



anno XXXVI 1
Gennaio 2026

Professione DOCENTE

CONTRATTO **VITO CARLO CASTELLANA** **LE RAGIONI DI UNA FIRMA**

CIÒ CHE NON SIAMO, CIÒ CHE NON VOGLIAMO
PATRIZIA BASILI

CONGRESSO NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE GILDA UNAMS **AUTONOMIA SCOLASTICA, FALLIMENTO O GRANDE INCOMPIUTA?** **VERONICA DE MICHELIS**

DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

MARINA CALAMO SPECCHIA
PACE, GUERRA E DIRITTI VIOLATI

MASSIMO QUINTILIANI
SCUOLA IN OSPEDALE

ANTONIO MASSARIOLO
SOLDI, SOLDI, SOLDI E ADDIO AL DIRITTO ALLO STUDIO

MARCO MORINI
SI PUÒ FARE, BASTA VOLERLO

SCUOLA

PIERO MORPURGO
1957: ALBERT CAMUS E ADA GOBETTI IN DIFESA
DELLA COSCIENZA DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI

RENZA BERTUZZI
LE BELLEZZA DEI NUMERI
INTERVISTA AD ANA MILLAN GÀSCA

GIANLUIGI DOTTI
GIORGIO ISRAEL: UN RICORDO COSTANTE E IMMUTABILE

ARTICOLO 33:
LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO
E ISTITUZIONE SCOLASTICA

ARTICOLO 34:
DIRITTO ALLO STUDIO

COSTITUZIONE

FRANCESCO PALLANTE
LA PREVALENZA COSTITUZIONALE DEL LAVORO SULLA
LIBERTÀ D'INIZIATIVA ECONOMICA PRIVATA E SUL DIRITTO
DI PROPRIETÀ

MARIO POMINI
IFTS, ITS O ITS ACADEMY O COS'ALTRO ANCORA?

SPIRAGLI

GIULIO FERRONI
NATURA VICINA E LONTANA
CULTURA STORICA E DIFESA DELL'AMBIENTE CHE LA
SCUOLA NON DOVREBBE IGNORARE
GIOVANNI CAROSOTTI

PIERO BEVILACQUA
SOLE ROVENTE
CUORI DI GHIACCIO
RENZA BERTUZZI

PINO IPPOLITO ARMINO
STORIA DELL'ITALIA MERIDIONALE
IL SUD, OMBRE STRUTTURALI MA GRANDI POTENZIALITÀ
PIERLUIGI PEDRETTI

NOVELLA NICODEMI E MASSIMO MIRRA
LIBRI E FILM, MONDI A PARTE CHE SI COMPLETANO

MICHEL PETIT
SIAMO ANIMALI POETICI
RECUPERARE L'ARMONIA PERDUTA
FABRIZIO TONELLO



In caso di mancato recapito
inviare al CSL STAMPE ROMA



Posteitaliane

S O M M A R I O

2	Renza Bertuzzi (MALA) EDUCAZIONE SENTIMENTALE
3	Vito Carlo Castellana LE RAGIONI DI UNA FIRMA
4-5	Patrizia Basili CIÒ CHE NON SIAMO, CIÒ CHE NON VOGLIAMO
6-7	Marina Calamo Specchia PACE, GUERRA E DIRITTI VIOLATI
8	Massimo Quintiliani SCUOLA IN OSPEDALE
9	Antonio Massariolo SOLDI, SOLDI, SOLDI E ADDIO AL DIRITTO ALLO STUDIO
10	Marco Morini SI PUÒ FARE, BASTA VOLERLO
11	Piero Morpurgo 1957: ALBERT CAMUS E ADA GOBETTI IN DIFESA DELLA COSCIENZA DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI
12-13	Ana Millán Gasca Intervista di Renza Bertuzzi LA BELLEZZA DEI NUMERI
13	Gianluigi Dotti GIORGIO ISRAEL: UN RICORDO COSTANTE E IMMUTABILE
14-15	Francesco Pallante LA PREVALENZA COSTITUZIONALE DEL LAVORO SULLA LIBERTÀ D'INIZIATIVA ECONOMICA PRIVATA E SUL DIRITTO DI PROPRIETÀ
16	Mario Pomini IFTS, ITS O ITS ACADEMY O COS'ALTRO ANCORA?
17	Giovanni Carosotti CULTURA STORICA E DIFESA DELL'AMBIENTE. UN LEGAME CHE LA SCUOLA NON DOVREBBE IGNORARE
18	Renza Bertuzzi CUORI DI GHIACCIO
19	Pierluigi Pedretti IL SUD, OMBRE STRUTTURALI MA GRANDI POTENZIALITÀ
20	Novella Nicodemi e Massimo Mirra LIBRI E FILM, MONDI A PARTE CHE SI COMPLETANO
21	Fabrizio Tonello RECUPERARE L'ARMONIA PERDUTA
24	Veronica De Michelis AUTONOMIA SCOLASTICA, FALLIMENTO O GRANDE INCOMPIUTA? IL CONGRESSO NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE GILDA UNAMS

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, Veronica De Michelis, Antonio Massariolo,
Massimo Mirra, Marco Morini, Novella Nicodemi, Francesco Pallante,

Pierluigi Pedretti, Mario Pomini, Fabrizio Tonello

Chiuso in redazione il 23/12/2025

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

(MALA) EDUCAZIONE SENTIMENTALE

Renza Bertuzzi

Un anno è di nuovo terminato e, come da diverso tempo a questa parte, è stato un anno di molto **dolore**. Violenze, guerre, genocidi stanno ancora lì, in guerre perpetue, che continuano e uccidere giovani e meno giovani e a distruggere città, territori, futuro delle popolazioni. Chi dovrebbe tentare di fermare le carneficine cincischia quasi *gioca*, sostanzialmente incapace o attento a curare interessi piuttosto che a tentare di salvare vite umane.

In una scala inferiore a quella del dolore, si colloca l'*ira* verso il diritto all'istruzione, calpestato, di fatto negato, piano piano, come quella rana-nell'apollogo orma famoso- messa in una pentola di acqua fredda che si scalda lentamente per poi diventare bollente che le impedisce così di uscire fuori.

Nello stesso modo si comportano i mutamenti nell'istruzione del nostro Paese, piccoli passi che formeranno a poco a poco un altro mondo, passi normativi e condizioni economico sociali che trasformano, i primi, la funzione istituzionale della scuola e le seconde, la possibilità di usufruire del diritto allo studio.

E poi l'**indignazione** per un ennesimo contratto dei docenti, misero, ancora più offensivo dopo le dichiarazioni, *coram populi*, di politici insinceri e di intellettuali inascoltati.

Di questo si parla nel numero di gennaio della nostra rivista.

Si comincia con l'**indignazione** per un contratto, molto simile, dal punto di vista economico, a quelli passati, ma che presenta anche spiragli politico/ normativi non secondari, nella direzione dalla Gilda auspicata, che hanno convinto la nostra associazione a firmare

Ne scrivono il Coordinatore nazionale, **Vito Carlo Castellana**, *Le ragioni di una firma* e Patrizia Basili, *Ciò che non siamo ciò che non vogliamo*, pagg. 3-4-6.

