



Professione DOCENTE

anno XXXV 1
Gennaio 2025

ELEZIONI RSU NEL PROGRAMMA POLITICO DEL COORDINATORE VITO CARLO CASTELLANA I BUONI MOTIVI PER CANDIDARSI CON LA GILDA UNAMS

VITO CARLO CASTELLANA

SCATTI 2013, INTERVENGA LA POLITICA

A CURA DI VERONICA DE MICHELIS

AGGRESSIONI IN CATTEDRA:
CAUSE E SOLUZIONI PER UNA SCUOLA
SICURA

A CURA DI VERONICA DE MICHELIS

LA CORTE COSTITUZIONALE AFFOSSA LA LEGGE CALDEROLI

UN "OTTALOGO" CHE FINALMENTE STABILISCE
I PROFILI COSTITUZIONALE DEL REGIONALISMO
DIFFERENZIATO

FRANCESCO PALLANTE

IL NODO DELL'AUTONOMIA DIFFERENZIATA:
I LEP

MARINA CALAMO SPECCHIA

INTELLIGENZA ARTIFICIALE A SCUOLA

MANFRED SPITZER
INTELLIGENZA ARTIFICIALE
PER IMPARARE BISOGNA STUDIARE
GIANLUIGI DOTTI

SPERIMENTALI MA NON TROPPO
GIUSEPPE CANDIDO

IL LEGNO STORTO DELLA SCUOLA

NELLE SCUOLE E NELL'UNIVERSITÀ NON C'È
PIÙ TEMPO PER RIFLETTERE

ENZO SCANDURRA

L'AMOR MUNDI DI HANNAH ARENDT
E ALBERTO MANZI: LA SCUOLA È LIBERAZIONE
PIERO MORPURGO

UNA PEDAGOGIA TECNOCRATICA,
INCAPACE DI AFFRONTARE IL DISAGIO
GIOVANNI CAROSOTTI

LA SCUOLA DI TRUMP
MARIO POMINI

TRUMP E L'ISTRUZIONE. PESSIME PREVISIONI
ATTENDIBILI

MARCO MORINI

SENZA ISTRUZIONE LE NAZIONI NON RINASCONO

JARED DIAMOND
CRISI. COME RINASCONO LE NAZIONI

GIANFRANCO MELONI

COME AFFONDANO LE NAZIONI

IL GRANDE PROBLEMA DELLA POVERTÀ
EDUCATIVA

ANTONIO MASSARIOLO

INDAGINI INTERNAZIONALI: MISURARE
CIO CHE È MISURABILE

PATRIZIA BASILI

ELEZIONI RSU 14-15-16 APRILE 2025 CANDIDATI CON LA GILDA UNAMS

S O M M A R I O

- 2** *Renza Bertuzzi*
DOPOTUTTO, DAVIDE CONTRO GOLIA, CE L'HA FATTA. CHISSÀ...
- 3** *Intervista a Vito Carlo Castellana a cura di Veronica De Michelis*
SCATTO 2013: INTERVENGA LA POLITICA I PERMESSI RETRIBUITI SONO UN DIRITTO PER I DOCENTI
- 4** **NEL PROGRAMMA POLITICO DI CARLO CASTELLANA, I BUONI MOTIVI PER CANDIDARSI CON LA GILDA UNAMS**
- 5** *Veronica De Michelis*
AGGRESSIONI IN CATTEDRA: CAUSE E SOLUZIONI PER UNA SCUOLA SICURA, IL CONVEGNO A ROMA ORGANIZZATO DALLA RIVISTA ONLINE LA SCUOLA OGGI
- 6** *Patrizia Basili*
INDAGINI INTERNAZIONALI: MISURARE CIÒ CHE È MISURABILE
- 7** *Mario Pomini*
LA SCUOLA DI TRUMP
- 8-9** *Francesco Pallante*
LA CORTE COSTITUZIONALE AFFOSSA LA LEGGE CALDEROLI
- 10** *Marina Calamo Specchia*
IL NODO DELL'AUTONOMIA DIFFERENZIATA: I LEP
- 11** *Giuseppe Candido*
SPERIMENTALI MA NON TROPPO
- 12-13** *Gianluigi Dotti*
SPITZER: PER IMPARARE BISOGNA STUDIARE
- 14-15** *Enzo Scandurra*
NELLE SCUOLE E NELL'UNIVERSITÀ NON C'È PIÙ TEMPO PER RIFLETTERE
- 16-17** *Piero Morpurgo*
L'AMOR MUNDI DI HANNAH ARENDT E ALBERTO MANZI: LA SCUOLA È LIBERAZIONE
- 18** *Giovanni Carosotti*
UNA PEDAGOGIA TECNOCRATICA, INCAPACE DI AFFRONTARE IL DISAGIO
- 19** *Antonio Massariolo*
IL GRANDE PROBLEMA DELLA POVERTÀ EDUCATIVA
- 20-21** *Gianfranco Meloni*
COME AFFONDANO LE NAZIONI
- 22** *Marco Morini*
TRUMP E L'ISTRUZIONE. PESSIME PREVISIONI ATTENDIBILI
- 23** *Massimo Mirra*
LA CENSURA TEATRALE E CINEMATOGRAFICA, DAL FASCISMO AI GIORNI NOSTRI
- 24** **ELEZIONI RSU 2025**

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

Hanno collaborato a questo numero

Patrizia Basili, Marina Calamo Specchia, Giovanni Carosotti, Veronica De Michelis, Massimo Mirra, Antonio Massariolo, Marco Morini, Francesco Pallante, Mario Pomini, Enzo Scandurra.

Chiuso in redazione il 30/12/2024

Stampa Romana Editrice - 069570199

GILDA DEGLI INSEGNANTI

Via Aniense, 14 00198 Roma

tel. 068845005 - Fax 068482071

UNAMS - Viale delle Province, 184 - 00162 Roma

Sito Internet: www.gildaprofessionedocente.it

E-mail: pdgildains@gmail.com

DOPOTUTTO, DAVIDE CONTRO GOLIA, CE L'HA FATTA. CHISSÀ...

Renza Bertuzzi

Questo primo numero del nuovo anno di "Professione docente" si apre con una **buona notizia, anzi ottima**. La Corte costituzionale con il suo verdetto ha "smontato" l'ossatura della legge Calderoli sull'Autonomia differenziata. **Intanto, la Cassazione ha dato il via libera al quesito, che dovrà affrontare tra un mese il vaglio di ammissibilità davanti alla Corte costituzionale**. Grande soddisfazione ma non esultazione, il percorso è a metà del guado, restano ancora due tappe decisive: il quorum da raggiungere e il voto di consenso dei cittadini. Tappe che richiedono un impegno rinnovato e rinforzato della nostra Associazione che **non si tirerà indietro come sempre** e di tutti noi, come cittadini-insegnanti.

Sugli aspetti tecnico-politici della sentenza, a pag. 8-9 -1: Francesco Pallante e Marino Calamo Specchia, due autorevoli costituzionalisti, l'uno **La Corte costituzionale affossa la legge Calderoli**; l'altra **Il nodo dell'autonomia differenziata: i LEP come "rete di protezione" per garantire l'uguaglianza sostanziale tra i cittadini e i territori**.

L'altra notizia, diremmo neutrale ma **assai significativa, riguarda il rinnovo della cariche di RSU nelle scuole e quindi le relative elezioni**. Ormai è noto quanto queste siano importanti perché lì viene calcolata la rappresentatività delle sigle sindacali, cioè la possibilità o meno di **partecipare ai tavoli delle trattative in cui si discute, si votano i consensi e i dissensi sulle norme in discussione**. Siamo sicuri che qualcuno sosterrà la totale insignificanza delle RSU, anzi l'inutilità. Ricordiamo che i sindacati e i partiti sono le figure intermedie, le cinghie di trasmissione tra i poteri alti e i cittadini, senza queste figure la democrazia sarebbe monca, non ci sarebbero sistemi di difesa. Le RSU, nel loro piccolo spazio, presidiano il territorio delle scuole, sono a disposizione dei docenti, e vigilano sul rispetto delle regole. La norma che misura la rappresentatività sui voti delle singole scuole è iniqua perché si basa solo sulle liste presentate e la possibilità di presentare liste è legata alla consistenza e all'organizzazione dei sindacati. La

Gilda si è fatta da sola negli anni, con la volontà e la fiducia dei suoi dirigenti e dei suoi iscritti, perciò, anche questa volta, si rivolge alle docenti e ai docenti e li invita a candidarsi, in modo che, in ogni scuola, vi siano candidati della Gilda. Molti sono i motivi che dovrebbero convincerli, **primi fra tutti i principi enunciati nel suo programma politico dal coordinatore nazionale Vito Carlo Castellana, pag. 5 e poi nel volantino di pag. 24, Candidati con la Gilda**.

Ancora la Scuola, ormai legno storto, difficile da raddrizzare se non vi sono conoscenza dei *buchi neri* e volontà di reazione da parte dei docenti e il nostro giornale a questo si dedica ogni numero.

Sul tema si trovano diversi articoli: **Enzo Scandurra, Nelle scuole e nell'Università non c'è più tempo per riflettere, pagg.14-15**; **Piero Morpurgo, l'amor mundi di Hannah Arendt e Alberto Manzi: La scuola è liberazione, pagg.16-17**, originale e stimolante paragone tra due figure che, in forme diverse, si sono occupate di istruzione; **Giovanni Carosotti, pag.18, Una pedagogia tecnocratica, incapace di affrontare il disagio**.

Intelligenza artificiale, bisogna continuare a parlarne e noi lo facciamo, con il testo di Manfred Spitzer, Intelligenza artificiale, accuratamente recensito da **Gianluigi Dotti, Spitzer per imparare bisogna studiare, pagg.12-13** e con l'analisi di **Giuseppe Candido sulla sedicente sperimentazione del ministro Valditara, Sperimentali ma non troppo, pag.11**.

Il tema dell'importanza dell'istruzione per la rinascita delle nazioni: chi vuole rinascere e chi vuole affondare.

Gianfranco Meloni, Come affondano le nazioni, su quali nazioni puntano alla rinascita e quali ad una lenta morte, pagg.20-21; **Antonio Massariolo, Il grande problema della povertà educativa, pag. 19**; **Patrizia Basili, pag.6 Misurare ciò che è misurabile sui risultati internazionali dell'indagine OCSE- PISA e Mario Pomini, La scuola di Trump, pag.7**; **Marco Morini, Trump e l'istruzione pessime previsioni attendibili, pag.22**.

INTERVISTA AL COORDINATORE NAZIONALE DELLA GILDA VITO CARLO CASTELLANA

SCATTO 2013: INTERVENGA LA POLITICA I PERMESSI RETRIBUITI SONO UN DIRITTO PER I DOCENTI

Veronica De Michelis



1) Professor Castellana, in questi ultimi mesi si è parlato molto dell'anno 2013, tornato in auge alla luce delle recenti sentenze della Corte di Cassazione e della Corte d'Appello. Può spiegarci perché è fondamentale che venga sbloccato questo anno ai fini dell'anzianità professionale e di un beneficio economico?

Lo sblocco del 2013 è fondamentale perché significa che si guadagna un anno nella progressione di carriera. Di fatto, lo scatto stipendiale con il blocco del 2013 è stato ritardato di un anno e questo ha portato, nell'immediato, ad una perdita economica. Il recupero del 2013 avrebbe quindi benefici sullo stipendio, sull'aspetto contributivo pensionistico e sulla buona uscita.

2) Qual è la posizione della Gildea degli Insegnanti in merito a questa questione? Vi siete appellati al governo? E con quale richiesta?

Noi eravamo già dell'idea, all'epoca, che il 2013 andava recuperato. Ricordiamo, inoltre, che si era verificato anche il blocco degli anni 2010, 2011 e 2012 e che questi furono recuperati con un accordo sindacale che portò a finanziare gli scatti con parte del MOF. Oggi, con il passare degli anni, il costo per l'amministrazione è decuplicato e questo ci porta a pensare che sia opportuno un intervento della politica e che un'ottima premessa per avviare la contrattazione del prossimo CCNL sia restituire al mondo della scuola quanto tolto in passato.

3) La Gildea degli Insegnanti è da sempre attenta alla tutela dei diritti del corpo docente, come intendete proseguire la battaglia, per assicurare, anche in questo caso, più diritti economici e una rivalutazione salariale degli insegnanti?

Chiediamo che ci siano dei finanziamenti ad hoc per la scuola, che venga scorporata dal resto del pubblico impiego e che anche le risorse già presenti come Carta Docente, FIS e altri finanziamenti che arrivano alle scuole, vengano resi tutti in busta paga.



4) Parliamo ora dei permessi retribuiti. Una recente ordinanza della Corte di Cassazione ha confermato la correttezza della decisione del dirigente di negare ad un dipendente la fruizione del permesso. Cosa ne pensa lei in merito? Il CCNL 2006-2009 cosa prevede per quanto riguarda i permessi del personale docente e ATA?

La sentenza va letta correttamente e non strumentalizzata come hanno fatto alcuni organismi che tutelano i dirigenti scolastici. Il contratto di lavoro è chiaro, ce lo dice dal lontano 2006, i permessi per motivi personali sono un diritto e quindi come tali non possono essere soggetti alla discrezionalità del dirigente scolastico. Spetta ai docenti semplicemente certificare o autocertificare il motivo per il quale viene chiesto il permesso. Il dirigente scolastico non può e non deve sindacare le ragioni ma deve prenderne semplicemente atto.

5) La Gildea degli Insegnanti come si pone e quali azioni intende intraprendere nel caso in cui un docente si vedesse negato il diritto a richiedere un permesso?

Invitiamo i colleghi che hanno subito la negazione di un diritto da parte del dirigente, a segnalarlo ai dirigenti provinciali della Gildea, per far partire, eventualmente, azioni stragiudiziali e giudiziali.

ELEZIONI RSU 2025

Nel programma politico del coordinatore le buone ragioni per candidarsi con la GILDA UNAMS

Il programma politico di Vito Carlo Castellana

Veronica De Michelis

Tra gli aspetti politici del programma presentato dal coordinatore nazionale della Gilda degli Insegnanti, **Vito Carlo Castellana, c'è la necessità di un'area contrattuale separata e di uno specifico livello di contrattazione per la docenza, ritenuta indispensabile per promuovere la qualità della scuola pubblica-statale e contrastare l'attacco al concetto di professionalità docente portato dalla politica scolastica degli ultimi governi.** La contrattualità separata permette, secondo il coordinatore nazionale, di valorizzare la specificità della professione docente ed evita l'appiattimento contrattuale sul personale amministrativo.

Per quanto riguarda l'autonomia scolastica, poi, Castellana la ritiene un freno alla qualità della pubblica istruzione, decretando il successo della scuola supermarket, dove spesso le istituzioni scolastiche sono alla ricerca di clienti da soddisfare, pur di aumentare gli iscritti. L'autonomia scolastica, inoltre, ha creato la figura del Dirigente Scolastico, che usando le sue parole ha sostituito i presidi/direttori. Accentuerebbe inoltre quelle differenze tra i territori che sono già evidentemente marcate, portando ad una disgregazione culturale della Scuola Pubblica Statale, demolendo il compito che la Costituzione le assegna, ovvero garantire a tutti il diritto all'istruzione. L'autonomia, ha affermato Castellana, è un ostacolo al concetto di 'Paese'.

Un consiglio superiore della docenza è un altro aspetto inserito nel programma politico dal coordinatore nazionale. **La sua istituzione, oltre a valorizzare la professione dell'insegnamento, sarebbe un punto di riferimento per dirimere le problematiche e i contenziosi disciplinari che si verificano nelle scuole.**

Punto fondamentale per il coordinatore nazionale è, inoltre, provvedere ad una **sburocratizzazione** della scuola, per alleggerire il lavoro del docente e restituirgli il tempo perso in burocrazia e progetti.

Mentre per garantire la qualità dell'istruzione, per Castellana sarebbe opportuno rivedere il ruolo del Dirigente Scolastico, assegnare tutti i compiti al DSGA e si dovrebbe ritornare alla figura del preside, che, da ex insegnante, potrebbe svolgere il ruolo di coordinatore della didattica ed essere eletto dal collegio docenti.

Sul dimensionamento il coordinatore nazionale non ha dubbi, le scuole italiane hanno raggiunto dimensioni spesso ingestibili. I collegi docenti spesso sono luoghi dove la democrazia ha poco spazio. Scuole ben dimensionate di massimo 500 alunni, non avrebbero più il problema di cercare iscrizioni, avrebbero organi collegiali che operano democraticamente e che non sono conferenze di servizio.

Per quanto riguarda la professione docente, una delle battaglie portate avanti da sempre dalla Gilda è l'adeguamento delle retribuzioni. Un punto su cui Castellana ha ribadito la necessità di avere stipendi adeguati alla media europea, in virtù anche della mole di lavoro, nettamente superiore, cui sono sottoposti gli insegnanti italiani rispetto a quelli europei. La soluzione, secondo il coordinatore, sarebbe abolire i gradoni e tornare agli scatti biennali, oltre a reperire risorse da tutti quei mille finanziamenti che arrivano alle scuole e che non vengono impiegati per la didattica (MOF) e a pensare ad un serio investimento, che garantisca un aumento del 15/20% degli stipendi.

Rientra nel programma di Vito Carlo Castellana anche il tema delle pensioni, secondo il quale andrebbe abbassato il limite d'età, portandoli a livelli pre Fornero e permettendo ai docenti negli ultimi anni di carriera di impiegare metà delle ore in attività didattiche e metà dell'orario cattedra in attività di tutoraggio per i colleghi più giovani.

Infine, Castellana ritiene fondamentale il sistema della rappresentatività sindacale, secondo cui non si concilia con la professione docente e con il mondo della scuola. Le attuali modalità, ha affermato il coordinatore nazionale, privilegiano un modello aziendalistico della scuola e non quello istituzionale.

AGGRESSIONI IN CATTEDRA: cause e soluzioni per una Scuola sicura, il convegno a Roma organizzato dalla rivista online La Scuola Oggi

■ **Castellana: "Scuola comunità umana e identitaria, non burocrazia"**

Veronica De Michelis

Venerdì 22 novembre, a Roma, si è svolto il convegno presentato dalla rivista online **La Scuola Oggi**, su un tema ormai all'ordine del giorno sulle pagine di cronaca nazionali e cruciale per il sistema scolastico, **ovvero le aggressioni ai danni di docenti**.

