni è fondamentale nel lavoro di tutela e salvaguardia del patrimonio paesaggistico. Ogni giorno l'organizzazione I Parchi Letterari lavora affinché residenti e viaggiatori dispongano di una chiave di lettura che stimoli la visita di luoghi altrimenti considerati solo per il loro panorama. Sostenere la coesione sociale nei borghi, nelle campagne e anche nei luoghi fortemente urbanizzati significa non solo apprezzarne le straordinarie ricchezze materiali e immateriali, ma conoscere e riconoscere l'importanza di tutto ciò che le circonda a partire dalla filiera agroalimentare, fondamentale per custodire il territorio dall'abbandono. I Parchi Letterari nascono dall'esigenza di Stanislao Nievo (scrittore, poeta e giornalista discendente di Ippolito Nievo) di preservare le storie letterarie e le pietre del suo Castello di Colloredo di Montalbano in Friuli, crollato in seguito al terremoto del 1976, dove lo stesso Ippolito Nievo scrisse *Le Confessioni di un italiano*. Nato come progetto editoriale si è trasformato nel tempo in una realtà radicata nel territorio e che comprende oggi molti luoghi che hanno ispirato scrittori e poeti, dal Nord al Sud Italia. Nell'Estate del 2009 l'istituzione e il coordinamento de "I Parchi Letterari" sono passati alla Srl Paesaggio Culturale Italiano, una società nata per promuovere i Parchi e le realtà ad essi associabili con l'intento di farne anche delle mete di un certo turismo - culturale, sostenibile e responsabile - che rappresenti un'opportunità concreta di sviluppo per le comunità e le imprese locali enfatizzata nell'ambito di una rete nazionale, funzionale ed efficiente. Nascono così tre programmi di attività: I Viaggi Sentimentali®, I Sentieri del Duemila®, La Locanda della Sapienza®. Nelle attività organizzate nella programmazione de "I Viaggi Sentimentali" i visitatori si muovono tra le pagine di narratori e poeti che hanno camminato lungo gli stessi itinerari, raccontandoli o cantandoli in modo indimenticabile. Gli ambiti previsti da "I Viaggi Sentimentali" sono rappresentati da percorsi simbolici interpretati come uno spettacolo

itinerante che nasce dalla letteratura e si arricchisce di storia, musica e tradizioni del luogo. Guidati da un cantastorie, sono un modo nuovo per conoscere i luoghi d'ispirazione degli scrittori attraverso le emozioni e l'uso dei sensi. Paesaggi e vicende, fermati nel tempo della letteratura, rivivono nell'incontro tra il visitatore, gli attori, i musicisti e la degustazione dei cibi raccontati nelle pagine dei libri. L'altro programma di attività rappresentato da "I Sentieri del Duemila" si rivolge agli studenti di ogni ordine e grado, attraverso progetti dedicati di didattica laboratoriale costruita ed articolata all'educazione al viaggio e altre iniziative dove i ragazzi hanno modo di conoscere e scoprire i luoghi in cui gli autori hanno lasciato l'impronta dei sentimenti, i segreti della natura e la realtà delle persone. Altresì con "I Sentieri del Duemila" s'interpreta il territorio attraverso le sue risorse ambientali, storiche ed artistiche, attuando sempre un approccio didattico innovativo ed interdisciplinare che parte dal codice letterario. Infine nelle iniziative comprese ne "La Locanda della Sapienza" si figura la dimora che accoglie i visitatori per introdurli alla conoscenza del territorio. I momenti di studio e di approfondimento si alternano a quelli di svago, prendendo spunto dal sogno dei letterati, dall'ispirazione degli scrittori, dal canto dei poeti. "La Locanda della Sapienza" è la sede ideale di un Parco Letterario ed è costituita da una struttura o un edificio significativo legato alla figura o all'ispirazione dell'autore, ma è anche il punto di accoglienza ed informazione in afferenza ed efferenza del Parco Letterario stesso. In definitiva è il luogo principale di produzione delle attività del Parco in quanto punto di raccordo organizzato di tutte le iniziative previste in quell'area. Ogni anno I Parchi Letterari celebrano, con il patrocinio della Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco, la Giornata della Poesia e delle Foreste allestendo laboratori, incontri, percorsi naturalistici e letterari, e articoli che riuniscono nei primi giorni di primavera i temi del viaggio, della letteratura e dell'ambiente. La difesa sociale più avanzata è quella culturale e I Parchi Letterari non si limitano a divulgare la letteratura attraverso i luoghi, ma s'impegnano a salvaguardare i luoghi attraverso la letteratura.