Poi il dolore per guerre, morti, destini distrutti e l'*ira* per il diritto allo studio ormai negato a livello internazionale, malgrado i principi approvati dall'articolo 26 della Dichiarazione uni-

versale dei diritti dell'uomo, complici guerre e distruzioni, ma si presentano anche situazioni di tutela di questo diritto. Alle pagg. 6-7-8-9-10 **Marina Calamo Specchia**, *Pace, guerra e diritti violati*; **Massimo Quintiliani**, *Scuola in ospedale*; **Antonio Massariolo**, *Soldi, soldi, soldi e addio al diritto allo studio*; **Marco Morini**, *Si può fare, basta volerlo*.

Ancora, la **Costituzione**, farò sempre da seguire, e quindi l'inganno del *privato è bello*, la proprietà privata e la privatizzazione dell'istruzione, pagg. 14-14-16, **Francesco Pallante**, *La prevalenza costituzionale del lavoro sulla libertà dell'iniziativa economica privata e sul diritto di proprietà*; **Mario Pomini**, *IFTS, ITIS, o ITS academy o cos'altro ancora?*.

La scuola con la Matematica, disciplina ostica, che *non serve alla vita* e la scuola nel tempo.

Parlano del primo tema, **Ana Millán Gasca**, *Le bellezze dei numeri*, in un'intervista di **Renza Bertuzzi** con ricordo di **Giorgio Israel**, **Gianluigi Dotti**, **Giorgio Israel**: un ricordo costante e immutabile, pag.13; del secondo ne scrive **Piero Morpurgo** *1957, Albert Camus e Ada Gobetti in difesa della coscienza di studente e studentessa*. Pagg.10-11.

Spiragli, strumenti culturali che aiutano a comprendere la realtà, ad aprire piccoli ma essenziali varchi. Pagg.17-18-19-20-21.

Giulio Ferroni, *Natura vicina e lontana*, a cura di **Giovanni Carosotti** *Cultura storica e difesa dell'ambiente che la scuola non dovrebbe ignorare*; **Piero Bevilacqua**, *Sole rovente*, a cura di **Renza Bertuzzi**, *Cuori di ghiaccio*; **Pino Ippolito Armino**, *Storia dell'Italia Meridionale*, a cura di **Pierluigi Pedretti**, *Il Sud, ombre strutturali ma grandi potenzialità*; **Michel Petit**, *Siamo animali poetici*, a cura di **Fabrizio Tonello**, *Recuperare L'armonia perduta*; e **Novella Nicodemi**, *Massimo Mirra Libri e film, due mondi a parte che si completano*.

Infine il Congresso nazionale della Gilda Unams, **Veronica De Michelis** *Autonomia Scolastica, Fallimento o grande incompiuta?*

LE RAGIONI DI UNA FIRMA

Rinnovi contrattuali 2022/24 -2025/27: portare tutte le risorse direttamente in busta paga!

Vito Carlo Castellana

Le nostre ragioni e le nostre perplessità

Il contratto scuola 2022/2024 è stato firmato da qualche mese, le ragioni che hanno portato la nostra organizzazione sindacale alla firma restano invariate, così come le tante perplessità. **Il dato certo è che se non ci fosse stata la sottoscrizione non ci sarebbe stato l'atto d'indirizzo madre da parte del Ministro della Funzione Pubblica, che fa partire la tornata contrattuale per il triennio 2025/2027.** I dati oggettivi del contratto appena sottoscritti sono quelli **di una firma solo sulla parte economica che porterà a pieno regime risorse che vanno dai 110€ ai 180€ lordi medi mensili.** C'è da precisare che la firma è stata quasi un passaggio obbligato, infatti, circa i due terzi dell'incremento stipendiale erano già presenti in busta paga per l'indennità di vacanza contrattuale, questo ovviamente ha svilto notevolmente il ruolo del sindacato in contrattazione, rendendolo quasi un atto notarile di presa visione di quanto previsto dalle varie leggi di bilancio.

Segnale politico importante: come la Gilda ha sempre richiesto, gli incrementi per il Mof ritornano in busta paga per tutti i docenti.

Si è però riusciti ad avere anche un segnale politico importante che rientra nelle rivendicazioni storiche della nostra associazione. **Da sempre siamo contro il progettificio e siamo consapevoli che questo è ampiamente alimentato dalle risorse del Fondo d'Istituto e del Mof in particolare.** Come avviene per ogni contratto, accanto alle risorse previste per gli incrementi stipendiali, ci sono anche quelle per rimpolpare il **Mof** e, nello specifico, per il triennio 2022/2024, erano di 110 milioni di euro. Sappiamo bene che queste, una volta entrate nel **Mof**, il cui contratto integrativo anche quest'anno non è stato sottoscritto dalla FGU, diventano oggetto di contrattazione nelle scuole tra le RSU e i Dirigenti scolastici. Di fatto queste risorse vanno a finire molto spesso ad attività che nulla hanno a che fare con la didattica, ma che spesso sono incarichi autoreferenziali che le scuole hanno ormai creato e che sponsorizzano come "indispensabili", ma soprattutto sono solo per pochi "eletti", nonostante siano risorse di tutti. **Nello specifico**, invece, con questo rinnovo contrattuale è stato deciso che quei **110 milioni ritornino a tutto il personale della scuola, direttamente in busta paga**, in particolare incrementando la RPD per i docenti e la CIA per il personale ATA. Per la nostra organizzazione sindacale questo è stato un segnale politico importante che si è mosso verso quello che diciamo da sempre, inutile prevedere risorse per il FIS e per altre attività, meglio far confluire tutto sugli stipendi, perché diventino pensionabile e soprattutto per tutelare chi non può accedere al FIS per varie motivazioni come la maternità, la malattia, i congedi.

Una tantum e arretrati

Con il rinnovo sono previsti, oltre che un una tantum pari a 260 mln che porterà poco più di 100€ per i docenti, anche arretrati che andranno da 1440 € a 2300€ lordi. Importante è che questi arretrati arrivino nei primi mesi del 2026 e non nel 2025, per evitare che si cumulino con il reddito, ma che invece abbiano la tassazione separata che è pari all'aliquota media Irpef dei due anni precedenti. Per il prossimo rinnovo 2025/27 le risorse stanziate sono invece pari ad un incremento del 5,5 %, pari a circa 155/160€ lorde, anche in questo caso la nostra posizione sarà quella di portare tutte le risorse direttamente sugli stipendi. Non si può parlare di nessuna attività aggiuntiva, che spesso è sottopagata o diventa quasi una forma di "volontariato", se prima non si riescono ad ottenere stipendi che gratifichino gli insegnanti e che siano adeguati al titolo di studio e al ruolo sociale che questi hanno nel nostro Paese.