La Gilda degli Insegnanti ha preso parte al dibattito, insieme alle altre sigle sindacali, esperti di formazione, dirigenti scolastici, personalità politiche e testimoni, vittime di aggressione.

Dopo l'introduzione a cura di **Giuseppe Montone, direttore responsabile de La Scuola Oggi**, il quale ha sottolineato come a fronte di un numero sempre più crescente di questi episodi, la sola legislazione non sia sufficiente per arginare o prevenire il problema, hanno preso la parola, a turno, i segretari delle sigle sindacali.

Il coordinatore nazionale della Gilda degli Insegnanti Vito Carlo Castellana, ha offerto una riflessione sul cambiamento culturale vissuto dalla scuola negli ultimi decenni. "Una volta la scuola era vista come un luogo sacro, un tempio del sapere, con un valore sia educativo ma anche sociale. Oggi, i social network hanno svalutato sia lo studio e la formazione, sia la figura dell'insegnante, la rivoluzione di internet ci ha reso una società più veloce, a prova di click". Rimarcando sul ruolo della scuola come comunità umana e identitaria, Castellana ha poi sot-



tolineato come non ci sia più il modello di scuola come ascensore sociale e i docenti sono i primi ad accusarne le conseguenze". Nel seguito del suo intervento, poi, ha portato l'esempio di una tiktokker, la quale in un'intervista radiofonica, ha detto di non aver bisogno di studiare perché di bella presenza. **Un'affermazione che lascia sbigottiti e che impone delle riflessioni approfondite per capire quali messaggi arrivino ai ragazzi di oggi ma soprattutto a quelli di domani.**

Oltre ad un aspetto sociologico, Castellana ha poi denunciato la crescente burocratizzazione della professione, che distogliendo gli insegnanti dal loro compito principale, li priva del tempo prezioso che piuttosto dovrebbero dedicare ai loro alunni. La scuola, come afferma Castellana, deve preparare i cittadini futuri e invece è legata sempre più alla burocrazia. **Compilare verbali non è insegnare e anche questa è una forma di violenza nei confronti dei docenti**".

A testimoniare quanto ha subito in classe è stato invece Rocco Latrechiana, docente vittima di aggressione, che ha condiviso una riflessione personale sull'esperienza vissuta, richiamando l'attenzione sulla necessità di pensare alle attività extracurricolari come la musica o il teatro, come strumenti preziosi per rafforzare il legame tra il docente e lo studente.

Tra gli interventi politici, l'Onorevole Irene Manzi ha criticato l'approccio esclusivamente punitivo del governo, sottolineando piuttosto, l'importanza della prevenzione e di un maggiore dialogo con rappresentanze studentesche e genitoriali.

Anche Paola Frassinetti, Sottosegretario di Stato al MIM, attraverso un contributo video, ha illustrato le recenti misure adottate per affrontare la violenza nelle scuole, come l'introduzione delle sospensioni educative e il risarcimento obbligatorio per le aggressioni ai docenti.

INDAGINI INTERNAZIONALI: MISURARE CIÒ CHE È MISURABILE

Emerge che le discipline di base sono un veicolo essenziale per la formazione dello studente e del cittadino. I dati delle rilevazioni quindi sottolineano, gratificano e amplificano la funzione della Scuola, il ruolo fondamentale degli insegnanti nel processo educativo e l'importanza imprescindibile di una Scuola Pubblica di qualità.

Patrizia Basili

Nella prossima primavera tra marzo e maggio si svolgerà la raccolta dati dell'indagine principale OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment), che rileva (con periodicità da quest'anno quadriennale) le competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti quindicenni di circa 90 Paesi. In Italia il campione, estratto casualmente, supera i 10.000 e rappresenta circa mezzo milione di studenti, divisi per macroaree geografiche: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Sud Isole.

Sempre nel 2025 usciranno i risultati di TALIS (Teachers and Learning International Survey) che ha coinvolto in Italia 4000 insegnanti di scuole secondarie di primo grado e 200 Dirigenti Scolastici. **Invece lo scorso 2024 ha visto la pubblicazione dei risultati di altre quattro indagini internazionali periodiche: il 27 giugno PISA-Alfabetizzazione Finanziaria, l'8 ottobre PISA-Pensiero Creativo, il 12 novembre IEA-ICILS (Competenze Digitali) e il 4 dicembre IEA-TIMSS (Matematica e Scienze).** Nel dicembre 2023 c'era già stata la pubblicazione dell'indagine principale OCSE-PISA 2022. Facciamo una breve sintesi dei dati emersi per l'Italia, tutti disponibili sul sito [inees.it](https://www.inees.it).

Purtroppo, dal confronto tra la media OCSE dei dati **PISA 2022** e dei dati 2018 è emerso un declino di -15 punti in Matematica e -10 punti in Lettura, anche se in Italia il declino è stato meno marcato ed ha riguardato solo la Matematica, per cui in PISA 2022 la nostra media generale è finalmente superiore a quella OCSE.

La percentuale di studenti che raggiungono almeno il Livello 2, indicato da Invalsi come livello di competenze base, è pari a: Matematica: 70% (OCSE: 69%); Lettura: 79% (OCSE: 74%); Scienze: 76% (OCSE: 76%). **Tuttavia, le differenze regionali sono sempre molto marcate:** le aree del nord Italia ottengono punteggi superiori alle altre aree mentre al Sud vengono fatti registrare i punteggi più bassi. Più dell'80% degli studenti delle aree del Nord raggiungono o superano il Livello 2 in tutti i domini. Al Sud non si supera il 70% nella lettura, e in matematica il risultato oscilla tra il 50 e il 60%. Le eccellenze non raggiungono il 10% e a stento superano l'1% in tutti gli ambiti al Sud. Infine, rispetto al genere, nella classifica l'Italia ha il gap più alto in matematica tra i ragazzi e le ragazze (21 punti contro i 9 della media OCSE).

Nell'indagine **IEA-TIMSS**, che rileva ogni

quattro anni le competenze in Matematica e Scienze per studenti di quarta primaria e terza secondaria di primo grado, **gli studenti italiani di quarta primaria hanno ottenuto un risultato in matematica (513) inferiore alla media OCSE (526)** mentre è in linea il risultato della secondaria (501). Sempre molto accentuate le differenze geografiche: 50 punti di differenza tra Nord Ovest e Sud Isole alla primaria, 55 alla secondaria; la percentuale di studenti italiani che raggiungono livelli avanzati è dimezzata rispetto alla media UE. L'indagine di contesto sul retroterra socioculturale ha mostrato un divario di punteggio molto ampio tra studenti con livello socioculturale basso e quelli con livello alto, pari ad oltre 60 punti nella primaria e 90 punti nella secondaria.

Nell'indagine **IEA-ICILS** (competenze digitali e informatiche degli studenti di terza secondaria di primo grado) sono stati indagati due aspetti della competenza informatica: il CIL (Computer and Information Literacy) per misurare la capacità di raccogliere e produrre informazioni e comunicare; il CT (Computational Thinking) per misurare la capacità di utilizzare processi mentali e risolvere problemi tramite il computer.

Il punteggio medio ottenuto dall'Italia in CIL è di 491, superiore a quello medio internazionale (476) e in linea con quello medio UE (493). È aumentato di 30 punti rispetto al 2018, aumento nettamente più rilevante che negli altri Paesi. Emergono anche qui differenze notevoli tra le macroaree geografiche, con il Nord Ovest, il Nord Est e il Centro che superano i 500 punti mentre il Sud Isole ottiene 440. Purtroppo, all'interno di ciascuna area, a prescindere dal punteggio medio, è notevole la variabilità e l'oscillazione tra punteggi minimi e massimi, a riprova della disomogeneità dei livelli raggiunti dagli studenti anche nel medesimo territorio, che è in diretta relazione con il contesto socioeconomico e culturale di provenienza.

L'obiettivo UE è di ridurre a meno del 15% la percentuale di studenti al di sotto del livello medio in CIL entro il 2030, ma nessun Paese ha già raggiunto questo obiettivo e per l'Italia attualmente questa percentuale va dal 33% del Nord Ovest al 73% del Sud Isole.

L'indagine **PISA-Pensiero Creativo** ha confermato, così come per le indagini tradizionali (Matematica, Lettura e Scienze), una carenza di equità nell'istruzione. Con 31 punti su 60, gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio in Pensiero Creativo inferiore alla media OCSE, che è di 33 punti. Ci sono forti disuguaglianze interne che riguardano sia le diverse tipologie di scuola secondaria, sia le aree geografiche.



Solo il 22% degli studenti ha raggiunto il livello 5 di competenza (41 punti su 60) contro il 27% della media OCSE.

Nell'indagine **PISA-Alfabetizzazione finanziaria** l'Italia ottiene un punteggio di 484 punti e anche qui si colloca al di sotto della media OCSE (498).

Una prima sintesi (che si trae soprattutto dall'indagine principale OCSE-PISA) è che a livello mondiale ed europeo gli apprendimenti sono in declino ed è in questo declino generalizzato che l'Italia migliora la propria posizione, registrando un calo meno marcato. La ragione più immediata del declino riguarda senz'altro la pandemia, ma non deve essere trascurata la ricerca di altre possibili motivazioni: **pensiamo all'invocato superamento della didattica trasmissiva, che imperversa anche all'estero, e pensiamo alla scuola delle competenze contrapposta alla scuola delle conoscenze.** L'analisi dei dati, nell'approccio dei governanti, serve ad orientare la politica scolastica e di certo le rilevazioni consentono di acquisire una consapevolezza istituzionale su criticità che per l'Italia appaiono ricorrenti, nei risultati di tutte le indagini: emergono carenze profonde rispetto ad equilibri territoriali, all'inclusione, alla equità sociale, alla parità di genere.

Ma l'indagine statistica non può essere esaustiva: nei processi di apprendimento non tutto è oggettivamente misurabile ed è quindi necessario che alcune scelte politiche vengano assunte nel confronto democratico a prescindere dai test, poiché dati e risultati apparentemente oggettivi sono sempre parziali e non danno conto delle numerosissime variabili nella complessità del processo educativo.

Un segnale confortante discende comunque dal confronto tra le diverse rilevazioni (che è stato opportunamente rimarcato dal presidente dell'INVALSI Roberto Ricci nel corso della presentazione del 12 novembre 2024): i risultati delle varie indagini sono coerenti e assolutamente in linea tra loro e questo significa che la performance accademica (lettura, matematica, scienze) condiziona sostanzialmente tutte le altre competenze. Si conferma e rafforza perciò un assunto fondamentale: le discipline di base sono un veicolo essenziale per la formazione dello studente e del cittadino. I dati delle rilevazioni quindi sottolineano, gratificano e amplificano la funzione della Scuola, il ruolo fondamentale degli insegnanti nel processo educativo e l'importanza imprescindibile di una Scuola Pubblica di qualità.

IL LEGNO STORTO DELLA SCUOLA (ANCHE NEGLI USA)

LA SCUOLA DI TRUMP

L'esperienza insegna una volta di più che anche nell'istruzione non c'è posto per il mercato, perfino negli Usa

Mario Pomini

Il Presidente Trump nella sua campagna elettorale ha detto che abolirà il Dipartimento dell'Istruzione. Una scelta piuttosto radicale, peraltro in linea con il Project 2025, il corposo dossier della **iper conservatrice Heritage Foundation** che il nuovo Presidente adotterà. Al di là del fatto che non è chiaro se il Presidente Trump abbia questo potere, **l'occasione è utile per fare il punto sul processo di privatizzazione della scuola obbligatoria negli Usa.** L'onda lunga della **School Choice**, il movimento per la privatizzazione della scuola americana con le sue **devastanti proposte**, sta ancora avanzando oppure la situazione è differente rispetto a qualche anno fa? In questa analisi ci aiuta il testo della sociologa americana **Diane Ravitch**, **Slaying Goliath** del 2020. Il sottotitolo è indicativo: **"La resistenza appassionata alla privatizzazione e la lotta per salvare la scuola pubblica americana"**.

Perché il movimento che vuole **privatizzare la scuola è paragonabile a Golia** secondo la sociologa americana? Per due elementi. Il primo è di carattere teorico. È dagli anni Sessanta che i premi **Nobel per l'economia, da Milton Friedman a Gary Becker**, hanno portato avanti la religione del mercato in tutti gli ambiti sociali. Non poteva mancare anche l'idea che la scuola potesse funzionare come un mercato. **Da qui scaturì l'idea dei buoni scuola, un contributo pubblico dato alle scuole private per sostenere la scelta delle famiglie.** Il secondo, più recente, è il sostegno che il processo di privatizzazione sta ottenendo **da parte della comunità dei miliardari americani.** Oggi molte scuole private non esisterebbero senza sostanziosi contributi da parte delle corporation private. In altre parole, **il capitalismo finanziario è contro la scuola pubblica**, una tesi ben illustrata nel libro della Ravitch.

Il movimento della School choice ha attraversato negli Usa due fasi. La prima fase si è chiusa negli anni Novanta e non ha avuto molto successo. L'idea dei buoni scuola alla Friedman è stata sempre evocata nelle campagne elettorali dai conservatori ma ha trovato una sua realizzazione molto parziale. Si tratta del **Milwaukee Parental Choice Program** iniziato nel 1990 con un programma pilota durato cinque anni che è attualmente ancora in vigore nella città di Milwaukee (Wisconsin). **I risultati sono stati piuttosto deludenti.** Gli studenti coinvolti nel progetto non hanno mostrato miglioramenti sostanziali negli esiti scolastici. Ora solo pochi Stati americani offrono dei buoni scuola. **Diciamo che l'idea di Friedman si è dimostrata un fallimento.**

La seconda fase, quella attuale, è caratterizzata dalla creazione delle **charter school**, le scuole a contratto. L'idea originaria dei promotori delle scuole a contratto era quella di incentivare l'innovazione didattica ed educativa, allentando le rigide regole dell'istruzione pubblica. Uno strumento con cui affiancare l'istruzione pubblica. Le **charter school** sono scuole formalmente pubbliche perché la loro istituzione richiede un contratto con **lo Stato ma in realtà sono totalmente private.** In virtù di questo contratto ricevono un finanziamento pubblico. Le scuole vengono create da un comitato di genitori o di insegnanti che comunque deve rispettare determinati requisiti perché la scuola venga inserita nel sistema scolastico nazionale. La **charter school** è caratterizzata da una gestione totalmente privata e ha anche ampia autonomia nella scelta dei programmi di studio. **Si tratta evidentemente di un notevole passo avanti rispetto ai buoni scuola.**



Le **charter school** possono essere sia enti *no profit*, ma anche enti *for profit*, e quindi agire in tutto e per tutto come imprese private. Nel corso del tempo sono state abbondantemente finanziate da miliardari filantropici, da aziende oppure da fondi azionari. Anzi, possiamo dire che la loro esistenza è dovuta a queste fonti esterne di finanziamento soprattutto dal punto di vista della comunicazione e del marketing. Come ogni azienda privata possono anche fallire, con le conseguenze che possiamo immaginare sull'utenza. In effetti si calcola che una percentuale molto consistente di esse **si trovi in grosse difficoltà finanziarie oppure abbia chiuso i battenti.** La prima **charter school** ha aperto i battenti nel Minnesota nel 1991. Nel 2022 negli Usa operavano circa 8.000 **charter school** per circa 3 milioni di studenti, su di un totale di circa 90.000 scuole. Le **charter school** sono presenti in quasi tutti gli Stati americani, con una percentuale che raggiunge il 13% in California. Dal 2005 il numero delle scuole è duplicato e quello degli studenti triplicato, anche se ora mostra qualche segno di rallentamento. In sostanza, il movimento sembra



aver raggiunto il suo apice e tende a rifluire. Le **charter school** funzionano meglio e costano meno di quelle pubbliche? Il giudizio molto ben argomentato della **Ravitch** è chiaro e definitivo. Le scuole a contratto sono più costose per l'erario e la preparazione degli studenti è anche più scarsa. In compenso, le condizioni dei docenti sono molto peggiori sia dal punto di vista organizzativo che economico. I docenti delle scuole a contratto sono meno pagati e subiscono pressioni di ogni tipo. Che si verifichi questo, non sorprende. Un caso ben noto di scuole che si potrebbero chiamare a contratto in Italia sono le scuole parificate. Offrono risultati migliori? I dati di Eduscopio per la scuola superiore danno una risposta. **Le scuole private sono sulla parte molto bassa della classifica e poi è noto che i docenti sono penalizzati economicamente.** Non è un caso che, al di là della scuola scuola dell'infanzia, le scuole private siano in crisi, non tanto per problemi economici **ma per problemi legati alla modesta qualità della preparazione che offrono agli studenti.** Chi pensa che nel campo dei servizi privato sia sinonimo di più elevata qualità perché paga, è ingenuo, o peggio, poco onesto. **L'esperienza insegna una volta di più che anche nell'istruzione non c'è posto per il mercato, anche negli Usa.**



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, *Anatomia del populismo economico*, Ombre corte

SALVARE LA COSTITUZIONE

LA CORTE COSTITUZIONALE AFFOSSA LA LEGGE CALDEROLI

UN “OTTALOGO” CHE FINALMENTE STABILISCE I PROFILI COSTITUZIONALE DEL REGIONALISMO DIFFERENZIATO



L'identità culturale del Paese è data, nel rispetto della libertà di insegnamento, di cui all'art.33, dal sistema nazionale di istruzione. Così ha deliberato la Corte costituzionale.

Francesco Pallante

Nonostante i maldestri tentativi di minimizzazione dei principali esponenti della Lega, la sentenza n. 192 del 2024 – con cui la Corte costituzionale ha colpito la legge Calderoli **rappresenta, per i fautori del regionalismo più estremo e dissennato, un colpo terribile.**

«**A mio avviso il nostro Paese ha dato il peggio di sé, non per la sentenza della Corte ma per i commenti che sono seguiti alla sentenza. La Corte è stata chiamata a pronunciarsi per l'incostituzionalità o meno della legge Calderoli su ricorso di quattro regioni, e ha dichiarato che la legge è costituzionale bocciando il ricorso. Però ha dato delle indicazioni: per esempio rispetto all'autonomia ha detto che il Parlamento può emendare le intese tra Stato e Regione e non deve dare solo esito negativo o positivo. Per quanto concerne i Lep, la Corte dice che non vanno gestiti a livello governativo, ma amministrati dal Parlamento»:** **questa la lettura “a caldo” del Presidente del Veneto Luca Zaia.**

Una lettura irta di errori, di fatto e di diritto.