I Parchi Letterari®, Parco Letterario®, Paesaggio Culturale Italiano® e gli altri marchi ad essi collegati, sono registrati e protetti in Italia, in ambito comunitario e a livello internazionale. Informazioni presso Società Dante Alighieri - piazza Firenze 2 (00186) Roma - info@parchiletterari.com; visualizzazione sul sito <https://www.parchiletterari.com/dove-sono-parchi-letterari.php>

LA BIBLIOTECA luogo sempre più necessario per la crescita culturale, sociale e civile dei cittadini



"Non c'è nulla che mi faccia sentir male come la porta chiusa di una biblioteca".

Barbara W. Tuchman

di Ester Trevisan

La biblioteca, dunque, come dimora comune, luogo sempre più necessario per la crescita culturale, sociale e civile dei cittadini "Un libro sulla città, sulle biblioteche e sulla cittadinanza attiva". Antonella Agnoli, consulente bibliotecaria e progettista scientifico-culturale di numerose biblioteche italiane, presenta così la sua ultima creatura di carta e inchiostro che ha voluto battezzare con il titolo "La casa di tutti", edita da Laterza, dal 4 maggio in libreria.

La biblioteca, dunque, come dimora comune, luogo sempre più necessario per la crescita culturale, sociale e civile dei cittadini.

Alla domanda che può, lecitamente, sorgere rispetto alla ragion d'essere delle biblioteche nell'era della digitalizzazione dilagante, l'autrice risponde ricordando il blocco totale o parziale di Internet adottato negli ultimi anni dai governi autoritari e la tentazione, da cui anche i governi oggi democratici sono sedotti, di usare le loro capacità tecnologiche per privare i cittadini di informazioni "dannose".

"La carta è più affidabile e durevole dei bit, non scompare per centinaia d'anni e può sempre essere ricontrollata: questo - scrive Agnoli - è il motivo per cui molti esperti di sistemi elettorali si oppongono al voto elettronico e insistono sull'uso di schede cartacee, che possono essere contate senza timore di manipolazioni informatiche. Gli articoli on line possono essere modificati, o cancellati con un semplice click, mentre quelli stampati e rilegati nei volumi della biblioteca Braidense saranno disponibili fino a che la biblioteca sarà aperta, anche tra un secolo".

Sbagliato, quindi, ritenere che alle biblioteche non possa che essere riservato un requiem, perché soprattutto dopo l'indigestione da lockdown (e non solo) di pseudo socialità in salsa Zoom, Skype e Google Meet, le biblioteche possono essere riscoperte come centri propulsori delle attività culturali in virtù della loro presenza capillare sul territorio. Affinché ciò avvenga, però, avverte Agnoli, è necessario superare il pregiudizio diffuso che le considera "istituzioni autoreferenziali, passatiste, dedicate alla conservazione e al culto del libro". Le biblioteche possono e devono essere diverse ma hanno bisogno dei cittadini attivi per trasformarsi. Non sono la bacchetta magica per salvare il paese dall'ignoranza, ma sono il tassello di un mosaico che pazientemente dobbiamo comporre. L'invito, dunque, è a fare rete ma non in codice binario, bensì instaurando collaborazioni e mettendo in campo strategie per rafforzare e rendere efficace l'energia sociale. Per una rinascita delle biblioteche e delle città, affinché entrambi questi luoghi diventino davvero la casa di tutti.