CONTRATTO

CIÒ CHE NON SIAMO, CIÒ CHE NON VOGLIAMO

I passi che hanno condotto la Gilda a riconsiderare la propria posizione sul Contratto

Patrizia Basili

Quando a fine ottobre è arrivata dall'ARAN la proposta di chiudere il CCNL 2022-24 solo nella parte economica, rinviando la parte normativa a successivo negoziato, la Gilda Unams ha riconsiderato la sua posizione, rispetto alle trattative condotte durante i mesi estivi e fino ad allora. **Facciamo un passo indietro al 20.02.2025, quando il Ministro per la Pubblica Amministrazione Zangrillo emana l'Atto di indirizzo per il rinnovo contrattuale del triennio 2022-2024 per il personale del comparto dell'Istruzione e della Ricerca ? Quali le temibili indicazioni dell'Atto di indirizzo per il nuovo CCNL? Sottrarre alla contrattazione collettiva l'organizzazione degli uffici e del lavoro: significa eliminare la previsione di un Piano annuale delle Attività funzionali all'insegnamento, attualmente rimesso alla delibera del Collegio dei Docenti, ed anche eliminare i criteri per la predisposizione dell'orario settimanale delle lezioni, deliberati dal Consiglio di Istituto e dal Collegio dei docenti. Prevedere a decorrere dall'A.S. 2026-27 un sistema di valorizzazione professionale collegato allo svolgimento di funzioni aggiuntive ulteriori, rispetto a quelle di insegnamento e a quelle funzionali all'insegnamento. Valorizzare prioritariamente figure professionali di supporto al PTOF quali tutor, orientatori, collaboratori del Dirigente Scolastico: significa che l'impegno, il valore e la professionalità degli insegnanti non si esprimono nella didattica, ma nel fare altro, a conferma della grave contraddizione perdurante, per cui mentre nei proclami si difende l'autorevolezza degli insegnanti, poi nei fatti si privano questi professionisti di quel riconoscimento retributivo che darebbe**

loro dignità. **Prevedere un orario minimo per la formazione con documentazione dell'attività e verifica finale: significa che il nostro aggiornamento, anziché essenzialmente disciplinare come riteniamo debba essere, viene affidato a corsi il più delle volte tenuti da formatori che una classe non l'hanno vista mai. Inserire nel CCNL l'incremento retributivo legato alla formazione incentivata ed allo svolgimento di attività di supporto. Il tutto si sarebbe dovuto attuare nei limiti delle risorse disponibili. A questo si aggiunga che compito del nuovo CCNL era anche riorganizzare le sanzioni disciplinari per gli insegnanti, introducendo la possibilità per i Dirigenti Scolastici di comminare la sospensione dal servizio fino a dieci giorni e rendendo operativo un sistema aberrante che esiste solo nella scuola: ove lo stesso DS che contesta l'addebito conduce l'istruttoria e decide il verdetto, senza la necessaria garanzia della terzietà. L'opportunità di sviare tutto questo, lasciando sostanzialmente immutata la parte normativa, è stata quindi accolta con favore dalla nostra delegazione e ci ha consentito una apertura rispetto alla proposta della Amministrazione. Ma veniamo alla parte economica e in particolare alle risorse disponibili. I Contratti Collettivi del pubblico impiego sono influenzati dal vincolo del pareggio di bilancio (art. 81 della Costituzione) e il loro rinnovo deve avvenire all'interno delle compatibilità economiche imposte dal bilancio pubblico, per cui la possibilità per i sindacati di ottenere aumenti significativi diventa molto ridotta. La decisione sugli aumenti viene assunta nella Legge di bilancio, anzi, con la riforma operata nel 2016, la definizione degli obiettivi di spesa dei Ministeri è già prevista nel Documento di Finanza**

Pubblica, emanato ancora prima della Legge di bilancio. Senza un apposito stanziamento dei fondi necessari per i rinnovi contrattuali del pubblico impiego, non ci sono risorse disponibili. **Il tetto del 6% di aumento per il triennio 2022-2024 era già stato definito nella Legge di bilancio 2022, (perché ormai la programmazione, in risposta alle direttive europee, è pluriennale) con un successivo incremento previsto nella Legge di bilancio 2024. Anche per il prossimo triennio 2025-2027 nella Legge di bilancio 2025 lo stanziamento delle risorse è stato già previsto e sostanzialmente nella stessa misura percentuale. Ecco perché da molti mesi abbiamo già visto in busta paga una anticipazione dei benefici del nuovo CCNL, anche nelle more del rinnovo contrattuale; ma allo stesso tempo qualsiasi spazio di trattativa è rimasto compresso, benché nell'ultimo triennio l'inflazione abbia eroso i nostri stipendi con un tasso quasi triplo rispetto all'aumento percentuale già destinato. Al tavolo sindacale, dunque, la non disponibilità delle risorse paralizza qualsiasi rivendicazione. Sarebbe invece auspicabile un meccanismo automatico di recupero dell'inflazione, in modo che la trattativa possa puntare ad ottenere un reale miglioramento retributivo. Perché dunque la nostra firma su un contratto che senz'altro non è "storico", nonostante l'annuncio del Ministro? Innanzitutto, per sbloccare gli arretrati e chiudere una parte economica che non avrebbe avuto reali possibilità di ottenere ulteriori finanziamenti. Per aprire subito la trattativa economica del triennio 2025-2027 e riallineare finalmente la contrattazione con il periodo di vigenza del contratto (questo è l'impegno assunto dalle parti nella dichiarazione congiunta apposta in calce). Ma soprat-**



tutto, per scongiurare un rinnovo della parte normativa che avrebbe potuto ridisegnare al ribasso il profilo professionale degli insegnanti, creare gerarchie all'interno delle scuole, accentuare una deriva autoritaria che da tempo paventiamo. Da ultimo, dobbiamo anche tenere presente l'articolo 40, comma 3, decreto legislativo 165/2001 il quale dispone che «la contrattazione collettiva integrativa si svolge sulle materie, con i vincoli e nei limiti stabiliti dai contratti collettivi nazionali, tra i soggetti e con le procedure negoziali che questi ultimi prevedono». Le organizzazioni sinda-

cali che non sottoscrivono il contratto nazionale perdono la qualifica di parte contraente e con essa il diritto di partecipare alla contrattazione integrativa: se vengono ammesse ai tavoli, i contratti sottoscritti sono nulli, perché la contrattazione integrativa non può risultare in contrasto con il contratto nazionale a cui dà attuazione. Questo significa che la mancata firma del CCNL avrebbe determinato l'esclusione della Gilda Unams dai Contratti Integrativi Nazionali (ad esempio su Mobilità e Fondo MOF) e dalle contrattazioni integrative presso gli USR e nelle Istituzioni scolastiche.



Siamo profondamente convinti della illegittimità di questa previsione normativa, che lede la libertà del sindacato e condiziona le sue determinazioni. Dopo attenta riflessione, i nostri delegati hanno ritenuto che una mancata firma non sarebbe servita a tutelare gli interessi della categoria, almeno finché non sarà messo in discussione il vincolo alla trattativa imposto dalla Legge di bilancio e, inoltre, il sistema della esclusione dei non firmatari dai tavoli della contrattazione integrativa.