La Corte costituzionale **non dichiara mai la «costituzionalità»** di una legge, nemmeno quando respinge *in toto* i ricorsi. La Corte dichiara, semmai, la «**non incostituzionalità»** con riferimento alle specifiche questioni sollevate dai ricorrenti, lasciando in tal modo la possibilità ad altri eventuali futuri ricorrenti di tornare ad attivare il suo giudizio. È così che si

spiegano sentenze tra loro contraddittorie come quelle, per esempio, sulla repressione penale dell'adulterio femminile: repressione dichiarata non incostituzionale nel 1961 e quindi colpita da dichiarazione di incostituzionalità nel 1968 (stesso oggetto, stesso parametro: esito del giudizio opposto). Qualora la Corte sancisse, come immaginato dal Presidente Zaia, la costituzionalità di una legge, nessuno potrebbe ulteriormente dubitare della sua incostituzionalità, di modo che risulterebbe preclusa per sempre la via del controllo di legittimità costituzionale, con grave danno per la tutela della superiorità della Costituzione sulle fonti del diritto a essa subordinate.

Non è, inoltre, vero che la sentenza si limiti a rivalutare il ruolo del Parlamento nelle procedure di assegnazione alle regioni delle competenze richieste e di definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (Lep) inerenti ai diritti civili e sociali. Con la sua pronuncia, la Consulta colpisce **la legge n. 86 del 2024** in tutti i suoi profili fondamentali, smentendo alla radice il fanatismo ideologico con cui la Lega, tramite il ministro per gli Affari regionali Roberto Calderoli, aveva interpretato l'art. 116, co. 3, Cost.

Com'è ormai noto, la disposizione costituzionale prevede che le regioni ordinarie possano richiedere «ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia» riconducibili a una serie di materie oggi rientranti nella competenza legislativa concorrente tra lo Stato e le regioni (art. 117, co. 3, Cost.) o nella competenza legi-

slativa esclusiva dello Stato (art. 117, co. 2, Cost.). La questione fondamentale è: ciò significa che le regioni possono richiedere di vedersi attribuite tutte le funzioni riconducibili a tali materie – un'enormità, trattandosi di ventitré materie e quasi cinquecento – oppure che l'insieme delle materie coinvolte rappresenta una sorta di “bacino” complessivo in cui le regioni hanno facoltà di individuare, in modo puntuale e circoscritto, alcune limitate funzioni da aggiungere al novero delle competenze di cui sono attualmente titolari?

Che la risposta dovesse andare nella seconda direzione **era chiaro fin dal 2001 a chi, come Leopoldo Elia, aveva con allarme messo in guardia i riformatori della Costituzione dai rischi che l'introduzione del terzo comma all'art. 116 Cost. avrebbe comportato.** È evidente, infatti, che se tutte le regioni ordinarie ottenessero come proprie competenze esclusive tutte le funzioni inerenti a tutte e venti le materie di competenza concorrente e alle tre materie di competenza statale esclusiva coinvolgibili (giudici di pace; norme generali sull'istruzione; tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali), l'articolo 117 della Costituzione risulterebbe, di fatto, riscritto tramite le leggi ordinarie di assegnazione alle regioni delle nuove competenze: dunque, in aggiramento del procedimento di revisione costituzionale sancito, con le necessarie garanzie, dall'art. 138 Cost. **Il che significherebbe – spiegava Elia – colpire la Costituzione nella sua caratteristica fondamentale: la rigidità, che ne garantisce la supe-**

riorità rispetto alla legge.

La legge Calderoli – così come, in precedenza, i **pre-accordi Gentiloni del 2018** e le bozze d'intesa Conte del 2019 – aveva invece imboccato la strada opposta, ritenendo che la formula «ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia» consentisse alle regioni ordinarie (e persino a quelle speciali) d'impossessarsi di tutte e ventitré le materie in gioco, in tutte le loro cinquecento funzioni. Con, a complemento, le risorse finanziarie, strumentali e umane necessarie a esercitarle. «Mi fa partire l'embolo sentir definire l'autonomia differenziata una "secessione per ricchi"»: così, ancora, il Presidente del Veneto Luca Zaia. Ma cos'altro sarebbe stato un trasferimento di competenze tanto massiccio da investire la spesa pubblica nella sua interezza, al netto delle risorse destinate al servizio sul debito, alla previdenza, alla giustizia e alla sicurezza interna ed esterna? Tramite legislazione ordinaria si sarebbero interamente ridefiniti gli equilibri istituzionali tra gli enti territoriali, un'operazione che solo chi non ha remora di manovrare con spericolata disinvoltura le regole dell'ordinamento costituzionale poteva pensare di riuscire a portare in porto.

Era questo il fulcro del regionalismo differenziato concupito dagli alfiere del regionalismo più estremo ed è esattamente questo fulcro che la sentenza della Corte costituzionale spazza via. La sentenza della Corte rilegge in profondità l'intero Titolo V della Parte II della Costituzione, allo scopo di contemperare il principio di autonomia non solo con il principio di unità (art. 5 Cost.), ma anche con quelli di solidarietà (art. 2 Cost.) e di uguaglianza (art. 3 Cost.), nel quadro di una più ampia rivalutazione della Repubblica che porta a ritenere le regioni – come in troppi avevano dimenticato dopo il 2001 – una soltanto delle componenti della Repubblica medesima: **con ciò escludendo qualsivoglia pretesa sia finalizzata, non al benessere complessivo della Repubblica, ma al vantaggio esclusivo delle regioni.** Occorrerà considerare con attenzione i dettagli della lunga argomentazione della sentenza, ma già è ben chiaro quello che si potrebbe definire l'"ottalogo" attraverso cui il Giudice delle leggi circoscrive la portata, altrimenti distruttiva, dell'art. 116, co. 3, Cost. Sulla base del quadro correttamente ridefinito dalla sentenza, ciascuna regione potrà domandare poche e circoscritte competenze – con l'esclusione, di fatto, di ogni richiesta in materia di commercio con l'estero, tutela dell'ambiente, energia, reti e infrastrutture dei trasporti, professioni, comunicazioni, **norme generali sull'istruzione** – solo qualora (1) non sia una regione a Statuto speciale (cui la legge Calderoli aveva assurdamente

esteso la facoltà di differenziazione, non facendosi scrupolo di travolgere persino il dato letterale della disposizione) e dimostri (2) di avere un'esigenza peculiare non affrontabile attraverso le ordinarie competenze (se l'esigenza è generale – come, per esempio, la carenza di personale amministrativo, la lentezza di procedure autorizzative statali o la migliore conoscenza del proprio territorio – la soluzione deve anch'essa essere generale) e (3) di poter far fronte a quell'esigenza solo attraverso la particolare competenza richiesta. Alle ulteriori stringenti condizioni (4) che sia il Parlamento a decidere sull'attribuzione delle competenze alle regioni (con il potere di modificare l'intesa), (5) che, se una competenza coinvolge diritti costituzionali, siano prima definiti dal Parlamento i livelli essenziali delle prestazioni da garantire uniformemente sul territorio nazionale, (6) che l'ammontare delle risorse necessarie a esercitare le nuove competenze sia determinata in base ai costi standard (anziché alla spesa storica), (7) che l'assegnazione di tali risorse alla regione non ostacoli il conseguimento degli obiettivi di finanza pubblica e, infine, (8) che il loro impiego risulti economicamente efficiente.

Intanto, la Cassazione ha dato il via libera al quesito, che dovrà affrontare tra un mese il vaglio di ammissibilità davanti alla Corte costituzionale.

Da sottolineare in questa sede l'esclusione delle norme generali sull'istruzione dal novero delle materie su cui le regioni possono avanzare richieste di nuove competenze, in ragione della circostanza che «l'elemento caratterizzante di tale materia [consiste] nella valenza necessariamente generale ed unitaria [...] dei contenuti che le sono propri», dal momento che «tali norme generali, stabilite dal legislatore statale, delineano le basi del sistema nazionale di istruzione, essendo funzionali ad assicurare la previsione di una offerta formativa sostanzialmente uniforme sull'intero territorio nazionale, l'identità culturale del Paese, nel rispetto della libertà di insegnamento di cui all'art. 33, primo comma, Cost.». Di qui la conclusione che «non sarebbe quindi giustificabile una differenziazione che riguardi la configurazione generale dei cicli di istruzione e i programmi di base, stante l'intima connessione di questi aspetti con il mantenimento dell'identità nazionale». Sentire il Presidente Zaia cantare vittoria di fronte a questo quadro è la manifestazione più chiara del disastro cui il disegno

del regionalismo differenziato è andato incontro. **La negazione della realtà che tale atteggiamento certifica fa il paio con l'infantilismo costituzionale e politico di chi pretendeva di ottenere tutto solo perché questa era la sua volontà.** Un sogno trasformatosi in un incubo, anche a causa della vertiginosa accelerazione che, in scia all'approvazione della "sua" legge, il ministro Calderoli aveva impresso al procedimento. Ancor prima dell'entrata in vigore della legge (risalente al 13 luglio 2024), il 1° luglio già il Veneto avanzava le prime richieste inerenti a tutte le materie arbitrariamente considerate "non Lep"; seguivano la Liguria (8 luglio), il Piemonte (10 luglio) e – unica regione rispettosa, almeno formalmente, della tempistica – la Lombardia (25 luglio), con richieste vertenti, rispettivamente, su sei, sette e otto materie "non Lep". Decorsi, quindi, i sessanta giorni entro cui il ministro dell'Economia e i ministri competenti per materia avrebbero potuto far valere i propri rilievi – a quanto risulta, mai pervenuti – il ministro per gli Affari regionali si era precipitato in aula alla Camera per annunciare l'avvio dei negoziati (nota informativa del 25 settembre 2024). Pensavano di essere a un passo dal traguardo. E, invece, nemmeno venti giorni ed ecco arrivare lo schianto contro la pronuncia della Corte costituzionale.

Forse, a segnare in modo tanto avulso dalla realtà le parole del Presidente Zaia è proprio l'entità del colpo subito: un colpo così forte da averlo lasciato a lungo frastronato.



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 neoinstituzionalismo 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; *Spezzare l'Italia*, Einaudi 2024. Scrive per il Manifesto e collabora al Blog, *Volere la luna* www.volerealuna.it.

SALVARE LA COSTITUZIONE

**SALERNO, 4 OTTOBRE 2024 CONVEGNO GILDA
“QUALE FUTURO CON L'AUTONOMIA DIFFERENZIATA?”**

IL NODO DELL'AUTONOMIA DIFFERENZIATA:

I LEP come “rete di protezione” per garantire l'uguaglianza sostanziale tra i cittadini e i territori.

Marina Calamo Specchia

Il procedimento per l'attuazione dell'autonomia differenziata è giunto a una fase cruciale: nato come bandiera secessionista della Lega Nord sin dai primi passi del movimento regionalista veneto e incluso nell'art. 116, comma 3, della Costituzione, così come modificata dalla revisione costituzionale del 2001, ora deve fare i conti con la sentenza n. 192 del 2024 con la quale la Corte costituzionale ha demolito alcuni suoi essenziali pilastri, primo fra tutti la dichiarazione di incostituzionalità del procedimento di determinazione dei LEP, i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che l'art. 117, comma 2, lett. m), riserva alla legge del Parlamento. Proprio quel Parlamento che il disegno sottostante alla legge Calderoli intendeva escludere da qualunque valutazione in merito al quantum di prestazione da garantire uniformemente sul territorio nazionale per rendere effettivi i diritti civili e sociali in condizioni di uguaglianza.

Prima di affrontare il punto nodale dell'impatto della sentenza della Corte costituzionale sul procedimento di determinazione dei LEP sin qui compiuto, occorre chiarire cosa siano i LEP e che impatto hanno concretamente sulla vita di ciascuno di noi.

I LEP sono uno strumento cui la Costituzione assegna una duplice funzione: definire un livello uniforme di erogazione di prestazioni sociali e ridurre i divari territoriali attraverso l'adozione del criterio di assegnazione delle risorse basato sui costi dei servizi in relazione al fabbisogno standard (uniforme e non differenziato territorialmente) superando definitivamente il meccanismo della spesa storica che cristallizza le differenze tra i territori. L'esempio più eclatante è l'annosa questione della carenza di asili nido, necessari a garantire lo sviluppo della personalità dei minori nonché il diritto al lavoro dei genitori, e la loro diffusione a macchia di leopardo sul territorio nazionale. Il LEP-asili nido è parametrato al 33% della popolazione residente in ogni regione (33 asili nido ogni 100 abitanti) con una media nazionale del 28%: ciò significa che ogni regione dovrebbe ricevere finanziamenti adeguati per colmare i divari territoriali e comunque non inferiori tale parametro. Invece, nessuna regione del Sud si trova al di sopra della media nazionale: in particolare la Calabria registrava zero asili nido nella città di Reggio Calabria e ancora oggi, nonostante gli investimenti del PNRR, non si è superato il criterio di attribuzione delle risorse che guarda al dato storico e non alla perequazione delle strutture (la cd. spesa storica), rendendo molto difficoltoso il superamento delle differenze territoriali. La definizione dei LEP deve, pertanto, conciliare l'uguaglianza delle persone, indipen-

dentemente dal luogo di residenza con l'autonomia delle regioni e il legislatore ha il compito di garantire le condizioni di vita omogenee su tutto il territorio nazionale.

Con la sentenza n. 192/2024 la Corte costituzionale fissa alcuni “paletti invalicabili” che segnano un punto di non ritorno per molte pretese avanzate dalla Lega e per quel disegno di regionalismo competitivo al quale la legge Calderoli era ispirato.

Il primo è il principio di unità e indivisibilità della Repubblica: in questo senso, la Corte richiama alcune sentenze precedenti (come la n. 303/2003) per riaffermare il concetto di interesse nazionale che la riforma del Titolo V aveva abolito e che invece legittima la riserva di numerose competenze allo Stato, richiamando il principio di sussidiarietà nell'allocatione delle stesse. Il secondo paletto è quello del regionalismo “costituzionalmente orientato”: la Consulta boccia il regionalismo competitivo cui la legge Calderoli si ispirava e ricorda come la Costituzione preveda un regionalismo solidale e cooperativo, indicando un'interpretazione restrittiva delle materie delegabili alle regioni. Un ulteriore paletto riguarda il ruolo centrale del Parlamento che ha il potere di emendare l'intesa eventualmente stipulata da Governo e Regioni per l'attribuzione di specifiche funzioni, escludendo il trasferimento in blocco delle materie o di ambiti di materie.

Infine, l'ultimo paletto, ma non per importanza, è la qualificazione dei LEP in relazione alla nozione di nucleo minimo di un diritto. La Corte ha precisato la differenza intercorrente tra le due nozioni. Il “nucleo minimo” di un diritto è un limite che discende direttamente dalla Costituzione e che va garantito anche nei confronti del Legislatore statale e a prescindere da vincoli di natura finanziaria: questa è la posizione della Corte quando afferma che è “la garanzia dei diritti incompressibili a incidere sul bilancio e non l'equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione” (sent. n. 375/2016). Al contrario, i LEP sono un vincolo che il legislatore statale, tenuto conto delle risorse disponibili, pone nei confronti del legislatore regionale e della pubblica amministrazione, e di cui deve garantire il finanziamento: la lettura sistematica degli art. 2, 3, comma 2, 5, 116, comma 3, e 117, comma 2, lett. M), impone che quando il Legislatore statale conferisce a una Regione maggiore autonomia con riferimento a una specifica funzione che comporta prestazioni concernenti diritti civili e sociali debba preventivamente determinare uno standard uniforme di godimento del relativo diritto su tutto il territorio nazionale, assicurandone il finanziamento. In conclusione, i LEP sono il necessario contrappeso alla differenziazione, che salvaguarda condizioni di vita



omogenee sul territorio nazionale.

Solo muovendosi secondo queste direttrici l'autonomia differenziata diventa costituzionalmente compatibile: occorre pertanto da parte del Governo Meloni un ponderoso ripensamento del percorso sinora intrapreso, ripensamento che peraltro non sembra intenzionato a mettere in atto, considerato che il decreto milleproroghe prolunga di un anno il CLEP (noto anche come Comitato Cassese) e che la definizione in atto dei LEP risente dell'impostazione originaria che guarda allo statu quo (si pensi che i LEP culturali sarebbero finanziati in base alla propensione della popolazione residente a leggere libri o ad andare al cinema o al teatro) e non alla rimozione dei divari territoriali, secondo la visione solidale del regionalismo che la Costituzione ci consegna.



MARINA CALAMO SPECCHIA

è professoressa ordinaria di Giustizia costituzionale comparata nell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” (dal 2001), dove insegna anche Diritto Costituzionale. Ha diretto gruppi di ricerca in progetti di interesse nazionale sui temi della giustizia costituzionale e della transizione costituzionale nei Balcani Occidentali. I suoi principali interessi scientifici sono nel campo dei sistemi e modelli di giustizia costituzionale, del pluralismo giuridico e istituzionale, delle trasformazioni politiche e costituzionali nelle esperienze europee e nell'area balcanica, delle garanzie costituzionali procedurali e sostanziali, con un focus sul principio di non discriminazione, del sistema multilivello di governo e delle questioni regionali. Ha al suo attivo sei monografie e più di 150 articoli e saggi su riviste giuridiche, nazionali e internazionali, e siti internet istituzionali.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE A SCUOLA

SPERIMENTALI MA NON TROPPO

Da quel che si sa della proposta lanciata dal Ministro appare improbabile che essa possa essere qualificata "sperimentale", a meno che non si voglia mettere in discussione il paradigma sperimentale finora accettato dalla comunità scientifica.

Giuseppe Candido

Il Ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara ha annunciato l'avvio di una sperimentazione di due anni che coinvolgerà quindici classi di quattro regioni italiane (Lombardia, Toscana, Lazio e Calabria) e che vedrà l'affiancamento di un assistente virtuale (IA) alle attività di insegnamento.