PARTE ECONOMICA DEL CONTRATTO "ISTRUZIONE E RICERCA" 2022/2024

SEZIONE SCUOLA

AUMENTI LORDI MENSILI E ARRETRATI - IPOTESI 5 NOVEMBRE 2025

DOCENTI

Inquadramento	Fascia stipendiale	Incremento mensile retribuzione tabellare dal 01/01/2024 13 mensilità	Retribuzione Professionale Docenti dal 01/01/2024 12 mensilità	Retribuzione Professionale Docenti dal 01/01/2025 12 mensilità	Incremento mensile retribuzione dal 01/01/2025	Anticipi incrementi già corrisposti in busta paga	Aumento effettivo in busta paga dal 01/01/2025	Una tantum	Arretrati gennaio 2024 dicembre 2025 + Una tantum
 Docente scuola infanzia / primaria e personale educativo Kx05	0 - 8	110,12	5,40	4,90	120,42	67,68	52,74	111,70	1403,54
	9 - 14	121,77	5,40	4,90	132,07	74,84	57,23	111,70	1520,28
	15 - 20	131,99	6,60	6,00	144,59	81,16	63,43	111,70	1663,68
	21 - 27	141,98	6,60	6,00	154,58	87,24	67,34	111,70	1765,34
	28 - 34	151,89	8,40	7,60	167,89	93,40	74,49	111,70	1925,24
	da 35	159,38	8,40	7,60	175,38	97,94	77,44	111,70	2001,94
 Docente diplomato ist. secondaria II grado Kx06	0 - 8	110,12	5,40	4,90	120,42	67,68	52,74	111,70	1403,54
	9 - 14	121,77	5,40	4,90	132,07	74,84	57,23	111,70	1520,28
	15 - 20	132,05	6,60	6,00	144,65	81,16	63,49	111,70	1665,24
	21 - 27	147,02	6,60	6,00	159,62	90,40	69,22	111,70	1814,22
	28 - 34	156,73	8,40	7,60	172,73	96,33	76,40	111,70	1974,90
	da 35	164,37	8,40	7,60	180,37	101,02	79,35	111,70	2051,60
Docente scuola secondaria I grado Kx07	0 - 8	119,20	5,40	4,90	129,50	73,30	56,20	111,70	1493,50
	9 - 14	132,77	5,40	4,90	143,07	81,62	61,45	111,70	1630,00
	15 - 20	144,62	6,60	6,00	157,22	88,94	68,28	111,70	1789,78
	21 - 27	156,31	6,60	6,00	168,91	96,10	72,81	111,70	1907,56
	28 - 34	167,95	8,40	7,60	183,95	103,26	80,69	111,70	2086,44
	da 35	176,61	8,40	7,60	192,61	108,57	84,04	111,70	2173,54
Docente laureato ist. secondaria II grado Kx08	0 - 8	119,20	5,40	4,90	129,50	73,30	56,20	111,70	1493,50
	9 - 14	136,18	5,40	4,90	146,48	83,70	62,78	111,70	1664,58
	15 - 20	149,02	6,60	6,00	161,62	91,63	69,99	111,70	1834,24
	21 - 27	165,64	6,60	6,00	178,24	101,79	76,45	111,70	2002,20
	28 - 34	176,61	8,40	7,60	192,61	108,57	84,04	111,70	2173,54
	da 35	185,31	8,40	7,60	201,31	113,88	87,43	111,70	2261,68

IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

PACE, GUERRA E DIRITTI VIOLATI

La cultura è una stella polare e - anche quando il buio regna - continua a tracciare la strada per consentire a ogni individuo di riprendere il proprio cammino di vita, laddove si era tragicamente interrotto.

Marina Calamo Specchia

Nell'immaginario collettivo dei popoli che sono sopravvissuti al secondo conflitto mondiale, la guerra ha sempre rappresentato un punto di non ritorno, un evento traumatico del passato da custodire nella memoria come monito e che non avrebbe mai dovuto far ritorno come parte del presente: **non a caso le nostre madri e i nostri padri costituenti, mettendo al centro della Costituzione la persona e la sua dignità hanno scolpito in essa due parole in relazione antitetica tra di loro.**

Guerra e pace, due **termini si contraposti**, eppure, come ci insegna Norberto Bobbio, due termini **strettamente connessi** costituenti un tipico esempio di antitesi, di coppia dicotomica in cui ciascuno dei termini viene definito dal contrario dell'altro.

La Costituzione repubblicana impiega questi due termini nell'art. 11 nel senso dicotomico di "pace/guerra": questa relazione semantica è, infatti, perfettamente simmetrica alle altre due "pace/non pace" e "non guerra/guerra" e richiama l'altra antitesi valore/disvalore, per la quale come ebbero a indicarci i **Costituenti il valore è la pace e il disvalore è la guerra.**

L'art. 11, infatti, è la disposizione che meglio consente di **collocare la Costituzione italiana in un contesto universale di valori pacifisti e democratici condivisi e se la Costituzione è indissolubilmente legata alla Resistenza, non va dimenticato che la Resistenza italiana s'inquadra in un contesto più ampio di lotta contro tutti i regimi autoritari dell'epoca condotta per diversi anni da popoli e Stati diversi.**

Il rifiuto della guerra e l'aspirazione alla pace coinvolgevano le diverse Nazioni uscite tutte da una medesima devastante esperienza.

Questa simmetria tra i concetti di pace, di persona e di dignità ha sorretto le relazioni tra le potenze mondiali dopo la fine del secondo conflitto mondiale per circa cinquant'anni (sino ai conflitti che hanno lambito l'Europa a partire dagli anni '90 del XX secolo), in un contesto di mutua collaborazione tra le nazioni, nel quale si colloca l'art. 11 che trova la sua base nel superamento delle chiusure nazionalistiche, particolarmente rigide nel sistema fascista, epigono di un concetto soggettivo di sovranità. Basti

ricordare l'incriminazione penale prevista dall'art. 273 c.p. per chi costituisse, organizzasse o dirigesse associazioni di carattere internazionale, senza autorizzazione del Governo: una tipica norma fascista che considerava le associazioni di carattere internazionale (persino se a scopo benefico) come potenziali nemiche, dichiarata illegittima dalla Corte costituzionale soltanto nel 1985.

Al contrario dell'idea di sovranità liberale culminata nell'apoteosi nazionalistica fascista, **la Costituzione riconosce una sovranità aperta alle relazioni internazionali improntate alla promozione del-**



la pace e al ripudio della guerra come strumento di conquista e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali.

Considerando la pace uno dei valori fondativi della Repubblica, non possono trovare cittadinanza nella nostra Costituzione tutte quelle operazioni militari volte a sostenere le svolte costituenti di territori stranieri occupati (operazioni militari definite di "mantenimento della pace" attraverso presidi armati) perché in netto contrasto con quella sovranità aperta alla pace che i nostri costituenti ci hanno consegnato, segnando la discontinuità rispetto al precedente (dis)ordine statale.