Da quest'anno - in pratica - 15 classi di scuole di 4 regioni diverse d'Italia "sperimenteranno" l'utilizzo dell'intelligenza artificiale in classe. Tra queste scuole c'è anche l'Istituto comprensivo calabrese *Plati-Careri-De Amicis* che conta novecento alunni e un centinaio di docenti, tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. "Con l'intelligenza artificiale i miei docenti lavoreranno meglio e non di meno" esulta Daniela Perrone dirigente scolastico dell'istituto coinvolto nella "sperimentazione", intervistata da Orizzonte Scuola. Aggiungendo che "gli alunni avranno una didattica più personalizzata". La sperimentazione prevede l'utilizzo di un software di Google Workspace, inizialmente operante sulle cosiddette materie STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) e sulle lingue straniere.

Ma i numeri - quando si parla di sperimentazione - sono molto importanti per capire il fenomeno. E c'è il rischio concreto che "l'impostazione così smaccatamente ideologica più che tecnico-scientifica di questa "sperimentazione" porterà sicuramente - da qui a due anni - a risultati inconfutabilmente positivi e tali da giustificare l'introduzione generalizzata dell'IA in tutte le classi"

Quindici classi tra primo e secondo grado rispetto a oltre 76.656 classi di scuola secondaria di primo grado e 124.871 classi di scuole secondarie di secondo grado del regno d'Italia sono evidentemente un po' pochine per parlare di un campione statisticamente significativo. "L'intelligenza artificiale secondo Valditara"¹ è il titolo dell'articolo dell'ispettore scolastico, oggi in quiescenza, Mario Maviglia pubblicato lo scorso 22 settembre 2024 dalla rivista *Gessetti colorati.it*.

Maviglia - di rivendicate origini calabresi - ha un curriculum istituzionale e culturale di tutto rispetto ed è autore di numerosi articoli e opere di pedagogia e pertanto non è certo l'ultimo arrivato. Nel suo articolo Maviglia nota subito che il Ministro - nel presentare il progetto di cui qualcuno esulta - abbia detto

"che questa sperimentazione si ispira, tra le altre cose, al pensiero di **Benjamin Bloom, l'autore della famosa tassonomia degli obiettivi educativi e del mastery learning**" Ma - da esimo pedagogista qual è - Maviglia sottolinea che tra gli strumenti a disposizione del docente per favorire l'apprendimento per la padronanza, *Bloom* indicava sì, il tutor, ma "si riferiva a un supporto individuale costante mirato all'istruzione individualizzata". E non certamente a un programma installato su una piattaforma digitale. Maviglia però nel suo articolo focalizza l'attenzione sul concetto stesso di "sperimentazione" utilizzato dal Ministro per definire questo progetto.

Dopo un'analisi tecnica sulla teoria della sperimentazione, Maviglia spiega come una vera sperimentazione sia possibile solo in una situazione fortemente controllata... in cui si possono effettivamente studiare le relazioni tra le due variabili principali e annullare l'effetto delle altre"².

In campo scolastico la realizzazione di una sperimentazione - secondo Maviglia - è estremamente difficile perché non è possibile avere un controllo adeguato delle variabili, e per altre ragioni, come, per esempio, una procedura realizzativa rigorosa e continuamente tenuta sotto controllo, oltre che risorse professionali e strumentali (anche finanziarie) adeguate. Per questi motivi nella cultura scolastica **sono pressoché ignoti i cosiddetti disegni sperimentali**, su cui si basa la ricerca educativa controllata in senso sperimentale³; qualche autore sostiene che in campo scolastico sia preferibile parlare di **esperienze controllate**, più che di sperimentazione, ossia di un sapere che "riflette, organizza in modi peculiari, funge da selettore di azioni e intenti formativi"⁴.

Dunque, da quel che si sa della proposta lanciata dal Ministro appare improbabile che essa possa essere qualificata "sperimentale", a meno che non si voglia mettere in discussione il paradigma sperimentale finora accettato dalla comunità scientifica.

Ci sono però altri motivi che rendono debole la proposta come il coinvolgimento totale di 15 classi su tutto il territorio nazionale, scelte tra quattro diverse regioni, come detto sopra, ma nell'a.s. 2023/2024 hanno funzionato (dati ufficiali MIM) complessivamente 76.656 classi di scuola secondaria di primo grado e 124.871 di scuola secondaria di secondo grado.



Facendo due calcoli - se il progetto riguarda le classi seconde di scuola secondaria di primo grado e le prime e quarte delle secondarie di secondo grado (tenendo conto di 15 classi come campione nazionale),, abbiamo un campione che dai numeri forniti dal Ministero è così quantificato: classi prime di secondaria di primo grado 0.05% rispetto alla popolazione; classi prime e quarte di secondaria di secondo grado 0.03% rispetto alla popolazione>>.

Il campione non è rappresentativo rispetto alla popolazione considerata. In altre parole, e in senso tecnico, "il numero di scuole prescelte "dovrebbe rappresentare adeguatamente la popolazione [di riferimento], nel senso che l'informazione ottenuta esaminando [il campione] dovrebbe possedere lo stesso grado di accuratezza di quella che avremmo ottenuto esaminando l'intera popolazione. Altrimenti, se la dimensione del campione non è adeguata, osserva Bailey, "il ricercatore ha un campione, ma un campione di che cosa"⁵.

Dunque, Maviglia sostiene che il progetto "sperimentale" presenta proprio questa pecca, o meglio non è dato sapere quanto le 15 classi siano rappresentative delle classi italiane e se il principio di rappresentatività non viene soddisfatto viene meno anche la possibilità di generalizzare i risultati, ossia di estenderli a tutta la popolazione di riferimento.

Uguualmente, non si conoscono i criteri con cui viene individuato il gruppo di controllo che ha le stesse caratteristiche del gruppo sperimentale ma che non viene sottoposto a sperimentazione. Si sa solo che dopo due anni di sperimentazione, se il confronto dei risultati misurati sulla base degli esiti Invalsi, risulterà positivo, l'utilizzo dell'IA verrà esteso a tutte le classi a partire dal 2026".

In conclusione, dagli aspetti solo smaccatamente ideologici è facile immaginare che l'impostazione di questa "sperimentazione" porterà sicuramente - da qui a due anni - a risultati inconfutabilmente positivi e tali da giustificare l'introduzione generalizzata dell'IA in tutte le classi.

Con buona pace del metodo scientifico galileiano che guidò evidentemente Cristoforo Colombo nella scoperta delle Americhe.

1 Maviglia M. L'intelligenza artificiale secondo Valditara, GessettiColorati.it, settembre 2024, <https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2024/09/21/lintelligenza-artificiale-secondo-valditara/> 2Ibidem

3 L. Calonghi, *I disegni sperimentali nella ricerca scolastica*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli Editore, Milano, 1988

4 E. Becchi, *Disegni sperimentali e esperienze controllate*, in M. Maviglia (a cura di), *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995, p 13; E. Becchi, *Sperimentare nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

5 K.D. Bailey, *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 1985, p. 7

SPITZER: PER IMPARARE BISOGNA STUDIARE

Se, nelle scuole, l'IA "riuscirà a soppiantare la facoltà di pensare in autonomia si arriverà al declino della nostra cultura nel giro di pochi anni"

Gianluigi Dotti

La prima reazione di fronte all'ennesimo libro sull'Intelligenza Artificiale (IA) è quella di fingere di non averlo visto. Prevalere un senso di saturazione per un argomento che occupa le giornate di tutti, perfino le chiacchiere da bar.

Poi, leggendo sulla copertina il nome dello scienziato, **che ho ascoltato con molto interesse in un convegno della Gilda di Padova nel 2016¹ e, più recentemente, nell'audizione presso la 7^a Commissione del Senato²**, mi sono incuriosito. Con il testo *"Intelligenza Artificiale. Opportunità e rischi di una rivoluzione tecnologica che sta cambiando il mondo"*³, Manfred Spitzer si prefigge di spiegare, con esempi diversi, *"quali siano le proprietà caratteristiche dell'IA per chiarire come essa funzioni"* e *"dove crei dei problemi"* (13).

Conoscendo la preparazione dell'autore, tra i principali studiosi tedeschi delle neuroscienze, e con la speranza di avere finalmente un quadro completo e attuale di questa rivoluzione tecnologica che fa capo alla IA, ho deciso di acquistare e leggere il libro. Posso dire che il testo del prof. Spitzer ha pienamente soddisfatto le mie aspettative.

Con un linguaggio accessibile ad un vasto pubblico l'autore, che da oltre trent'anni si occupa di reti neurali, grande esperto degli effetti della tecnologia sull'uomo, ripercorre la storia dell'avvento della IA e dei suoi antenati e spiega, con la profondità storica necessaria, in cosa consiste, come funziona e che cosa ci si potrebbe prospettare per il futuro: opportunità e pericoli.

Il 30 novembre 2022, OpenAI apre al pubblico l'utilizzo di ChatGPT, che in pochi giorni raggiunge il milione di utenti e in due mesi li centuplica. Non ci sono innovazioni che fino ad ora hanno avuto que-

sto successo, l'IA ha fatto irruzione nella nostra vita di tutti i giorni e sta cambiando il mondo, più velocemente e più drasticamente del previsto.

Acquisita la consapevolezza che stiamo vivendo una rivoluzione tecnologica che non lascerà nulla com'era e che per questo siamo immersi in una fase di transizione tra due epoche, per Spitzer solo la conoscenza di questo processo, delle sue articolazioni e ricadute sulla vita di tutti gli uomini e le donne, può aiutarci a capire il presente e i possibili scenari per il futuro. **La conoscenza dello strumento IA**, a partire dal significato e dall'etimologia dei termini e degli acronimi, **è indispensabile per non cadere nella paura**, comprensibile in questi frangenti. Ma soprattutto è utile a governare la novità, *"che cambierà in modo decisivo la vita di tutti noi"* (11).

Il nome ChatGPT ci dice che siamo di fronte ad un chatbot, "un sistema tecnico (robot) con il quale è possibile chiacchierare (to chat)" (27). Anche GTP è un acronimo e sta per Generative Pretrained Transformer (Trasformatore Generativo Preaddestrato). Quindi il primo dato di cui tener conto è che ChatGPT non è un programma di computer, ma una rete neurale per l'elaborazione del linguaggio naturale ed è in grado di utilizzarlo in modo simile agli esseri umani. ChatGPT è basato su 175 miliardi di sinapsi, ma, è importante ricordarlo, "ChatGPT non è un vero essere umano, si atteggia solo ad esserlo" (17), rimane una macchina dalle grandi potenzialità, ma sempre un'apparecchiatura.



Spitzer Manfred, *Intelligenza Artificiale. Opportunità e rischi di una rivoluzione tecnologica che sta cambiando il mondo.* Corbaccio, 2024

Spitzer ricorre all'esempio del gioco da tavolo Go, il più diffuso in Corea del Sud dove ha lo stesso tifo del calcio in Italia, per illustrare ciò che può fare l'IA. L'IA AlphaGo, sviluppata dalla società DeepMind, è riuscita a surclassare il più grande campione coreano. Gli aggiornamenti successivi hanno fatto anche meglio, continuando a giocare esclusivamente contro se stessa ha in quaranta giorni acquisito ciò che i giocatori umani avevano impiegato 3mila anni a scoprire giocando. Secondo l'autore questo dimostra che l'IA è dotata di intuizione e creatività, seppur artificiali o digitali, grazie all'impiego delle reti neurali.

Queste caratteristiche fanno sì che l'IA impiegata in diversi ambiti dalla medicina alle scienze umane, dalla politica alle forze armate, dall'economia alle scienze

¹ Gilda degli Insegnanti di Padova, Convegno "Scrivere senza penna, Leggere senza libri". Padova 19 ottobre 2016. <https://www.gildapadova.it/web/convegno-padova-19-ottobre-intervento-m-spitzer/>

² L'audizione del prof. Spitzer si trova al link <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/350423.pdf> e le conclusioni dell'indagine conoscitiva sull'impatto del digitale sugli studenti della 7 Commissione del Senato al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/6739250/Documento_Senato_Sull%E2%80%99impatto_del_digitale_sugli_studenti.pdf/79d34842-4456-9aa3-7ae6-d22ab7d69312?t=1671527039119

³ Spitzer Manfred, *Intelligenza Artificiale. Opportunità e rischi di una rivoluzione tecnologica che sta cambiando il mondo.* Corbaccio, 2024, p. 13.

naturali potrà salvare vite umane attraverso la ricerca medica e farmacologica, facilitare il lavoro, predire il tempo meteorologico e presto, forse, anche i terremoti, e probabilmente potrebbe anche riuscire a contenere il cambiamento climatico.

Le grandi potenzialità dell'IA, però, non ci devono confondere perché le macchine non sono persone, infatti anche l'IA si nutre e si istruisce con le informazioni che riceve dagli esseri umani, le quali, a loro volta, possono contenere pregiudizi, essere errate, criminose o addirittura distruttive. Proprio ai pericoli, non dell'IA, ma del suo utilizzo in ambiti come la comunicazione, (33) il militare e le armi (246-269), Spitzer dedica una parte importante del testo.

Ai rischi dell'IA nell'istruzione Spitzer dedica il capitolo "ChatGPT a scuola?". Sulla base della sua esperienza trentennale nel campo delle neuroscienze, l'autore chiarisce subito che **per imparare, cioè: "percepire, pensare, comprendere, pianificare, valutare e decidere"** (242), bisogna studiare, è cioè necessario l'impegno individuale. Studiando, prima con la guida dei maestri e poi in modo autonomo, gli studenti **"modificano le connessioni tra le cellule nervose responsabili di quelle funzioni cognitive e si vanno letteralmente a formare sia il cervello, sia la personalità dei singoli individui"** (242). **"Delegare o lasciar fare il lavoro intellettuale alle macchine"** avrà come inevitabile conseguenza **"un livello di apprendimento minore da parte dei bambini"** (242). Infatti, **"si impara a scrivere solo scrivendo"** grazie all'esercizio, alla fatica e agli errori, in autonomia e senza **"aiutini"**, non certo facendosi scrivere i testi da ChatGPT. La responsabilità dello scritto è sempre una prerogativa umana non certo di una macchina e delegando a ChatGPT non si impara nulla.

Spitzer mette in guardia le istituzioni preposte all'istruzione dall'uso dell'IA nelle scuole, perché se **"riuscirà a soppiantare la facoltà di pensare in autonomia si arriverà al declino della nostra cultura nel giro di pochi anni"**. Una cultura edificata sul **"sapere delle persone esperte"**,

le cui funzioni cognitive, che l'autore definisce **intelligenza naturale**, sono forgiate e formate **"da processi di apprendimento che sono durati a lungo"** (245).

Il neuroscienziato afferma che se con l'IA si crede di eliminare l'impegno individuale e cancellare i compiti a casa, dal punto di vista neuroscientifico sarà molto grave, perché le nuove generazioni smarriranno "l'abilità di esprimere se stessi e i propri pensieri" (245). Per questo gli risulta incomprensibile che alcuni pedagoghi **"siano a favore dell'integrazione della nuova tecnologia nell'insegnamento tradizionale, anzi che in alcuni casi ne auspichino addirittura l'inserimento durante le lezioni"** (243).

A quanto pare, Spitzer conosce bene le nostre scuole quando scrive che si devono temere **"quei dirigenti scolastici [e quei docenti ndr] che, per non sembrare retrogradi, sono pronti a saltare su ogni nuovo treno che passa senza pensare nemmeno un attimo agli effetti potenzialmente negativi che certe novità potrebbero produrre"** (244).

Se verrà meno per le nuove generazioni la possibilità di una istruzione completa **naturale, il singolo "finirà per diventare una vittima dell'intelligenza artificiale e sarà in balia delle sue conseguenze sociali"** (245). Per l'autore gli esseri umani non saranno sostituiti dalla IA, ma saranno le persone che non la sapranno utilizzare a venire surclassate da chi, grazie ad un'istruzione completa **naturale**, ne farà uso (37).

Tra le criticità c'è anche l'aspetto economico, infatti lo sviluppo dell'IA necessita di enormi investimenti iniziali, ad esempio GPT3 e ChatGPT sono state sviluppate da OpenAI società fondata nel 2015 a San Francisco con un capitale sociale di 1 miliardo di dollari, altra realtà rispetto al garage di Cupertino dove Steve Jobs e Steve Wozniak hanno costruito il primo Apple. **Fin dalla sua nascita l'IA è nelle mani delle grandi aziende e del capitale finanziario, non delle istituzioni statali democraticamente elette.** Spitzer commenta: **"i guadagni finiscono in tasca ad alcune aziende private, mentre le conseguenze sociali, comprese**

le eventuali perdite economiche, le paghiamo tutti noi" (244).

Per questo è fondamentale che si arrivi a tutti i livelli, dalla società civile ai governi, fino alle istituzioni sovranazionali, a una regolamentazione e a un controllo efficace dell'IA.

Il nome ChatGPT ci dice che siamo di fronte ad un chatbot, **"un sistema tecnico (robot) con il quale è possibile chiacchierare (to chat)"** (27). Anche GTP è un acronimo e sta per **Generative Pretrained Transformer** (Trasformatore Generativo Preaddestrato). Quindi il primo dato di cui tener conto è che ChatGPT non è un programma di computer, ma una rete neuronale per l'elaborazione del linguaggio naturale ed è in grado di utilizzarlo in modo simile agli esseri umani. I modelli NPL si distinguono tra loro per le dimensioni delle reti neurali e ChatGPT è basato su 175 miliardi di sinapsi, ma, è importante ricordarlo, **"ChatGPT non è un vero essere umano, si atteggia solo ad esserlo"** (17), rimane una macchina dalle grandi potenzialità, ma sempre un'apparecchiatura.



MANFRED SPITZER

laureato in Medicina e Psichiatria, è stato visiting professor a Harvard e attualmente dirige la Clinica psichiatrica e il Centro per le Neuroscienze e l'Apprendimento dell'Università di Ulm. Autore di numerosi saggi scientifici, è uno dei più rinomati studiosi tedeschi delle neuroscienze. Oltre a *Intelligenza artificiale*, ha pubblicato con successo *Demenza digitale*, *Solitudine digitale*, *Connessi e isolati*, *Emergenza smartphone e Invecchiando si impara*. Ha partecipato al convegno organizzato dalla Gilda degli Insegnanti di Padova del 19 ottobre 2016: *"Scrivere senza penna, Leggere senza libri"*.

NELLE SCUOLE E NELL'UNIVERSITÀ NON C'È PIÙ TEMPO PER RIFLETTERE*

È in atto una svolta epistemologica che mette a rischio la molteplicità delle forme di conoscenza e lo stesso concetto di conoscenza, valutato, questo, sulla base della sua conformità al pensiero unico dominante

Enzo Scandurra

Chi, tra noi insegnanti, non ha la netta sensazione che la scuola, l'università e l'intero sistema formativo siano sotto attacco? Un attacco condotto su tutti i piani: dallo strangolamento economico attraverso i tagli, a quello culturale dove l'università è vista come un *nemico*, irriducibile al modello economico neoliberista della concorrenza, della meritocrazia, della competizione darwiniana?

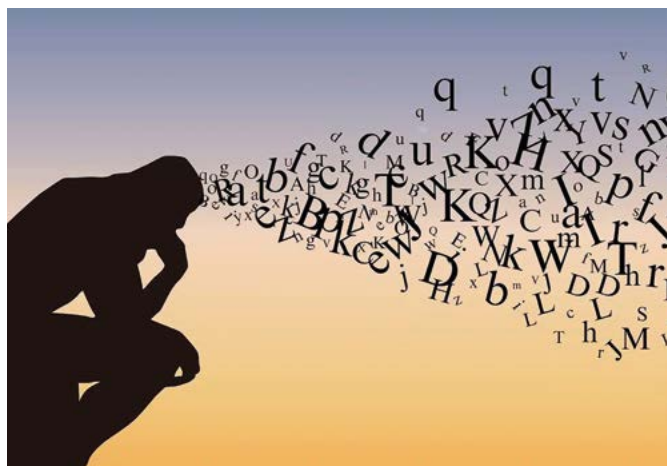
Gli esempi a dimostrazione di questa tesi non mancano. Ogni giorno membri del governo attaccano chi ha a cuore l'insegnamento critico. Solo per restare in Italia è di qualche settimana fa un post (poi rimosso) del sottosegretario alla Giustizia, Andrea Del Mastro, che diceva: *"questo è un Rettore?"*, messo sotto l'immagine di Tomaso Montanari, Rettore dell'Università di Siena. Ma anche fuori dall'Italia il clima non cambia: nel 2021 alla conferenza del National Conservatism, l'attuale vice presidente J.D. Vance, in lista Trump, ha detto *"che i professori sono il nemico"*, accusando le università di fare ideologia. Il miliardario fondatore di Pay Pal, Peter Thiel, ha lanciato un programma di borse di studio per i giovani *"che vogliono costruire cose nuove invece che starsene seduti in un'aula"*.

Questo attacco si manifesta sotto le forme di un processo **che costringe la scuola e le università a piegarsi alle esigenze della produzione di valore economico, assimilando studenti, docenti e ricerca a merci.** I neologismi sono in questo caso esplicativi del mondo della produzione: gli studenti sono i *clienti*, la ricerca è il *prodotto*, i docenti sono i *fornitori* di tale produzione. **Le stesse università e scuole di formazione sono costrette a**

reinventarsi nuovi e allettanti nomi per rispondere alle esigenze del mercato: Made in Italy, Università Creativa, Università Responsabile e via dicendo. **Naturalmente prosperano quelle private che sottraggono fondi alle loro avversarie pubbliche** fornendo facili soluzioni al rilascio di attestati.

In sintesi, è in atto una svolta epistemologica che mette a rischio la molteplicità delle forme di conoscenza e lo stesso concetto di conoscenza, valutato, questo, sulla base della sua conformità al pensiero unico dominante. Anche perché le università tendono (spesso, e non senza un certo auto compiacimento) ad adattarsi all'immagine che i loro detrattori cercano loro di imporre. La cosiddetta autonomia dell'università tende ad essere vanificata e svilita, così che tentativi di resistenza, radicali o meno e comunque sempre più rari, assumono la forma di ripiegamenti su se stessi, o di difesa corporativa. **Ma la conoscenza non è quantificabile,** il processo che porta ad essa è lungo e procede per fasi alterne tra entusiasmi e fallimenti. Il mantra dominante è invece: *se hai bisogno di soldi per fare ricerca, trovali sul mercato, se quello che fai è utile qualcuno ti finanzia.*

L'università nega la possibilità di una ricerca libera e disinteressata (*curiosity driven*). Habermas ha affermato che oggi non sarebbe mai riuscito ad avere successo nell'università perché non ha mai scritto almeno venti libri e mai richiesto un contributo di finanziamento. **La scuola e l'università impediscono o mortificano quelle vocazioni eccezionali e originali** degli studenti che consentono di raggiungere risultati straordinari o di ambire al Nobel.



Heinz von Foerster racconta in proposito una storiella: un giorno, in casa di amici, incontra ragazzino che tornava da scuola piangendo e dicendo: "sono dovuto rimanere a scuola in castigo". Foerster domanda allora al ragazzino: "che hai fatto?" e quello: "l'insegnante mi ha chiesto quanto fa 2×3 e io ho risposto 3×2 , tutti hanno riso e l'insegnante mi ha messo in castigo". Allora Foerster dice: "la tua risposta è assolutamente esatta, ma puoi dimostrarla?". Il ragazzino prese un foglio e matita e disegnò due punti e, sopra di essi, tre punti e disse: "questo è 3×2 ". Poi girò il foglio ed esclamò: questo è 2×3 ". Quel ragazzino che aveva sette anni aveva dimostrato a suo modo la proprietà commutativa della moltiplicazione e tuttavia non aveva risposto come i protocolli didattici esigono.

Che differenza può dunque esserci tra uno scienziato che per decenni segue con tenacia una linea di ricerca e un influencer che ha successo per una sua trovata, se il "successo" è dettato dalla selezione operata dal mercato? Einstein, ad esempio, fu tormentato per sette lunghi anni dal problema del tempo e della velocità della luce. Si chiedeva: che cosa succederebbe se qualcuno corresse dietro un raggio di luce? E, ancora, se qualcuno corresse dietro ad un raggio di luce che procede, sarebbe di conseguenza diminuita la velocità di questo? Queste domande lo tormentarono per sette lunghi anni, con crisi di depressione, da quando ne aveva 16 ed era ancora studente. Gli bastarono, poi, cinque settimane per scrivere il suo saggio sulla relatività nonostante lavorasse tutto il giorno all'Ufficio Brevetti, ma la riflessione era stata lunga e tormentata.

Le università sono sempre i luoghi dove si produce conoscenza (anche se ora essa

si produce anche in tanti altri posti), ma quest'ultima, nella torsione neolibera, è vista solo come il fattore più importante per lo sviluppo economico; **una conoscenza, dunque, finalizzata e non più libera o sottratta all'economia dominante (l'economia della conoscenza). Einstein "sprecò" sette lunghi anni** per scoprire qualcosa che non serviva a niente, ma la sua scoperta rivoluzionò l'intera fisica (l'utilità di una conoscenza inutile).

Può accadere anche che caso e intuizione si incontrino e diano luogo ad una scoperta inaspettata. Questo procedimento ha portato spesso a risultati fecondi; si chiama *serendipità*: Colombo cercava le Indie e trovò l'America. Julius H. Comroe, ricercatore biomedico americano, scrive in proposito: la serendipità è cercare un ago in un pagliaio e trovarci la figlia del contadino (per inciso, meglio sarebbe stato se avesse detto il figlio del contadino).

Porre domande profonde (la ricerca di base) senza chiedersi a cosa serviranno è il modo più fecondo per fare scoperte innovative. Ma per farlo serve un ambiente in cui è possibile riflettere senza vincoli burocratici. Oggi ci sono solo vincoli (protocolli di ricerca, compilazione di schede, interminabili Consigli di classe o di facoltà su procedimenti burocratici, autovalutazione, ecc) senza più riflessione: non c'è tempo.

Sulla riflessione e la creatività vorrei fare qualche esempio a partire dal "nostro" Nobel Giorgio Parisi. Egli sostiene che ingredienti fondamentali di una scoperta sono: l'inconscio, l'intuizione, la metafora; (ovvio che tali requisiti diventano produttivi solo per chi ha una solida preparazione di base).

A proposito del primo, anche Einstein ha sottolineato l'importanza che aveva per lui il ragionamento inconscio. E **Rita Levi Montalcini**, altro Nobel italiano, sosteneva che molte delle rivelazioni che avevano portato alle scoperte le erano apparse di notte, in un sogno, mentre dormiva. Forse avveniva questo perché durante il sogno si liberava dell'ingombro della razionalità. Tutti sappiamo che quando si sogna non vale più il principio della non contraddizione: possiamo sognare di essere i figli di

nostro padre o, contemporaneamente, i padri dei nostri padri. (Più o meno quello che succede nella fisica quantistica dove il gatto di Schrodinger può essere vivo o morto contemporaneamente)

"Avanzare in maniera inconscia non è solo un procedimento tipico dei problemi fisici. Una grande scrittrice del Novecento, Luce D'Eramo, diceva che quando scriveva un romanzo di solito procedeva in questo modo: rileggeva tutto quello che aveva scritto fino a quel momento e decideva come sarebbe incominciata la scena successiva. A quel punto prendeva mentalmente i personaggi, li metteva in azione nella scena e li osservava: "Non decido io cosa devono fare, ma li immagino e li osservo mentre parlano, mentre agiscono: io trascrivo quel che fanno".

Parisi racconta di un'altra celebre intuizione, molto simile a quella di Newton della mela che cade sulla testa dello scienziato. Un imbianchino dipingeva il palazzo di Einstein e lavorava al terzo piano, seduto su una sedia sopra un'impalcatura; un giorno l'imbianchino si sporse troppo e precipitò [...] Alcuni giorni dopo Einstein si domandò: chissà a cosa pensava mentre cadeva e il vicino gli rispose: "Ho parlato con lui e mi ha detto che mentre cadeva non si sentiva appoggiato alla sedia, quasi che la forza di gravità non ci fosse più" Einstein a quel punto prese al volo l'osservazione dell'imbianchino e partì per arrivare a formulare la relatività generale".

Elvio Facchinelli racconta la strana e simile avventura accaduta a due famosi personaggi, l'uno della fisica e l'altro della letteratura: Poincaré e Proust. Il primo, dopo aver "perso" inutilmente un lungo tempo per risolvere determinate equazioni, abbandonò la ricerca per fare una gita. Nello stesso istante in cui mise piede nel gradino dell'autobus, gli venne l'idea di come avrebbe potuto risolvere il problema. Tornato a casa scrisse d'un colpo quelle equazioni senza nessun indugio. **L'assonanza** tra l'urto contro il gradino di Poincaré e quella dell'urto contro il selciato nel cortile dei Guermantes è alla base della invenzione proustiana.

Può succedere, succede spesso nel lavoro creativo: ci appare un'idea che a prima

vista possiamo considerare banale, o che fa riferimento alla nostra passata esperienza, ma questa idea ci emoziona come se fosse un'idea nuova e sorprendente.

Numerosi filosofi o storici della scienza, da Whewell a Feyerabend, hanno affermato che **gli scienziati molto spesso sembrano pervenire alla formulazione di una nuova teoria tramite processi intuitivi** che poco o nulla hanno in comune con quello che viene idealmente descritto come metodo scientifico. Stranamente, ottenuto un risultato soddisfacente, non rimane traccia dell'intuizione che ha ispirato quell'idea, tantomeno lo stesso scienziato si guarda bene dal menzionarla in quanto argomento extrascientifico che sminuirebbe il risultato trovato.

La figura retorica della metafora è anch'essa utile per capire o spiegare problemi complessi e tradurli in un linguaggio comprensibile per un pubblico che sa poco di scienza. Un noto fisico, mentre si trovava seduto su una panchina di un parco di notte osservava un passeggiatore che gli appariva solo quando era sotto la luce di un lampione. Ne dedusse che il passeggiatore esisteva solo quando appariva illuminato dal lampione, per il resto non se ne poteva conoscere la traiettoria e neppure l'esistenza. Una spiegazione semplice per rappresentare il "mistero" della meccanica quantistica.



ENZO SCANDURRA

urbanista, saggista e scrittore; già ordinario di Urbanistica presso la Sapienza di Roma, Direttore del Dipartimento di Architettura e Urbanistica, Coordinatore nazionale del Dottorato di Ricerca in Urbanistica, Direttore e membro di numerose riviste scientifiche nazionali e internazionali, si occupa di problemi legati alle trasformazioni della città e a Roma in particolare. Su questi temi ha pubblicato tra l'altro: **Gli storni e l'urbanista** (Meltemi, 2001), **Un paese ci vuole**. (Città Aperta, Troina, 2007), **Ricominciamo dalle periferie** (manifestolibri, 2009), **Vite periferiche** (Ediesse, 2012), **Recinti urbani** (manifestolibri, 2014, in collab.), **Viaggio in Italia. Le città nel trentennio neoliberista** (articolo in libro, manifestolibri, 2016), **Fuori squadra** (Castelvecchi 2017), **Muri** (manifestolibri, 2017, con M. Ilardi), **La città dell'accoglienza** (in collab.) (manifestolibri, 2017), **Splendori e miserie dell'urbanistica** (con I. Agostini DeriveApprodi, 2018), **Exit Roma** (Castelvecchi, 2019), **Roma o dell'insostenibile modernità** (Derive Approdi, 2023).

*Per scrivere questo articolo mi sono avvalso di alcune letture che cito di seguito: Prolusione di inizio anno accademico (1924) a Firenze, presso il Roberto Schuman Centre, di Patrizia Nanz, Presidente dell'Istituto Universitario Europeo; Giorgio Parisi, In un volo di storni. Le meraviglie dei sistemi complessi, Rizzoli, 2021; Elvio Facchinelli, La mente estatica, Adelphi, 2009; Heinz von Foerster, La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui scientifici, Meltemi, 2001.

L'AMOR MUNDI DI HANNAH ARENDT E ALBERTO MANZI: LA SCUOLA È LIBERAZIONE

L'insegnante deve far sentire di essere uno studioso che espone le questioni del mondo e che il suo ruolo non è quello di rendere confortevole la vita agli studenti con mediazioni didattiche improntate al "politicamente corretto" e tantomeno di assillarli

Piero Morpurgo

Nel 1954 la Corte Suprema degli U.S.A decise che l'esistenza di scuole per neri separate da quelle per bianchi era incostituzionale¹ e che si sarebbe dovuto procedere a un'integrazione forzata anche utilizzando le forze dell'ordine. Hannah Arendt intervenne polemicamente contro la sentenza² pubblicando poi -nel 1959- sulla rivista *Dissent* le sue argomentazioni; alcune erano davvero esagerate e tra queste quella per cui l'integrazione razziale degli studenti non era una priorità dei diritti civili e comunque era più urgente assicurare alle donne il diritto ai matrimoni interetnici. Invero la Arendt sottolineava che il provvedimento: a) assegnava ai bambini di risolvere le questioni razziste della società degli adulti e di migliorare il mondo; b) non teneva conto dei contesti urbani delle grandi città ove qualunque fosse il tipo di popolazione la violenza minorile era diffusa; c) non riconosceva ai genitori il diritto di scegliere l'educazione dei figli obbligando tutti ad iscriversi alle scuole pubbliche. Il provvedimento per la Arendt era un obbligo burocratico pericoloso che avrebbe potuto acuire le tensioni razziali e che comunque non affrontava i temi cardine dell'insegnamento: saper spiegare l'ordine del mondo per dare l'opportunità di cambiarlo, formare il cittadino. I docenti dovrebbero insegnare ai ragazzi a diventare pescatori di perle del passato che possano rinnovare il mondo. La scuola deve mettere a contatto il passato e il presente, il privato e il pubblico, la scuola è un'istituzione prepolitica orientata al rinnovamento e soggetta alle necessità sociali³. I bambini, e gli adolescenti, per affrontare il mondo debbono apprendere grandi quantità di nozioni

e per realizzare questo scopo occorrono istituzioni scolastiche ben organizzate che permettano di conoscere il mondo sotto ogni aspetto in particolare linguistico, scientifico e matematico⁴ come aveva prospettato Comenius nell'*Orbis sensualium pictus* del 1685⁵. La Arendt ampliò la questione del cos'è l'istruzione con il saggio *The crisis in education*⁶, sempre del 1954, sottolineando che il mondo dei bambini e quello degli adulti non possono essere entità distinte e che l'istruzione riguarda tutti; in particolare si affermava che l'istruzione e la didattica riguardano il far comprendere la struttura del mondo e del passato e non l'apprendere a sapersi comportare nella società. In ogni caso non vi può essere didattica senza trasmissione di conoscenze: "an education without learning is empty and therefore degenerates with great ease into moral emotional rhetoric". Nel 2021 questi temi sono stati discussi al Hannah Arendt Center da un gruppo di studiosi guidati dalla storica dell'arte Griselda Pollock che concludeva i lavori sottolineando come l'insegnante debba far sentire di essere uno studioso che espone le questioni del



Giovani apprendisti della Ercole Marelli – Fonte ISEC

mondo e che il suo ruolo non è quello di rendere confortevole la vita agli studenti con mediazioni didattiche improntate al "politicamente corretto" e tantomeno di assillarli⁷. Dunque occorre una didattica che sappia organizzare la memoria del passato e la capacità di dare inizio al nuovo queste sono le dimensioni che costituiscono uno spazio aperto nel presente che è *Amor Mundi*⁸ che non è sentimentalismo bensì impegno civile e dedizione al cambiamento. Il che significa rifiutare la prospettiva di istruire gli studenti ad essere consumatori⁹. Si apprende per essere cittadini protagonisti del mondo e non per "guadagnarsi da vivere"! Questa la convinzione della Arendt perseguitata a scuola in Germania perché ebrea e che fu immigrata negli U.S.A. A conclusioni analoghe arrivò Alberto Manzi.

Lottare contro l'analfabetismo per cancellare il razzismo

Infatti nello stesso periodo -nel 1955- Alberto Manzi, noto per la trasmissione televisiva di educazione a distanza *Non è mai troppo tardi*¹⁰, si recò in Amazonia con un incarico dell'università di Ginevra per studiare le formiche. In Sudamerica Manzi scoperse che c'era qualcosa di più importante: alfabetizzare gli indios. Il razzismo si combatte con l'istruzione e con la verità che deve essere evidente anche nei romanzi: "io ti voglio dare un pugno nello stomaco, ti voglio rendere consapevole che ci sono dei problemi, e che quindi sta a te tentare di risolverli" così Manzi nel ricordo della figlia Giulia¹¹.

1 <https://docsteach.org/documents/document/opinion-brown-v-board>.

2 https://www.normfriesen.info/forgotten/little_rock1.pdf.