Eppure, si è andata costruendo una nozione evolutiva di guerra fondata su un concetto dinamico di conflittualità affermatosi nella comunità internazionale, soprattutto a seguito dei drammatici eventi dell'11 settembre 2001, che com'è noto hanno trasformato radicalmente e irreversibilmente l'idea di difesa nazionale, de-

terminando sia una restrizione del sistema delle garanzie sia un ritorno al concetto di legittima difesa includendovi anche quella cd. preventiva e, con effetti aberranti, anche quella solo presunta.

Questa concezione che include nel divieto assoluto contenuto nell'art. 11 solo la guerra tradizionalmente intesa (aggressione armata), considera perfettamente compatibili con la logica delle limitazioni di sovranità finalizzate all'adesione di organizzazioni internazionali tutte le altre forme di intervento, che rientrano in un concetto ampio di conflitto armato così come identificato dal diritto internazionale (missioni "umanitarie" di *peace keeping*, di *peace enforcing*, ecc.), il quale sarebbe connotato sulla prevalenza dell'assenza dell'elemento psicologico dell'offensività e sull'uso difensivo della forza armata, così riducendo la clausola del ripudio alla guerra a mera clausola di stile.

Al contrario, la Costituzione repubblicana, partendo da una visione diversa e opposta rispetto a quella dominante in un lungo passato, abbandonati nazionalismo e imperialismo, individua nella solidarietà e nella giustizia fra le Nazioni le condizioni indispensabili per fondare la pace in una nuova e solida convivenza fra i popoli.

Al ripudio della forza come strumento di risoluzione delle controversie internazionali si accompagna il proposito di creare fra i popoli ponti e non più muri.

La conseguenza inevitabile di questo approccio è il consenso espresso nel testo costituzionale a limitazioni della sovranità finalizzate alla realizzazione di condizioni di pace fra i popoli, in reciprocità ed uguaglianza con gli altri Stati: in questo scenario di "giuridificazione" della pace appaiono stridenti le misure del governo e gli indirizzi dell'Unione europea di corsa al riarmo e di sostegno bellico in chiaro "conflitto" con la natura pacifista della Costituzione repubblicana, il cui articolo 11 trasponendo il valore della pace in principio fondamentale ne assume la natura precettiva e immediatamente rivendicabile come norma di immediata applicazione foriera di diritti inviolabili.

E proprio facendo appello allo spirito pacifista della Costituzione trovano fondamento costituzionale quei movimenti sociali umanitari volti a mitigare gli effetti devastanti dei conflitti bellici che azzerano i più elementari diritti umani, rendendo ancora più fragili i soggetti vulnerabili (donne, bambini, anziani, disabili), resi oggetti disuma-



nizzati se non scudi umani (pensiamo a quanto sta accadendo nel recente conflitto israelo-palestinese e agli altri territori dilaniati da guerre civili).

La tutela dei diritti umani della persona, nella quale si compendia il principio del rispetto della dignità umana e della solidarietà sociale, non può in alcun modo cedere il passo a politiche che invertano il rapporto tra diritti e sicurezza giuridica: **la garanzia dei diritti umani ha un valore assoluto nelle democrazie contemporanee, e la difesa degli stessi in uno Stato costituzionale prevale sulla ragion di Stato.** Si comprendono così le azioni a tutela dei diritti umani esercitate in forma di dissenso rispetto alla posizione politica di alcuni governi di sostegno esterno a conflitti armati, che si fanno rientrare in una nozione ampia di difesa collettiva o di guerra difensiva: in questa cornice logica di diritto umanitario rientra il famosissimo intervento della Flottilla a

sostegno del diritto alla vita della popolazione palestinese, ma **possono farsi rientrare anche le azioni a sostegno del diritto allo studio delle popolazioni colpite da conflitti armati.**

In particolare, la crisi che ha colpito sia Gaza e sia la Cisgiordania è un evidente esempio di quanto **non solo la sicurezza e la sopravvivenza fisica, ma anche la sopravvivenza psicologica, di cui il diritto di istruzione è parte integrante, siano messi in discussione:** non a caso è stata istituita dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 2020 la giornata internazionale per la protezione della scuola dagli attac-

chi armati (il 9 settembre) con la finalità di difendere il diritto allo studio nei luoghi di guerra che consente ai soggetti più vulnerabili di sopravvivere. **Perché nelle aree di conflitto, scuola e università diventano non luoghi di riparo e di speranza ma bersagli di violenza disumani:**

L'educazione è un diritto umano fondamentale, sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, che afferma: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione". L'istruzione è essenziale per lo sviluppo dell'individuo e la sua integrazione sociale, per la crescita economica e per la costruzione di società pacifiche e inclusive. Eppure, milioni di bambini in tutto il mondo sono privati di questo fondamentale diritto a causa di guerre e conflitti.

Diventa dunque essenziale lo sforzo collettivo degli Stati democratici, come espressione massima di quel principio di solidarietà affermato tanto dalle Costituzioni nazionali quanto dall'Unione europea, per salvaguardare il diritto allo studio come diritto al futuro delle popolazioni vittime di conflitti armati. Il canale di evacuazione di studenti e ricercatori provenienti da Gaza è un operazione a cui hanno aderito 35 atenei italiani, tra cui l'università di Bari.

come non ricordare la demolizione delle scuole da parte dei coloni israeliani nei territori occupati come strategia di distruzione di massa (insieme all'affamamento della popolazione civile) e il costo incalcolabile in termini di perdita di chance.

L'educazione è un diritto umano fondamentale, sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, che afferma: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione". L'istruzione è essenziale per lo sviluppo dell'individuo e la sua integrazione sociale, per la crescita economica e per la costruzione di società

pacifiche e inclusive. Eppure, milioni di bambini in tutto il mondo sono privati di questo fondamentale diritto a causa di guerre e conflitti.

Diventa dunque essenziale lo sforzo collettivo degli Stati democratici, come espressione massima di quel principio di solidarietà affermato tanto dalle Costituzioni nazionali quanto dall'Unione europea, per salvaguardare il diritto allo studio come diritto al futuro delle popolazioni vittime di conflitti armati: come docente universitaria non posso che plaudire all'iniziativa dei "Corridoi universitari" (un programma di accoglienza in collaborazione con il Ministero degli Affari esteri e della cooperazione, il MIUR, il Consolato Generale di Italia a Gerusalemme, le scuole di Terrasanta, la guardia di finanza, la protezione civile, l'Unità di crisi della Farnesina, l'ambasciata d'Italia in Giordania, la Fondazione Giovanni Paolo II), **con il quale è stato creato un canale di evacuazione di studenti e ricercatori provenienti dalla Striscia di Gaza e diretti in Italia grazie a un programma di borse di studio in 35 Atenei italiani (tra cui l'ateneo cui afferisco con orgoglio, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro) che offre la grande opportunità di rafforzare il sapere e di completare il proprio ciclo di studi o di ricerca.**

Una stella polare, quella della cultura, che - anche quando il buio regna - continua a tracciare la strada per consentire a ogni individuo di riprendere il proprio cammino di vita, laddove si era tragicamente interrotto.