3 J. Kloeg, *Where is education? Arendt's educational philosophy in between private and public*, "Journal of Philosophy of Education", 56 (2022), pp. 196-209; <https://onlineibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9752.12662>.

4 J. Berding, *Hannah Arendt on education*, <https://medium.com/quote-of-the-week/hannah-arendt-on-education-29efe797fd0d>.

5 Il testo dapprima bilingue (latino e tedesco) poi quadrilingue (latino, tedesco, ungherese e boemo) intendeva con immagini ed esempi efficaci spiegare la struttura del mondo <https://www.gutenberg.org/ebooks/28299>.

6 https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf.

7 Dibattiti del Virtual Reading Group del The Hannah Arendt Center <https://hac.bard.edu/about/> alla Richard Saulton Gallery, <https://www.youtube.com/@richardsaltongallery8420/videos>; On Hannah Arendt: 'The Crisis of Education' with Griselda Pollock <https://www.youtube.com/watch?v=l5FDkyOYc80>; On Hannah Arendt: 'The Crisis in Culture' with Ann Lauterbach; <https://www.youtube.com/watch?v=bOuaHfJblgo>

8 M. Borren, *Amor mundi: Hannah Arendt's political phenomenology of world*, Amsterdam 2010, <https://dare.uva.nl/search?identifier=3e10dd75-e8c8-46c3-a3cb-b2e4997c6177>.

9 H. Arendt, *Vita Activa*, Chicago 1958, Firenze 2017, p. 147.

10 <https://www.raiplay.it/programmi/nonemaitroppotardi>.

11 A. Mulas, *L'America Latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi*; <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/14625/602>.

Manzi si recò per 30 anni in Sudamerica per insegnare a leggere e scrivere agli indios; da solo, con studenti universitari e con l'appoggio di missionari Salesiani. Il Maestro insegnava a piccoli gruppi di giovani che a loro volta avrebbero trasmesso le loro conoscenze nei villaggi con lo scopo di **emancipare le popolazioni e consentire loro un impegno sociale e sindacale**. Manzi fu accusato dalle autorità di essere un "guevarista" collegato ai ribelli, fu anche imprigionato e torturato: "volevano fargli confessare di essere lì per motivi politici, quindi **finirono per torturarlo: la polizia gli spegneva le sigarette sulle gambe e gli strappavano le unghie. Restò in carcere un mese**"¹²; dichiarato "non gradito" continuò ad andare clandestinamente in Sudamerica sino al 1984. Nel 1987 Manzi fu chiamato dal Presidente argentino Raul Alfonsín a tenere un corso di formazione per elaborare il *Piano Nazionale di Alfabetizzazione*



zione sul modello di *Non è mai troppo tardi*. Fu il miglior programma di alfabetizzazione adottato in tutto il Sudamerica, Premio Unesco nel 1989.

Raccontare la sofferenza dell'insegnare e dell'istruire

Le sue esperienze didattiche sono state rappresentate da Manzi nei romanzi *Orzowei* (1955) *La luna nelle baracche* (1974), *El Loco* (1979), *E venne il sabato* (2005), *Gugù* (2005)¹³. Il primo romanzo fu scritto nel 1955 mentre Manzi si trovava in Amazzonia tra gli *indios* Kiwari, ma ambientato in Africa *Orzowei* è incentrato proprio sulle capacità di apprendimento e di reagire da parte di chi è "diverso". *Orzowei* (Isa) era un bambino bianco abbandonato nella foresta e allevato da una tribù Bantu di etnia Hutzi, dalla quale non viene mai completamente accettato e che non ha nessuna intenzione di permettergli di superare la Grande Prova che rappresenta l'ingresso all'età adulta. Isa

– soprannominato Orzowei "il trovatello", fu collocato sul piano sociale più basso in quanto essere umano di pelle bianca e pur essendo stato educato da tutti e tre i popoli, non appartiene a nessuno dei tre: **"Io non so cosa sono. Sono Swazi, sono Boscimano, sono bianco**. E forse non sono niente di tutti e tre o sono tutti e tre messi insieme". Sarà Pao, a capo di un piccolo villaggio di Boscimani a spiegare il suo compito: "Fra la tua gente potrai fare una cosa in nostro favore. E sarà una grande, nobile battaglia, Isa. Far capire al tuo popolo che siamo tutti uguali, affinché non ci sia disprezzo, né odio. **Perché, pur cambiando il colore della pelle, ed il taglio degli occhi, e la statura, abbiamo però un cuore che è uguale per tutti**. Noi non siamo inferiori o migliori degli altri, bianchi o neri. Come gli altri non sono inferiori o migliori di noi. C'è chi ha saputo camminare di più, chi di meno"¹⁴. Collaborava con Manzi Don Giulio Pianello: **"Volevo andare nei villaggi a far scuola, e mi hanno picchiato a sangue; sono stato ricoverato per alcuni mesi in ospedale**. Sono ritornato a far scuola, e nuovamente mi hanno bastonato. Ma la mia tristezza non è questo; una bastonata in più o in meno non ti fa perdere la fede in te stesso; è la gente che non spera più"¹⁵.

Il passo è tratto dal romanzo *La luna nelle baracche*¹⁶ dove il giovane Pedro che ha imparato a leggere e scrivere cercò di fondare un sindacato per tutelare gli abitanti del villaggio, ma venne ucciso dai possidenti. Ma i suoi compagni raccolsero le sue matite e cominciarono a scrivere. Si attuava così la predica di don Rodas: "Noi non possiamo più permettere che il nuovo Natale passi come gli altri, che il nuovo Natale non porti quella giustizia che tutti dovrebbero avere. /.../ Noi dobbiamo chiedere che da questa notte ci venga dato un po' di alfabeto. Mica tutta l'istruzione alla quale ogni uomo ha diritto. Chiediamo un po' di tutte queste cose essenziali..."¹⁷ Di tutte queste opere di Manzi non c'è traccia nelle antologie scolastiche italiane. Persiste invece l'ossessione per cui la scuola debba formare il lavoratore. L'esaltazione della manualità, **il mito di "inculcate a skill" di trasmettere abilità sostituendo il fare al sapere per la Arendt è un sistema di fare scuola pernicioso**¹⁸.

Presente e passato

Ancor oggi si insiste sull'idea per cui **"la scuola è fondamentale per la creazione del capitale umano e lavorativo del nostro paese e per garantire un adeguato incontro dell'offerta di lavoro con la domanda di impiego"**; con *Job Orienta*¹⁹ e altre iniziative si preme sul mondo scolastico affinché si adegui alle esigenze aziendali eppure Pasquale Tridico, ex presidente dell'INPS, annota **"non sono esattamente favorevole all'idea che la scuola debba creare capitale umano pronto a lavorare in un'azienda"**²⁰. Incombe il passato: quello delineato dalla legge del ministro Segni del 1953 che estendeva il sistema delle scuole professionali²¹. In effetti alla Breda funzionava dal 1953 un efficientissimo Centro di addestramento professionale (*"che dispone di locali particolarmente attrezzati per l'attività addestrativa, fornisce a giovani lavoratori non occupati un'adeguata preparazione per il futuro esercizio delle mansioni di operaio qualificato, consentendo la frequenza di Corsi e l'acquisizione di alcuni diplomi più richiesti dalle moderne esigenze dell'Industria Meccanica"*). **Questi centri di formazione in fabbrica non proponevano solo conoscenze pratiche, ma si occupavano anche di dare agli allievi una formazione culturale di base piuttosto accurata**. Un'impostazione limitata alla scuola di addestramento della Olivetti, che formava operai qualificati ed era strutturata su 5 anni di insegnamento e prevedeva le seguenti materie: cultura generale, matematica, fisica, meccanica, elettrotecnica, tecnologia, disegno professionale, cultura civica ed esercitazioni di officina. Invece alla scuola apprendisti della Breda per un giovane che aveva solo la licenza elementare il primo anno contemplava lo studio di queste materie: officina, disegno tecnico, matematica, fisica chimica, tecnologia, cultura generale²². I percorsi coraggiosi della Arendt e del maestro Manzi sono stati ignorati e dimenticati perché prevale l'ammonimento fatto a don Julio: "Noi le daremo tutto l'aiuto possibile affinché i suoi parrocchiani possano star bene, ma non riteniamo che sia necessario che questi poverini imparino a leggere e a scrivere. Potrebbe essere pericoloso dare troppa istruzione"²³.



PIERO MORPURGO

Già docente nelle scuole superiori, saggista, storico, medievista, storico della scienza e delle istituzioni scolastiche abilitato ASN di II fascia in Filologie medievali.

12 G. Manzi, in Mulas, cit., p. 68.

13 <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-viaggi-sudamericani.pdf>.

14 <https://web.archive.org/web/20070930030631/http://hinomaru.megane.it/cartoni/Orzowei/>.

15 Mulas, cit., p. 67; A. Manzi, *La luna nelle baracche*, Firenze, 1974, p. 19.

16 Tradotto in tedesco nel 1978: *Amigo, ich singe im Herzen*, Wien 1978.

17 Manzi, *La luna*, Roma 2024, p. 83.

18 Arendt, *The crisis in education*, p. 6.

19 G. Massimiano, *La scuola e il mondo del lavoro*, <https://www.europeanaffairs.it/blog/2021/11/09/la-scuola-e-il-mondo-del-lavoro/>.

20 <https://www.orizzontescuola.it/rapporto-tra-scuola-e-mondo-del-lavoro-tridico-non-dipende-solo-dallistruzione-le-aziende-investano-in-formazione-e-capitale-umano-in-italia-solo-il-6-la-fa/>.

21 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1953/10/19/240/sg/pdf>.

22 A. De Cristofaro, <https://fondazioneisc.it/newsletter/numero-2-settembre-2023-scuola-scuole/il-lavoro-come-scuola-la-scuola-come-lavoro>

23 Manzi, *E venne il sabato*, Milano 2014, p. 76.

IL LEGNO STORTO DELLA SCUOLA

UNA PEDAGOGIA TECNOCRATICA, INCAPACE DI AFFRONTARE IL DISAGIO

Lo "scientismo pedagogico" con il suo determinismo psicologico trova particolari difficoltà quando deve affrontare tematiche relative al disagio, che si esprime attraverso sintomatologie sempre più diffuse tra gli studenti. Anche in questo caso all'analisi attenta si sostituisce la soluzione medicalizzante.

Giovanni Carosotti

Il sospetto suscitato in molti da alcune prese di posizione critiche verso la didattica auto-proclamatasi "innovativa" è che esse siano il sintomo di un'ostilità preconcetta da parte della classe docente nei confronti delle discipline pedagogica e psicologica. Ritenute in qualche modo invasive della libertà da parte dell'insegnante di disporre e organizzare come meglio crede sia il processo di trasmissione dei contenuti sia le relazioni con gli studenti. Si tratta di una semplificazione strumentale, in quanto ciò che viene preso di mira da parte di chi da anni denuncia le pericolose conseguenze delle trasformazioni in corso nella scuola non è la sostanza nobile e indispensabile di quelle tradizioni disciplinari, da sempre innestate nella più ampia riflessione filosofica e storica, e fondamento della cultura occidentale; quanto la pretesa di natura scienziasta secondo cui all'interno di quei campi di studio si siano imposte negli ultimi decenni teorie sull'apprendimento sostanzialmente deterministiche, le quali permetterebbero di condizionare le difficoltà di acquisizione dei contenuti attraverso procedure metodologiche che garantirebbero il successo formativo. E che avrebbero così posto fine a quel pluralismo metodologico che da sempre ha caratterizzato gli studio psicopedagogici. Al di là delle conseguenze invero critiche che lo "scientismo pedagogico" ha prodotto sui livelli di apprendimento degli studenti, una tale impostazione, una sorta di *determinismo psicologico*, trova crediamo particolari difficoltà quando deve affrontare tematiche relative al disagio, che si esprime attraverso sintomatologie sempre più diffuse tra gli studenti. Anche in questo caso all'analisi attenta si sostituisce la soluzione medicalizzante, che rimanda a procedure compensative e dispensative in alcuni casi opportune, ma in altri controproducenti. In una logica sostanzialmente burocratizzata, con diagnosi espresse in buona parte dei casi con un linguaggio formale e standardizzato, così come i suggerimenti proposti per farvi fronte.

Un simile modo di procedere consente di conseguire alcuni obiettivi, invero regressivi per la qualità dell'insegnamento; in quanto, invece di affrontare le difficoltà effettive dei singoli - e il farlo è tutt'uno con la deontologia della professione docente - si semplifica la soluzione di un problema, sostanzialmente liberandosene e rinviandone gli effetti a una fase della vita - quella dell'ingresso nel mercato del lavoro odierno - in cui si incontreranno meno disponibilità e comprensione. Inoltre si coglie il pretesto per dare concretezza a una linea politica avviata ormai già da alcuni anni,

quella di dividere per competenze il corpo docente e rafforzarne la gerarchia interna.

Tale impostazione permette alla classe politica di non focalizzare l'attenzione sui problemi di ordine sociale ed economico alla base delle condizioni di disagio, ma di attribuirne l'intera responsabilità alla scuola. Nella quasi totalità dei casi, ormai, quando un grave fatto di cronaca coinvolge il mondo giovanile, viene avanzata la proposta di introdurre un nuovo curricolo, con un monte ore da sottrarre alle discipline, per affrontare quel problema specifico. Nessuna riflessione su un modello sociale che punta alla massima individualizzazione (si veda il nostro commento alle *Nuove linee guida di Educazione civica* nel numero di novembre) e propone falsi modelli di socializzazione, i quali possono esprimersi anche in forme violente o autolesionistiche. Sembra invece prevalere un atteggiamento strumentale che, a partire da tali problematiche, cui l'opinione pubblica è giustamente molto sensibile, persegue l'obiettivo - non dichiarato, ma evidente a chi coglie lo spirito che da decenni guida le menti dei riformatori - di frammentare ulteriormente lo svolgimento regolare dei contenuti disciplinari. Non accorgendosi che una delle cause di lungo periodo della «progressiva atrofia da parte dell'essere umano della sua capacità di riflessione e, insieme, di connessione tra pathos e logos, tra sentire e conoscere» (usiamo le espressioni di Roberto Finelli tratte da *Il dominio dell'esteriore*) sia proprio da ricercare nelle scarse fondamenta culturali, che non permettono di rielaborare e dare sana espressione comunicativa al proprio disagio, a se stessi e agli altri.

Il rischio è che si possa immaginare di affrontare tali problemi attraverso l'istituzione di nuove quanto inutili funzioni docenti, da formare con poche decine di ore di corsi, che avrebbero ad oggetto tale psicologia spicciola; che potrebbero produrre al massimo una figura tipo *Team Coach*, dato che sarebbe impossibile trasmettere quelle competenze necessarie che solo un professionista di lungo corso in campo psicologico e terapeutico può possedere.

Conviene a questo proposito segnalare la traduzione recente di un testo risalente al 1996 che paradossalmente, proprio per la lunga distanza che ci separa dall'anno di pubblicazione, aiuta finalmente a sottrarre qualsiasi pretesa di scientificità al pedagogismo tanto amato dai riformatori. È un testo che già nel 1997 Giulio Ferroni, nel suo ancora fondamentale *La scuola sospesa*, richiamava, per avvertire quanto le innovazioni che in quel periodo si intendevano introdurre nella scuola italiana avessero già dato disastrosa prova di sé nell'esperienza statunitense. Lo studio di E.D.Hirsch jr., *Le*

scuole di cui abbiamo bisogno e perché non le abbiamo (petite plaisant, 2024) è utile proprio perché affronta il pedagogismo sul suo stesso terreno, dimostrando come alcune espressioni che -ahimé!- sono entrate ormai in uso nel lessico di molti colleghi, i quali ne ignorano evidentemente l'infondatezza, sono in contrasto con i principi più evidenti della psicologia dell'età evolutiva e di quella sperimentale. Espressioni come «competenze di ordine superiore», «apprendimento per scoperta», «imparare ad imparare», a cui siamo da tempo abituati, sono -dimostra Hirsch jr.- autentiche imposture intellettuali, tanto che egli non esita a parlare, nei confronti dei tirocini cui sono soggetti gli insegnanti neo assunti, di «tossicodipendenza dottrinale». Un'opportunità, quella di fare chiarezza su questo tema, per smetterla di subire passivamente le direzioni anti culturali che provengono dai corsi di formazione ormai sempre più diffusi, gestiti spesso da attori privati che non hanno alcuna competenza didattica e neanche comunicativa (per lo più non vanno oltre il semplice *public speaking*); e pretendere semmai un autentico aggiornamento di argomento psicologico e psicoanalitico affidato a seri professionisti, disposti a collaborare con i docenti non per indottrinarli, ma per confrontarsi con loro su come affrontare problematiche di disagio, in relazione ai fini di emancipazione individuale e culturale che la scuola ancora dovrebbe cercare di conseguire.



GIOVANNI CAROSOTTI

Attualmente insegna filosofia e storia presso l'Istituto Statale "Virgilio" di Milano.

Ha pubblicato diversi articoli e saggi filosofici su riviste specializzate e ha collaborato ad alcuni manuali di filosofia per le scuole medie superiori. Collabora stabilmente alla rivista diretta da Giuseppe Galasso "L'Acropoli".

È co-autore di un manuale di storia per il biennio (Le strade della storia, Capitello edizioni) delle scuole superiori e di un manuale di storia per le scuole medie inferiori (La Porta del Tempo, Garzanti), e di uno studio intitolato Per la didattica della storia pubblicato presso l'editore Guida di Napoli. Nel 2024 ha pubblicato: "Filosofia e mondo moderno" (Trevisini) e "Persuasione e incantamento. Il progetto educativo nelle Leggi di Platone" (Valore Italiano).

SENZA ISTRUZIONE LE NAZIONI NON RINASCONO

IL GRANDE PROBLEMA DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

Entro il 2030 anche l'Italia dovrebbe raggiungere il 45% di laureati, oggi il nostro Paese ne conta il 26%

Antonio Massariolo

Partiamo da un obiettivo. Entro il 2030 l'Italia e i Paesi comunitari dovrebbero portare la propria percentuale di laureati al 45%. Questo è definito nella risoluzione del Consiglio sul "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione". Ad oggi sapete quant'è? In Italia, nel 2021, i 30-34enni in possesso di un titolo di studio terziario sono il 26,8%. Una percentuale nettamente inferiore alla media Ue27, che raggiunge il 41,6%.