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.

IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

SCUOLA IN OSPEDALE

Una lunga e interessante storia che nasce dall'idea di garantire il diritto all'istruzione anche ai bambini e ragazzi costretti a lunghi periodi di degenza.

Massimo Quintiliani

La scuola in ospedale nasce come espressione concreta della possibilità e della necessità di garantire il diritto allo studio agli alunni che non possono frequentare la scuola perché ricoverati o impegnati in terapie di medio e lungo termine. **Tale diritto, sancito dalla nostra Costituzione, è tuttavia solo uno degli elementi che rendono la scuola in ospedale un'esperienza fondamentale per gli alunni malati.** Il percorso scolastico costituisce infatti un elemento fondante per la crescita e la costruzione d'identità del ragazzo; se, a causa della malattia, con le relative terapie e ricoveri, venisse a mancare al giovane la possibilità di continuare a seguire la scuola, si creerebbe una mancanza importante nella sua evoluzione, con pesanti effetti negativi a livello personale e sociale. **Un ulteriore aspetto positivo della scuola in ospedale è quello di offrire all'alunno la possibilità di coltivare una caratteristica di "normalità" in mezzo alla tempesta della malattia,** generando, come si è potuto chiaramente constatare nel corso degli anni, un contributo positivo all'azione terapeutica.

Tappe fondamentali della storia della Scuola in Ospedale in Italia

Origini internazionali

- **Fine '800 – inizi '900:** nei Paesi del Nord Europa compaiono i primi esperimenti di insegnamento in ospedale, soprattutto per bambini lungodegenti affetti da tubercolosi o poliomielite.
- L'idea è che la scuola non debba interrompersi a causa della malattia, perché ciò danneggerebbe sia l'apprendimento sia l'integrazione sociale.

In Italia

- **1920-30:** alcune iniziative spontanee di insegnanti volontari in ospedali pediatrici, soprattutto al Nord.
- **1950:** con il boom economico e l'attenzione crescente ai diritti dei bambini, il Ministero della Pubblica Istruzione comincia a sostenere le prime esperienze stabili.
- **1957:** nasce la prima "scuola in ospedale" ufficiale a Roma, presso il Policlinico Umberto I, per bambini ricoverati a lungo.
- **Anni '60-'70:** il modello si diffonde, soprattutto in reparti pediatrici e oncematologici.

Normativa di riferimento

- **Legge 1859/1962 e Legge 820/1971:** primi riconoscimenti indiretti della necessità di garantire la continuità scolastica.
- **Circolare Ministeriale 353/1986:** istituisce formalmente le scuole in ospedale, affidandole al Ministero.
- **Anni '90:** viene rafforzata la collaborazione tra scuola e sanità, con progetti sperimentali finanziati dal MIUR.
- **Linee guida 2003 e 2014:** definiscono in modo organico la Scuola in Ospedale e l'Istruzione Domiciliare come parte integrante del sistema educativo nazionale.

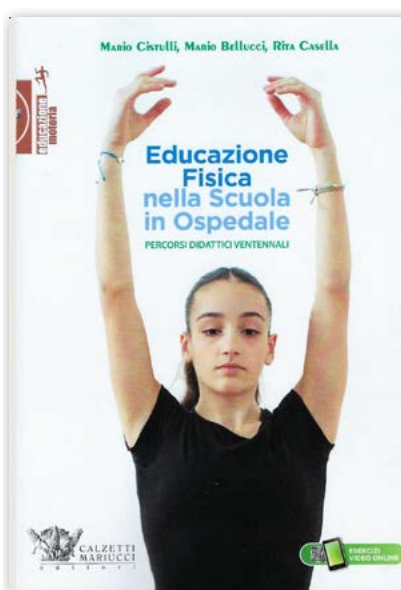
Caratteristiche principali

- Si rivolge a **studenti di ogni ordine e grado** costretti a ricoveri medi o lunghi.
- Insegnanti di ruolo vengono assegnati a tempo pieno o parziale nei reparti pediatrici.
- Si usano metodologie flessibili, individualizzate, spesso con attività creative e motorie.
- Negli ultimi decenni, grazie al digitale, la scuola in ospedale si è integrata con la **didattica a distanza**, permettendo la continuità anche dopo le dimissioni.

Situazione attuale

- In Italia sono attive **oltre 200 sezioni di Scuola in Ospedale**, distribuite negli ospedali pediatrici e nei reparti con pazienti minori.
- Migliaia di studenti ogni anno beneficiano di questo servizio, che si affianca all'**istruzione domiciliare** per chi non può frequentare a lungo la scuola per motivi di salute.
- È considerata oggi una **buona pratica di inclusione** riconosciuta anche a livello europeo.

Secondo gli ultimi dati ufficiali, gli insegnanti della Scuola in Ospedale in Italia sono 955. Per il numero di alunni a livello nazionale ne risultano 59.226 nell'anno scolastico 2022/2023; nel 2023/24 per la regione Emilia Romagna sono stati 4.151 gli alunni presi in carico dalle sezioni ospedaliere. Al solo Ospedale Meyer di Firenze, nei mesi del 2025, sono stati 411 gli alunni che hanno frequentato la Scuola in Ospedale durante il ricovero.



Mario Cistulli, Mario Bellucci, Rita Casella, Educazione fisica nella Scuola in Ospedale. Percorsi didattici ventennali. Calzetti & Mariucci.

Recentemente sull'argomento è stato pubblicato un libro - **Educazione fisica nella Scuola in Ospedale. Percorsi didattici ventennali** di Mario Cistulli, Mario Bellucci, Rita Casella - che risulta essere uno strumento di aggiornamento, rappresentando un testo assolutamente unico anche in campo internazionale, rivolto a docenti di educazione fisica e motoria, educatori e docenti di altre discipline e della scuola in ospedale, personale sanitario impegnato in progetti educativi, specialisti in pedagogia speciale e didattica inclusiva, ricercatori e studenti in scienze motorie, psicopedagogia, educazione speciale, nonché a chiunque sia interessato ai temi e ai metodi proposti.

Un testo di riferimento per chi opera con bambini e ragazzi in situazioni complesse e vuole unire didattica, cura e innovazione educativa.

Il libro si fonda su **oltre vent'anni di esperienza pratica** in strutture ospedaliere pediatriche - Oncematologia, Neuropsichiatria Infantile, Disturbi del Comportamento Alimentare, Fibrosi Cistica, Pediatria. Originalità e tematica specifica lo caratterizzano in quanto non esistono molti testi che uniscano il mondo dell'educazione motoria con la realtà ospedaliera in maniera sistematica. Questo libro colma un vuoto, offrendo un riferimento concreto per chi opera in questo ambito. **L'Esperienza consolidata** degli autori -che hanno insegnato in reparti pediatrici- fornisce credibilità, pratica, concretezza alle proposte. Le soluzioni non sono teoriche, ma sono state testate, adattate, corrette sul campo. **L'Approccio integrato ed inclusivo** valorizza l'educazione fisica non

solo come benessere fisico, ma come parte di un approccio olistico: emotivo, psicologico, relazionale. Questo è particolarmente importante in ospedale, dove la dimensione terapeutica e relazionale può essere centrale. Sono presenti nel volume oltre alle teorie, esempi, esercizi, video, che permettono al lettore di tradurre le idee in pratiche efficaci, facilitando molto l'applicazione. Le pratiche delineate possono essere adattate anche per la scuola ordinaria, specialmente in presenza di alunni con fragilità e bisogni speciali, allargando l'utilità del testo.

I principali aspetti trattati includono:

- progettazione metodologica dell'attività motoria in contesti di fragilità fisica e/o psicologica;
- didattica adattata, personalizzazione in base alle condizioni di salute, al livello di ospedalizzazione, al decorso terapeutico;
- continuità educativa anche durante il ricovero, connessa al reinserimento scolastico;
- aspetti emozionali, relazionali e motivazionali degli alunni-pazienti;
- riflessioni su come queste pratiche possano arricchire anche la scuola ordinaria, in termini di inclusione, adattamento, educazione motoria più sensibile;
- pratiche concrete, esempi, esercizi, anche attraverso risorse multimediali

"Educazione fisica nella Scuola in Ospedale. Percorsi didattici ventennali" è un testo prezioso che unisce esperienza, riflessione metodologica e proposta concreta. È una lettura fondamentale per chi lavora nel crocevia tra salute e istruzione, specie in contesti pediatrici ospedalieri. Rappresenta un baluardo per chi crede che l'attività motoria non sia solo "attività fisica" ma parte integrante del processo educativo e di cura.

IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

SOLDI, SOLDI, SOLDI E ADDIO AL DIRITTO ALLO STUDIO

Come inflazione, rincari e necessità per il materiale scolastico non garantiscono più il diritto allo studio.

Antonio Massariolo

Nello scorso numero di *Professione Docente*, avevamo messo in luce come sempre più famiglie in Italia fossero costrette a ricorrere a dei prestiti per far studiare i propri figli. Quasi una famiglia su tre poi aveva dichiarato di dover ridurre le spese **per poter garantire un'istruzione adeguata ai figli**. E in un Paese dove il tasso di **dispersione scolastica è entrato sotto la soglia del 10%** solamente nel 2024 (è stato del 9,8%), **quindi entro le maglie considerate accettabili all'agenda europea, capiamo come il tema delle spese non sia di certo secondario**.

Sappiamo che tali spese di istruzione dalla scuola dell'infanzia alle scuole secondarie di secondo grado sono detraibili, **ma queste detrazioni bastano?**

In particolare sono detraibili al 19% della spesa totale sostenuta nel corso dell'anno d'imposta considerato. Ma, chiaramente, ci sono dei limiti. **Per gli asili nido il limite massimo dell'importo detraibile è di 632 euro per ciascun figlio**. Questo significa che quindi la detrazione massima ammonta a 120 euro all'anno e per la scuola materna, elementare, media e superiore il tetto massimo di spesa è di **800 euro per ogni alunno** (quindi si può scaricare fino a 152 euro).

Ciò che non è detraibile, è tutto ciò che si spende per l'acquisto dei libri di testo, di materiali di cancelleria, di zaini, astucci e cartelle. **E quanto costa tutto questo?** Ci sono due report che hanno analizzato la questione ad inizio anno scolastico. Il primo è dell'associazione dei consumatori Codacons, secondo la quale, **tra quaderni, zaini, diari, cancelleria, materiale da disegno, libri e dizionari, la spesa complessiva per l'anno scolastico 2025/2026 può superare i 1.300 euro a studente, con aumenti stimati tra il 3% e il 5% rispetto allo scorso anno**.

Secondo l'associazione i libri di testo costerebbero in media il 3,8% in più. Un dato smentito dall'Associazione Italiana Editori ma che dobbiamo vedere meglio. **Secondo l'AIRE infatti la crescita dei prezzi dei libri scolastici rispetto al 2024 è stata dell'1,7% per le scuole secondarie di primo grado, dell'1,8% per le scuole secondarie di secondo grado**. Dati ben diversi da quelli del Codacons, ma pur sempre allarmanti, anche se sono incrementi in linea con l'inflazione. «Il tema del diritto allo studio e della sostenibilità economica per le famiglie della spesa per i libri scolastici è per noi editori centrale: è necessario venga affrontato sulla base di dati corretti - ha dichiarato Giorgio Riva, presidente del gruppo Educativo di AIE al Giornale della Libreria lo scorso settembre -. Riteniamo fuorviante, come è successo nell'ultimo mese, formulare analisi e lanciare allarmi sulla

base di dati aggregati, e non verificati, dove la spesa per i testi scolastici viene annegata in un calderone che comprende anche zaini, quaderni, e molto altro ancora, con valori assoluti e incrementi percentuali anno su anno molto più alti di quelli riferiti ai soli libri e la cui variabilità è molto ampia e dipendente, tra le altre cose, dalla libera scelta di materiali griffati, o meno, da parte delle famiglie».

E proprio su questa scelta si basa un **altro report**, redatto ad inizio anno scolastico dall'**Osservatorio Nazionale Federconsumatori**, secondo cui i prodotti dedicati alla scuola avrebbero registrato, nel 2025, un aumento dei prezzi, con una media del +1,7% sul materiale scolastico rispetto al 2024. Un incremento quindi anche abbastanza contenuto, ma che **si somma a un trend pluriennale di rincari e a un'inflazione che continua a erodere il potere d'acquisto**.

Per il solo corredo scolastico, quindi tutto quello che va dagli astucci agli zaini, fino ai ricambi durante l'anno, la spesa media prevista per le famiglie italiane è di **658,20 euro a studente**. Una cifra che, inevitabilmente, pesa in modo particolare sui nuclei con più figli. **Questo spinge molte famiglie a soluzioni alternative**, dal riutilizzo del materiale degli anni precedenti, agli acquisti di seconda mano, scambio tra genitori e gruppi social, oltre al mercato sempre più ampio dei libri usati.

In aiuto, ma poco, può arrivare il web. Questa, infatti, è stata la prima volta che l'analisi dell'Osservatorio Nazionale Federconsumatori ha incluso un monitoraggio sistematico dei prezzi online, oggi tra i canali più utilizzati proprio per la possibilità di risparmiare. I dati confermano una tendenza chiara: **acquistando sul web si risparmia il 21,6% rispetto alle cartolerie e il 3% rispetto alla grande distribuzione**. Il report fa anche alcuni esempi: gli astucci a tema cartoni pieni **calano online del 7%**, mentre **crescono del 2%** nei supermercati; gli zaini trolley restano i prodotti più cari: fino a 115,80 euro in cartoleria, stabili o in leggero aumento in quasi tutti i canali mentre gli zaini hi-tech, quelli cioè con power bank integrato, aumentano fino al 4% nei supermercati e del 2% online. E poi, appunto, c'è l'aspetto tecnologico. L'attrezzatura digitale necessaria per lo studio e la didattica è sempre più importante. Questo però è un costo indiretto che grava inevitabilmente sulle famiglie, un costo che fino a qualche anno fa non esisteva. A fine anno quindi, nel budget familiare si conferma una voce di spesa significativa. Tra computer, programmi, webcam e altro, l'Osservatorio Nazionale Federconsumatori stima che una famiglia, che sia costretta ad acquistare tutto da zero, può arrivare a spendere circa **420 euro**. Oltre a ciò bisogna anche considerare le spese annuali per la connessione,



quindi tra i **20 e i 40 euro circa al mese per la fibra**.