I problemi della mancanza di laureati in Italia però non nasce certo dalle università, ci si ferma decisamente prima. Nel 2023 il 10,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha interrotto il percorso formativo con la licenza media. Inoltre, l'8,4% degli studenti del quinto anno della secondaria di II grado ha un basso livello di competenze in italiano, matematica e inglese. A questo si aggiunge il problema dell'accesso agli asili nido, che rimane limitato: nel 2021-22 solo il 28% dei bambini di età compresa tra 0 e 2 anni ha avuto accesso a servizi educativi pubblici o privati per l'infanzia.

Tutti questi dati sono stati presentati da **Monica Pratesi** dell'Università di Pisa e direttrice del dipartimento per la produzione statistica Istat. Durante la XXIV edizione delle Giornate di Bertinoro per l'Economia civile, il tradizionale appuntamento di Aiccon (Centro Studi dell'Università di Bologna), la Direttrice ha illustrato non solo il drammatico quadro dell'abbandono scolastico, ma anche una fotografia di come ragazze e ragazzi siano sempre meno interessati. Un tema che non esula da quello scolastico perché è proprio la scuola a dover coinvolgere ed accendere curiosità e passioni nei più giovani.

Come ha ribadito l'Istat la **povertà educativa mette in discussione il benessere delle nuove generazioni impattando notevolmente anche sulla capacità dei minori di immaginare il proprio futuro**. Il 70,5% dei bambini e ragazzi tra i 3-19 anni non è mai andato in biblioteca nel 2023 (63,9% nel 2019) e il 39,2% non ha praticato sport nell'anno. Il 16,8% tra i 6 e i 19 anni non ha fruito di spettacoli fuori casa (12,9% nel 2019), ovvero non sono mai andati nell'arco del 2023 al cinema, teatro, musei, mostre, siti archeologici, monumenti, concerti.

A questo si aggiunge che il 13,5% dei minori di 16 anni in Italia (1,13 milioni) si trova in una condizione di **deprivazione materiale e sociale specifica**. E nel 2023 è il 14,0% di minori a vivere in povertà

assoluta (+4,6 dal 2014). Numeri che dimostrano come siano stati raggiunti livelli di povertà assoluta tra i minori mai toccati dal 2014. **Si notano inoltre ampi divari territoriali in tema di povertà assoluta, con un Mezzogiorno d'Italia capofila nel 2022 con il 15,9%, 12,3% nel Nord, 11,5% nel Centro.**

«**Abbiamo un problema! Si chiama povertà educativa**». L'Istat non usa giri di parole per dirlo, ma se il problema è chiaro e diretto, lo sono meno le cause. Tra declino demografico, difficoltà territoriali, arretratezza tecnologica e disinteresse politico, il futuro dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze è messo alla prova. **Il tema della povertà educativa infatti è tanto complesso quanto stratificato, anche all'interno dello stesso territorio.** Prendiamo l'esempio della Lombardia, la regione più popolosa d'Italia ed al sesto posto per PIL tra le regioni europee. Con oltre 1,6 milioni di minori poi, la Lombardia è anche la regione italiana con il maggior numero di residenti con meno di 18 anni. Vista così, la regione sembrerebbe essere una delle più virtuose. All'interno del suo territorio però, si trovano diverse problematiche dal punto di vista educativo con zone in cui il tasso di abbandono scolastico è tra i peggiori d'Italia. **Openpolis** qualche tempo fa ha fatto una lunga analisi, dove ha messo in luce come "per intervenire con politiche efficaci, un approccio basato sulle medie regionali appare insufficiente". **Bisogna conoscere i territori, le scuole, le problematiche a loro interconnesse. Se leggessimo solamente le medie regionali infatti, vedremmo che la Lombardia è una regione in cui il tasso di abbandono prematuro degli studi, quindi lo stop dopo la licenza media, è dell'11% circa.**

Un numero che, se visto con uno sguardo macro, inserisce la regione nella parte alta della classifica, ben distante dal 22,4% siciliano, dal 19% calabrese o dal 17,9% pugliese. Come abbiamo già detto però, l'analisi sulla povertà educativa necessita di entrare nel dettaglio delle singole realtà. **Dettaglio che deve riguardare** lo stato sociale delle famiglie, la salute degli edifici scolastici su cui tanto abbiamo detto anche qui a *Professione Docente*, la questione tecnologica e la raggiungibilità stessa delle scuole.

Sembra assurdo ma ricordiamo che in Italia dei 61.307 edifici scolastici utilizzati nell'anno scolastico 2022/2023, dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, ben 7.126 non erano raggiungibili con i mezzi privati. Un 11% del totale che, in piccolissima parte, è coperto da mezzi pubblici o scuolabus. Ci sono però 4.071 edifici che



non sono raggiungibili in alcun modo, se non a piedi. Lo diciamo spesso, l'Italia è un territorio particolare, in cui, tolti i 26 Comuni superiori ai 1.500 metri (il più alto è Sestriere a 2.035 slm), ci sono 661 Comuni tra gli 800 ed i 1500 metri sul livello del mare e ben 2.202 tra i 400 e gli 800 metri d'altitudine. Questo però non dev'essere una giustificazione, perché la raggiungibilità dell'edificio scolastico è il primo, banale, step per evitare che ragazzi e ragazze a scuola non ci vadano proprio.

E poi c'è un grande tema che non balza mai agli onori delle cronache. **La possibilità per ragazzi e ragazze con disabilità di accedere agli istituti scolastici.** Quelli che hanno un apposito servizio di trasporto per persone con disabilità sono **30.068**, cioè meno della metà del totale. **Andando ad analizzare i dati Istat del report "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità"**, vediamo che in Italia gli studenti con disabilità sono 338mila. Significa il 4,1% del totale, con un incremento anno su anno del 7%. Un dato che sale al 5,1% alle primarie e al 5% alle secondarie di primo grado. Per essere precisi bisogna dire che la disabilità motoria è presente solamente nel 10% del totale, quindi in termini quantitativi stiamo parlando di circa 30 mila persone. 30 mila persone che però, inevitabilmente, incontrano difficoltà o addirittura, in alcuni casi, non possono andare a scuola nel proprio Comune.



ANTONIO MASSARIOLO

è giornalista pubblicista, nel 2015 ha vinto il "Premio Goattin" indetto dall'Ordine dei Giornalisti del Veneto con un progetto di audiodocumentari sui beni confiscati alla criminalità organizzata nel Veneto. Successivamente il progetto, chiamato "109-96: qui una volta ci stava un mafioso" è stato trasmesso dal programma Radio Rai "Tre soldi". Ha collaborato per diverse testate giornalistiche locali del gruppo CityNews e con alcuni quotidiani nazionali. Dal 2008 ha gestito la webradio dell'Università di Padova mentre dal maggio 2018 è entrato a far parte della redazione de Il Bo Live. <https://libolive.unipd.it/it>. Autore di una completa ricerca sullo "stato di salute delle scuole italiane". "A scuola tutto bene?" di cui Professione docente pubblica sezioni importanti.

**IL LIBRO: JARED DIAMOND,
CRISI. COME RINASCONO LE NAZIONI**

COME AFFONDANO LE NAZIONI

■ Perché nessuna crisi si risolve senza investire sulla scuola

Gianfranco Meloni

Secondo l'ultimo rapporto del Censis, l'Italia è intrappolata in una **sindrome del galleggiamento**, espressione sintetica con cui, attraverso l'ultima radiografia sociale, economica e culturale del nostro Paese condotta dall'Istituto, si intende rappresentare quello stato di paralisi che la nostra società si trova a vivere dovendo affrontare, senza una bussola precisa, quella serie di cambiamenti tumultuosi che attraversano il mondo globalizzato.¹ Il rapporto del Censis ci mostra come anche la nostra Italia, come tante altre società mondiali, stia vivendo una di quelle **crisi** di cui si occupa il saggio di Jared Diamond, **Crisi. Come rinascono le nazioni**.²

L'autore è noto soprattutto per il celebre saggio *Armi, acciaio e malattie* (1997), in cui erano esplorate, con un innovativo approccio multidisciplinare, le cause profonde che hanno determinato la disuguaglianza tra le società umane nel corso della storia, demistificando efficacemente ogni residua ideologia razzista e suprematista dell'occidente.

Obiettivo dell'autore in quest'altro illuminante saggio, scritto alla vigilia della grande crisi pandemica (2019) ma ancora estremamente attuale, è di inquadrare la nozione stessa di **crisi** come quel momento di profonda difficoltà o instabilità che mette alla prova un individuo, così come una società o una nazione, utilizzando l'approccio dell'analisi comparativa, per esplorare come le società affrontino e superino le loro crisi o, viceversa, soccombano ad esse³.

Oggetto dell'analisi di Diamond sono sette "nazioni" di cui egli stesso ha una conoscenza diretta per esserci nato o per averci lungamente vissuto: USA, Finlandia, Giappone, Cile, Indonesia, Germania e Australia. Tra queste non vi è l'Italia, tuttavia in queste righe si vuole fare una riflessione analogica, circoscritta all'importanza che la **politica scolastica** e, in particolare, gli **investimenti sull'istruzione** potrebbero avere nella risoluzione della crisi del nostro Paese, così come l'hanno avuta, nell'analisi di Diamond, in

quelle di alcune delle nazioni da lui analizzate.

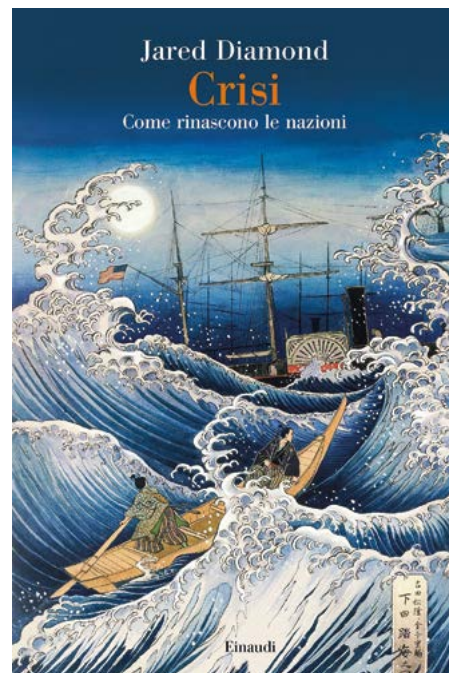
Per ragioni di brevità prenderò in considerazione solo i casi della **Finlandia** e della **Germania**, due paesi europei che sono più facilmente paragonabili al nostro, e gli **Stati Uniti**, la più potente nazione occidentale, nonché patria dell'autore, in cui, viceversa, egli stesso teme che il disinvestimento pubblico sull'istruzione rischi di complicare gravemente una crisi che incombe, sebbene la stessa società americana abbia qualche difficoltà a fessarlo a se stessa.

La Finlandia

Da diversi anni in Italia si è diffuso, nel dibattito pedagogico, una sorta di **mito finlandese**, legato soprattutto agli elevati parametri conseguiti dagli studenti della Finlandia e, più in generale, dalla scuola pubblica statale di questo Paese, nelle rilevazioni OCSE - PISA. Dal saggio di Diamond apprendiamo che il principale motore di queste virtù risiede, probabilmente, nella riforma educativa avviata dalla Finlandia dopo la seconda guerra mondiale e, in particolare, dalla sua scelta di fondo di **investire una percentuale di PIL sull'istruzione** (oggi circa il 6%, in passato anche maggiore) decisamente superiore a quella di altri paesi occidentali.

Nel secondo dopoguerra, in seguito alla perdita di importanti territori a favore dell'Unione Sovietica e "stritolata" dalla scomoda vicinanza con la medesima superpotenza comunista, la Finlandia si trovò in una situazione di crisi economica e identitaria. Negli anni '70 il Paese attuò quindi una riforma radicale del sistema educativo, introducendo un modello basato sull'**istruzione gratuita e universale**, sull'alta qualità della **formazione per gli insegnanti**, su livelli di **retribuzione** dei docenti molto alti, sul **riconoscimento sociale** dell'importanza dell'istruzione, nonché del **ruolo degli insegnanti** nella società.

Questo "pacchetto" di politiche scolastiche ha trasformato la Finlandia da un piccolo Stato fondamentalmente agricolo e produttore di materie prime a basso costo



(legname, pesce), vaso di coccio tra vasi di ferro, in uno dei Paesi al mondo col più alto tasso di innovazione tecnologica e produzioni industriali di nicchia, maggiormente al riparo dalle tempeste della delocalizzazione manifatturiera. Questo grazie agli esiti scolastici tra i migliori al mondo, che hanno contribuito alla costruzione di una società stabile e innovativa. Come altri paesi nordici, anche la Finlandia sta oggi mettendo in discussione alcuni aspetti della digitalizzazione dell'istruzione e di altre innovazioni tecnologiche, avendo constatato che i risultati di apprendimento dei propri studenti, pur restando ai vertici mondiali, negli ultimi anni sono in lieve declino. L'**investimento, economico e culturale**, sulla scuola pubblica, appare quindi, complessivamente, il vero elemento decisivo, più importante delle specifiche scelte metodologiche, per spiegare il successo del cosiddetto "modello finlandese".

La Germania

Un altro Paese spesso indicato qui in Italia come modello di relazione virtuosa tra il benessere economico e un sistema scolastico efficiente, è la Germania, cui Diamond dedica il sesto capitolo del suo saggio, ponendo al centro del superamento della crisi tedesca, determinata dalla serie di tragici eventi della prima metà del Novecento, la ricostruzione post-bellica effettuata sulle macerie del nazismo e della seconda guerra mondiale. Nel secondo dopoguerra la Germania, pur divisa nei due Stati rientranti nelle opposte sfere di

¹ Leggi di più su <https://www.censis.it/rapporto-annuale/sindrome-italiana>, Sindrome italiana. Il capitolo «La società italiana al 2024» del 58° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese

² Jared Diamond, *Crisi. Come rinascono le nazioni*, Einaudi, 2019

³ Il titolo originale è *Upheaval: Turning Points for Nations in Crisis*, letteralmente "Sconvolgimenti: punti di svolta per le nazioni in crisi"

influenza geopolitiche della Guerra Fredda, ha **investito significativamente nell'istruzione** come mezzo per la **ricostruzione materiale e morale** della nazione. La Germania Ovest, spiega l'autore, ha modernizzato il proprio sistema educativo, combinando l'istruzione universitaria con un **sistema duale di istruzione scolastica e apprendistato lavorativo** altamente qualificato.

Questo approccio ha fornito competenze tecniche e pratiche a una popolazione devastata dalla guerra. Il miracolo economico tedesco (*Wirtschaftswunder*), per certi versi simile al caso finlandese ma con una scala di grandezza ben più grande, è stato almeno in parte reso possibile da un sistema educativo che ha fornito il *software* culturale di un *hardware* socio-economico estremamente efficiente e che, seppure con tempo e fatica, ha consentito alla nazione e ai suoi leader anche di fare i conti con il proprio oscuro passato e ri-accreditarci come degna di fiducia presso l'opinione pubblica internazionale, fino a riunificarsi.

Gli USA

Le politiche sull'istruzione intraprese negli Stati Uniti, invece, secondo l'autore sono di

segno opposto, ossia caratterizzato da una **qualità del sistema educativo in drastico calo**, sempre più lontane rispetto ad altri Paesi avanzati in termini di competenze scolastiche e universitarie.

Su questo citiamo le parole dell'autore: «La **spesa pubblica** per l'istruzione è in **calo costante** almeno dall'inizio di questo secolo. [...] In una decina di Stati si spende di più per le carceri che per le università. La seconda criticità è data dal **calo delle competenze** dei nostri studenti. In materie di cruciale importanza, come la matematica e le scienze, sono sotto la media dei paesi più avanzati. È un segnale preoccupante, sia perché l'economia americana è fortemente vincolata allo sviluppo scientifico e tecnologico, sia perché le competenze in ambito matematico e scientifico rappresentano, insieme alla durata della scolarizzazione, i principali fattori predittivi della crescita economica. [...] Ma perché gli investimenti sull'istruzione negli USA hanno un rendimento così modesto? Una ragione importante è che in paesi come la Corea del Sud, la Finlandia o la Germania, dove gli insegnanti sono rispettati e ben retribuiti, i **laureati che si dedicano all'insegnamento sono i migliori dei loro corsi** [...], invece il nostro personale docente è pagato relativamente meno che in altri

paesi. Pensate che nello Stato del Montana, dove io e mia moglie trascorriamo le vacanze estive, professori e maestri percepiscono stipendi che sfiorano la soglia di povertà. E se in Corea del Sud e in Finlandia tutti gli insegnanti provengono da quel terzo di **studenti con i voti migliori**, quasi la metà degli insegnanti americani proviene dal terzo di studenti con i voti più bassi. [...] In tutti i miei 53 anni di insegnamento all'università della California a Los Angeles ho incontrato un solo studente che voleva diventare insegnante⁴».

L'Italia

Quanto al nostro Paese che, come detto, non è oggetto dell'analisi di Diamond, per ricondurlo alla sua analisi partirei, oltre che da queste utime parole, che sembrano particolarmente adatte anche a noi, dalla fotografia fornita dal Censis. In particolare le funzioni vitali dei due grandi malati dello stato sociale italiano, istruzione e sanità, alla vigilia della nuova legge finanziaria (**Legge di Bilancio**), appaiono, ad uno sguardo ottimistico, stabilmente negative e le misure previste dal Governo sembrano insufficienti a farle uscire dalla loro prolungata condizione di galleggiamento.

Sul crollo verticale del diritto alla salute, le esperienze quotidiane della maggior parte dei cittadini, in modo più immediato di qualsiasi statistica, mostrano come la salute stia diventando un privilegio dei ricchi.

Sulla scuola, che maggiormente ci interessa in questa riflessione, dovremmo compiere lo sforzo di leggere la realtà al netto di ogni pur legittimo tentativo partigiano di edulcorare la gravità della situazione, condotto, dalla attuale come da precedenti maggioranze governative, con gli strumenti propagandistici di **effimeri bonus** e con quelli retorici di vuote **dichiarazioni di valore**.

Questi strumenti sono spesso usati, con discutibile efficacia, per mitridatizzare la sensibilità degli addetti ai lavori e dell'opinione pubblica e tuttavia, ad una analisi oggettiva fondata sul *fact checking*, lasciano sul campo un dato oggettivo fondamentale: **il crollo della spesa pubblica sulla scuola**.

Al paziente malato, insomma, salvo il gesto, tanto ostentato quanto vacuo, di una pezza fresca sulla fronte, non viene applicata da anni alcuna terapia.

Pochi investimenti. L'Italia, con una percentuale del **4% del PIL** destinato alla pubblica istruzione, secondo i dati OCSE è collocata in **coda alla classifica** dei

paesi occidentali. Impietoso il confronto, oltre che con gli inarrivabili paesi del Nord Europa (6,5%), anche con la Francia e la Germania (5,5%), nonché con gli USA (5%, percentuale ora minacciata dai programmi elettorali del neoeletto Trump).

Il collocamento dell'Italia in questa posizione di retroguardia risale principalmente alla seconda decade di questo secolo, dal momento che, fino ai primi anni 2000, il nostro Paese si trovava alla pari con i suoi principali partner europei.

Retribuzione e reclutamento dei docenti. Gli insegnanti italiani, come noto, sono tra i meno pagati nel mondo occidentale. Nella maggior parte degli altri paesi europei, i docenti hanno stipendi competitivi, superiori ai nostri nella misura media di circa 10.000 € all'anno e accompagnati da benefit significativi, come orari flessibili e ampio supporto professionale. In questi paesi il rispetto per la professione è alto e, in generale, le politiche scolastiche sono caratterizzate da un forte sostegno economico e da una visione di lungo periodo incentrata sull'importanza dell'istruzione per lo sviluppo sociale ed economico. Il modello di reclutamento, infine, è caratterizzato dalla **ricerca del personale più qualificato**, mentre in Italia, conclusa l'effimera epoca delle SSIS, si basa su una percentuale incredibile di **personale precario** e sulla **fiera dei titoli online**.

Istruzioni per rendersi infelici

Jared Diamond, nel suo saggio, spiega, tra le altre cose, come l'investimento sulla scuola sia stato al centro

dei percorsi di resilienza e rinascita intrapresi, in momenti delicati della loro storia, da paesi per molti versi eterogenei come la Finlandia, la Germania, ma anche il Giappone e la Corea del Sud, di cui non abbiamo parlato qui. Le loro politiche forniscono un esempio di quanto sia vero il principio, enunciato da Nelson Mandela, che «l'istruzione è l'arma più potente per cambiare il mondo» e, soprattutto, quanto sia vero l'ancor più pragmatico principio, enunciato secoli prima dal filosofo inglese Francis Bacon che *scientia potentia est* (sapere è potere).

Per contrasto, pare legittimo ipotizzare che il disinvestimento sulla scuola, cui la classe politica italiana ha imprigionato il nostro Paese da decenni e la Legge di Bilancio appena approvata ha purtroppo confermato, sia il modo migliore per restare nei guai e peggiorarli col tempo.

IL LEGNO STORTO DELLA SCUOLA (ANCHE NEGLI USA)

TRUMP E L'ISTRUZIONE PESSIME PREVISIONI ATTENDIBILI

Marco Morini

Nella prima amministrazione Trump, una delle ministre più controverse fu certamente Betsy DeVos, Segretaria all'Istruzione. La DeVos spiccava in negativo perché la squadra di governo era in realtà piena di Repubblicani moderati e uomini dalla lunga esperienza amministrativa. Essa era infatti fortemente "controllata" dal Partito. Nel 2016 la vittoria del tycoon fu infatti una sorpresa per molti ed egli stesso non aveva a disposizione personalità spendibili, per cui si affidò a molte figure suggerite dal Partito Repubblicano. Nel suo governo trovarono quindi posto anche molti "moderati" o comunque persone di un certo prestigio, difficilmente manovrabili o soggiogate alla personalità del Presidente. Vista con gli occhi di oggi, la squadra di governo del Trump I era abbastanza equilibrata: il nome di Tillerson, per esempio, fu suggerito da Condoleezza Rice. Mattis era un altissimo ufficiale dell'esercito. Il Segretario al Lavoro Acosta aveva già fatto parte dell'amministrazione di George W. Bush. Queste figure furono decisive nel "contenere" l'esuberanza di Trump e mantenere stabile la linea politica statunitense, soprattutto in politica estera e su questioni militari. Non è un caso, tra l'altro, che Tillerson e Mattis si dimisero prima della scadenza per i continui litigi con il Presidente e con i suoi familiari e che l'ex Vice Presidente Pence sia stato uno dei pochi Repubblicani apertamente contrari alla nuova corsa trumpiana alla Casa Bianca. Ora invece Trump è il vero "padrone" del Partito Repubblicano e sta formando una squadra di fedelissimi, pescando a piene mani tra familiari e fan accaniti, con relative lacune di competenza ed esperienza.

Per la posizione di Ministro dell'Istruzione, la scelta è finita a meta tra le caratteristiche di cui sopra: un po' familistica, un po' incompetente. La prescelta è infatti Linda McMahon, già manager della WWF (che sta per World Wrestling Federation), fondata e tutt'ora di proprietà del marito Vince, grande amico di Trump stesso. La McMahon ha fatto parte del Trump I con un ruolo relativamente minore (Direttrice dell'Agenzia per le piccole Imprese). Anche lei ebbe frizioni col Presi-

dente e nel 2019 si dimise dalla carica. Tuttavia, poco dopo assunse l'incarico di presidente dell'America First Action, una delle principali associazioni pro-Trump che ha raccolto fondi sia per la campagna elettorale del 2020 che per quella del 2024. La sua nomina, oltre per i legami familiari, è probabilmente arrivata anche grazie al fatto che la McMahon sia rimasta al fianco di Trump anche dopo l'assalto a Capitol Hill, mentre altre figure pubbliche si sono sfilate, probabilmente non credendo nella sua "resurrezione politica".

A fronte di scelte annunciate quali Robert Kennedy jr. alla Sanità, Gaetz alla Giustizia (ritirata), Hengseth alla Difesa, solo per citare le più controverse, quella di McMahon sembrerebbe tra le nomine



meno problematiche. Inoltre, l'istruzione è fortemente demandata agli Stati e il governo federale ha più che altro poteri di indirizzo e coordinamento.

Poco si sa delle convinzioni personali della probabile futura ministra, tuttavia è probabile che le sue linee guida finiscano per distruggere quel poco che rimane dell'istruzione pubblica statunitense, assecondando molte discutibili politiche locali, spesso volte a censurare il pensiero scientifico. Dagli Stati a controllo Repubblicano arrivano infatti proposte decisamente controverse.

Per esempio, il board delle scuole del Texas ha varato a ottobre un nuovo curriculum scolastico per i bambini dalla materna fino alla fine delle elementari in cui riferimenti biblici sono inclusi nel programma delle lezioni. Il programma, basato su un insieme di materiali didattici denominato Bluebonnet Learning rientra negli sforzi del partito di Donald Trump di riportare la religione cristiana nelle aule scolastiche. Il Bluebonnet è quel



pregevole fiore blu simbolo del Texas: la denominazione è stata ovviamente scelta per evocare un senso di appartenenza e di orgoglio locale. Il curriculum introduce l'insegnamento di contenuti tratti dai libri della Bibbia. Per rispettare la formale laicità della scuola pubblica, l'adozione sarebbe opzionale per le scuole, che però riceverebbero finanziamenti aggiuntivi a partire da 60 dollari ad allievo nel caso in cui decidessero di adottarlo.

Nel vicino Oklahoma il provveditore Ryan Walters ha idee simili e aveva annunciato che tutte le scuole dovevano introdurre l'insegnamento della Bibbia. Si trattava di uno dei nomi che i media statunitensi avevano inserito tra gli aspiranti al posto di Segretario all'Istruzione prima della nomina di McMahon. Nel settembre scorso Walters aveva chiesto alle scuole del suo stato di proiettare un video che lo immortalava in preghiera per il presidente eletto Trump. A quanto pare ciò non è bastato a fargli conquistare un posto nella nuova amministrazione federale.



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 CENSURA TEATRALE E CINEMATOGRAFICA, DAL FASCISMO AI GIORNI NOSTRI

Censura preventiva o "stato d'animo" o esercitata dai prefetti o dai funzionari di pubblica sicurezza. Le tante misure per limitare la libertà di espressione

Massimo Mirra

Sembra oggi più che attuale l'uso, o meglio il riuso, della censura applicata alle arti in genere, come il teatro e il cinema, e praticata dalla politica, quella imperniata sul potere e quindi dal sapore governativo, sotto forma di controllo sociale delle masse, più che del popolo, divenuto ormai un non ente, poiché viviamo nell'era delle masse indistinte. In entrambi i casi ad essere limitata è la libertà di espressione del singolo individuo, ma anche la modalità di accesso, dello stesso, alle variegate informazioni, soprattutto quelle non provenienti da fonti ufficiali dell'ente censorio qual è o potrebbe essere, appunto, lo Stato, divenuto all'uopo, artatamente, un fantoccio nelle diaboliche mani del manovratore. Il

tema della censura è stato dibattuto nell'Assemblea costituente, dibattito che ha prodotto l'art. 21 della Costituzione: **Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure.**

Eredità del fascismo, la censura, il cui evolversi tratteremo in questo articolo.

Dal punto di vista strettamente teatrale, durante gli anni del fascismo compresi tra il 1931 - con il varo della legge del 6 giugno 1931, n. 599 che avocava, in prima istanza, al Ministero degli Interni la censura di tipo teatrale, stabilendone le nuove e drastiche norme per la stessa - e il fatidico 1943 - con la defenestrazione di Benito Mussolini, esautorato ormai dalle sue piene funzioni di capo del governo - **Leopoldo Zurlo** (Campobasso, 3 dicembre 1875 - Roma, 17 novembre 1959), un anziano viceprefetto ormai alle soglie della quiescenza lavorativa, fu messo, con nomina *brevi manu* del Duce, a capo del neo Ufficio di Revisione Unica della produzione teatrale che, in ultima istanza, dipendeva ormai dal Ministero della Cultura Popolare - e non più, come in *statu nascendi*, da quello degli Interni e, successivamente, da quello per la Stampa e la Propaganda - ed agiva sotto l'egida e l'oculata visione del Duce in persona. Con Zurlo quale censore unico, nonché revisore incontrastato - oserei dire censore *sui generis* ed uomo di incommensurabile cultura, di profonda competenza teatrale, di grande umanità e di notevoli capacità e doti di mediazione - lo Stato, rispetto agli anni passati, **intendeva adeguare la revisione teatrale a quella cinematografica già di stampo verticistico**, nonché centralizzato, e di **impronta preventiva**. Infatti il sistema censorio di tipo teatrale, istituito appunto con la legge n. 599 del 1931, fu prece-

duto, anni addietro, da un controllo obsoleto - spesso maldestro, fortemente localistico, di scarsa competenza teatrale e soprattutto di tipo decentrato - sugli spettacoli teatrali del tempo, esercitato ed effettuato dalle prefetture, talvolta anche dalle questure, attraverso i famigerati decreti prefettizi. Un così vacuo e farraginoso sistema di tipo censorio **non consenti**, dunque, né di uniformare, adeguatamente, un serio criterio di revisione della produzione teatrale in modo, oserei dire, unico, nonché centralizzato - così come già accadeva per il cinema, a partire dal 1913, con le cosiddette commissioni specifiche di revisione - **né di individuare una fervida mente capace di avere, quantomeno, una visione complessiva e qualificata in riferimento al mondo teatrale di casa nostra. Con la legge n.599 del '31 vi fu una vera e propria rivoluzione copernicana**, a mio modo di vedere di dubbia democraticità e ai limiti della tanto auspicata libertà di espressione, in merito al teatro italiano e non solo. Ma Leopoldo Zurlo, rispetto alla nuova normativa in vigore, rappresentò un caso unico e a sé poiché considerava la censura - e fu questa la vera e grande novità in riferimento ai suoi pur innumerevoli meriti - così come ha, peraltro, ben evidenziato il grande studioso: prof. **Pasquale Iaccio** nel suo monumentale libro **"Lo spettacolo asservito"** sulla censura teatrale e cinematografica in epoca fascista - più che un **insieme o complesso di leggi incentrato sull'intervento repressivo ai danni dell'autore dell'opera inquisita, una sorta di "stato d'animo"**, o addirittura qualcosa di impercettibile e "impalpabile" che si diffondeva a dismisura nell'aria, capace di indurre lo stesso autore, dell'opera prossima al veto censorio, a diventare l'inconsueto censore di sé stesso, attraverso le tante tecniche di intervento messe in atto e a frutto da Zurlo e utilizzate, in genere, dalla censura preventiva, come: i consigli del censore, l'autocensura e la efficace procedura del bastone e della carota sotto forma di una efficiente censura e una accurata sovvenzione. Nel periodo antecedente il varo della riforma teatrale **del 1931, il fascismo si limitò a mantenere in vita la tanto bistrattata censura decentrata esercitata dai prefetti, spesso incompetenti in materia, con i vituperati decreti prefettizi emanati in ottemperanza ai principi in vigore durante il periodo liberale**. Per converso il cinema, sin dal 25 giugno del 1913, aveva previsto un controllo censorio di tipo verticistico, nonché centralizzato, disposto dalle singole e specifiche commissioni di revisione, sulla base di una legge dello Stato, emanata dal quarto governo Giolitti di concerto con l'allora Ministro delle Finanze:



Luigi Facta, che **affidava, ufficialmente, detto controllo censorio ai funzionari di pubblica sicurezza, i quali poi intervenivano sulla circolazione delle pellicole giudicate lesive ed offensive della morale comune, del buon costume e della pubblica decenza dei privati cittadini e, quindi, in contrasto con il decoro nazionale e con il concetto di ordine pubblico**. A partire dal 1913 furono, dunque, emanati i primi provvedimenti legislativi di carattere censorio in riferimento al cinema: la famigerata tassa sui biglietti d'ingresso alle sale e una incomprensibile tassa di 10 centesimi per ogni metro di pellicola. Invece prima del 1913, a partire dal 1910, furono emanati singoli provvedimenti, come i decreti prefettizi per mano di prefetti spesso incompetenti, gli evasivi regolamenti e persino qualche circolare ministeriale di dubbia interpretazione e ai limiti del lecito consentito sul piano del diritto. **Ma bisogna attendere il 1923 affinché il fascismo, sovrappiù da poco, sia perfettamente in grado di emanare i suoi primi ed integrali provvedimenti legislativi di carattere censorio, di concerto con il varo di una specifica commissione di controllo preventivo sui film, dando così vita alla cosiddetta censura amministrativa.**



MASSIMO MIRRA

Cultore della materia presso il dipartimento di scienze del patrimonio culturale - università degli studi di Salerno - corso di laurea in: discipline delle arti visive, della musica e dello spettacolo - prof.ssa Mariangela Palmieri.

Esperto del cinema di Roberto Rossellini ha scritto due saggi sul grande cineasta, con la prefazione del figlio Renzo Rossellini: *Il trascendente e lo spirituale nel cinema di Roberto Rossellini* e *Il cinema di Roberto Rossellini nella prospettiva didattica e psicopedagogica*. Ha partecipato a convegni vari in tutta Italia e sempre sul cinema rosselliniano. Ha approfondito e studiato, con pubblicazioni che usciranno nei mesi successivi, il rapporto tra cinema e neuroscienze. È in uscita un nuovo saggio sul cinema di Roberto Rossellini dal titolo *Il cinema di Roberto Rossellini tra aspetto corale, storia e proposta didattica*.

ELEZIONI RSU 14-15-16 APRILE 2025

ELEZIONI RSU 2025 14 - 15 - 16 APRILE 2025 CANDIDATI CON LA GILDA UNAMS



Le elezioni si terranno il 14-15-16 Aprile 2025, ma le liste si devono presentare entro il 14 marzo 2025, quindi è bene utilizzare questo tempo per definire le liste che rappresenteranno la Gilda Unams

CANDIDATI COME RSU per la lista GILDA UNAMS nella tua SCUOLA le buone ragioni per candidarsi nelle liste Gilda Unams della tua scuola alle elezioni RSU del 14-15-16 aprile 2025.

- PERCHÉ LA GILDA UNAMS PONE AL CENTRO L'INSEGNANTE E L'INSEGNAMENTO, avrai l'opportunità di rappresentare le specifiche esigenze dei DOCENTI e di impegnarti a proteggerne e valorizzarne i diritti professionali, economici e normativi, assicurandoti che la tua voce venga ascoltata a ogni livello decisionale.
- PERCHÉ LA GILDA UNAMS non iscrive i dirigenti scolastici, che SINDACALMENTE sono la controparte datoriale!
- PERCHÉ LA GILDA UNAMS chiede fin dalla sua nascita l'AREA CONTRATTUALE SEPARATA degli insegnanti per dare voce alle esigenze e ai diritti riguardanti la professione docente.
- PERCHÉ LA GILDA UNAMS crede fortemente che l'insegnamento sia l'unica attività da svolgere nella scuola, DIFENDE la LIBERTÀ di INSEGNAMENTO e COMBATTE la SCUOLA PROGETTIFICIO e la BUROCRAZIA.
- PERCHÉ LA GILDA UNAMS si impegna a proteggere e valorizzare i diritti professionali, economici e normativi degli insegnanti.
- PERCHÉ il VOTO per la LISTA GILDA UNAMS, contribuirà a costruire una rete di supporto e collaborazione tra il personale della scuola FORTE E COESA, per affrontare insieme le sfide quotidiane della scuola.

Candidarsi con la Gilda Unams significa garantire sia:

- il rafforzamento dell'unica organizzazione sindacale dalla parte dei docenti perché è fatta da docenti;
- il principio che la scuola pubblica è solo quella statale: non un semplice "servizio", ma una istituzione della Repubblica dove deve essere sempre tutelato il dettato dell'art. 33 della Costituzione a salvaguardia della libertà di insegnamento.

Le elezioni delle RSU servono anche per contare la rappresentatività dei sindacati di comparto. Per questo è necessario che in tutte le scuole si presenti una lista RSU della Gilda Unams. È necessario non solo per mantenere attiva l'azione della Gilda ma soprattutto perché i docenti possano far sentire la loro voce indipendente ed autonoma rispetto alle tradizionali logiche sindacali.

CANDIDATI COME RSU PER LA LISTA GILDA UNAMS NELLA TUA SCUOLA

per una rappresentanza sindacale che parla la tua lingua, che conosce il tuo lavoro e che lotta per la dignità della professione docente!

Per candidarti contatta la Gilda della tua provincia
Trovi i recapiti sul sito www.gildains.it