Sono dati, costi, numero che però, chi ha una famiglia, sa bene quanto pesino sulla quotidianità. **Per sostenere le famiglie esistono diversi strumenti regionali e comunali: bonus libri, contributi per l'acquisto del materiale scolastico, agevolazioni per i redditi più bassi**. Misure importanti, ma **spesso incapaci di coprire spese che superano abbondantemente i mille euro a studente**. L'esempio concreto è proprio il **bonus scuola 2025-26**, che spesso viene chiamato bonus libri. Ogni Regione ha le sue direttive, a volte tale bonus deve essere richiesto al Comune di residenza, altre volta direttamente alla Regione e si basa principalmente sull'ISEE della famiglia richiedente. **Ci sono delle disparità evidenti nei paletti regionali**, alcune mettono il tetto ISEE di poco superiore ai **10.000 euro**, altre a **15.493,71 euro** fino alla Liguria dove il tetto massimo è di **50.000 euro**.

Detrazioni, bonus, borse di studio, qualche agevolazione per chi è più in difficoltà c'è **ma tra inflazione, rincari e altre necessità, sembrano sempre misure ancora troppi blande per poter veramente garantire il diritto allo studio a tutti e tutte**.



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 web radio dell'Università di Padova mentre dal maggio 2018 è entrato a far parte della redazione de Il Bo Live. <https://ilbolive.unipd.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 DIRITTO ALL'ISTRUZIONE

COME ANCHE UN SINDACO PUÒ INTERVENIRE SUL CONTRASTO ALLE DIFFERENZE SOCIALI ED ECONOMICHE: ZOHRA MAMDANI

SI PUÒ FARE, BASTA VOLERLO

I sindaci non hanno una vera incidenza su programmi e politiche scolastiche ma ci sono anche altri modi di intervenire sul tema: sussidi, incentivi, tasse, borse di studio, trasporti, partnership pubblico-privato e tutto quello che in un governo di una metropoli ricca e globale può accadere.

Marco Morini

L'elezione di Zohran Mamdani a sindaco di New York ha catalizzato l'attenzione mediatica internazionale. Il giovane politico democratico è stato rapidamente definito "socialista", "estremista" e potenziale leader nazionale in prospettiva. Probabilmente, nulla di tutto ciò è vero: essendo nato in Uganda non potrà mai diventare Presidente così come stabilito nell'Articolo II della Costituzione; le categorie politiche europee raramente trovano una corretta applicazione oltreoceano (in Italia o in Francia, Mamdani sarebbe forse un "progressista moderato"); infine, il suo presunto estremismo non è certamente alieno a una città come New York che da oltre dieci anni risulta saldamente in mano democratica.

Una domanda interessante è certamente quale possa essere l'approccio di Mamdani alle politiche scolastiche. Qui, i lettori più attenti di questo giornale sapranno che negli Stati Uniti, in questo ambito, le vere leve di potere spettano agli Stati - quindi ai governatori e ai parlamenti statali. **Ne avevamo già scritto dopo la decisione di Trump di cancellare il *Department of Education*, una decisione rilevante ma che ha riguardato prevalentemente questioni di coordinamento e di influenza generale.** Allo stesso modo, anche i sindaci non hanno una vera incidenza su programmi e politiche scolastiche. **Tuttavia, ci sono anche altri modi di intervenire sul tema: sussidi, incentivi, tasse, borse di studio, trasporti, partnership pubblico-privato e tutto quello che in un governo di una metropoli ricca e globale può accadere.**

I poteri di Mamdani sono quindi perlopiù indiretti. Però, a garanzia di ulteriore interesse, non va dimenticato come il neo-eletto Zohran sia figlio di Mahmood, professore alla Columbia University e scienziato sociale di estrazione marxista. Mahmood Mamdani ha lavorato sulla critica ai sistemi educativi che riflettono e perpetuano le disuguaglianze storiche, sociali ed economiche. In particolare, la sua analisi

ha esplorato come le strutture educative siano spesso strumentalizzate per consolidare l'ordine sociale e mantenere le gerarchie di potere. Di fatto, la scuola come strumento di controllo sociale. Nel suo libro "Citizen and Subject", Mamdani padre analizza le politiche educative in Africa e sottolinea come le scuole coloniali siano state progettate per formare una classe dirigente che rimanesse fedele agli interessi imperiali, creando una divisione tra "cittadini" e "sudditi". Questo schema di segregazione era visibile nell'accesso differenziato all'istruzione e nelle gerarchie tra le scuole destinate ai colonizzatori e quelle per le popolazioni locali.

Il figlio Zohran, oltre a essere stato probabilmente influenzato dalle idee del padre, già da membro del Parlamento statale ha portato avanti una serie di proposte volte a contrastare le disuguaglianze sociali ed economiche. In campagna elettorale, il neo sindaco di New York ha dichiarato di avere una visione radicale dell'educazione come strumento di equità e trasformazione sociale. Mamdani ha sollevato frequentemente il problema delle disuguaglianze sistemiche che caratterizzano il sistema educativo. Le scuole pubbliche, infatti, sono spesso finanziate attraverso le imposte locali, il che crea una disuguaglianza profonda tra le scuole dei quartieri ricchi e quelle dei quartieri poveri. Zohran sostiene che questo modello di finanziamento contribuisce a perpetuare un ciclo di disuguaglianza sociale ed economica, in cui i bambini provenienti da famiglie meno abbienti non hanno accesso alle stesse risorse o opportunità di quelli provenienti da contesti più privilegiati. La sua proposta principale è quella di creare un sistema educativo che non dipenda dalle risorse locali, ma che sia finanziato in modo equo e uniforme, con un aumento dei fondi per le scuole in aree svantaggiate. Questo modello sarebbe in grado di garantire un'educazione di qualità per tutti, indipendentemente dal quartiere in cui vivono gli studenti.

Per quel che riguarda i contenuti e i programmi, Mamdani ha parlato della necessità di riformare i programmi scolastici per

includere maggiori riferimenti alla storia sociale, alla giustizia razziale e all'educazione civica. Ivi incluse lezioni che affrontino temi come la salute mentale, la gestione delle emozioni e la consapevolezza sociale, in modo che gli studenti siano non solo preparati a livello accademico, ma anche psicologicamente ed emotivamente pronti ad affrontare le difficoltà della vita. Sembrano proposte quasi ovvie, tuttavia non va dimenticata la particolarità del contesto statunitense e l'attuale livello di polarizzazione politica e sociale che pone grossi ostacoli a proposte di questo tipo.

Come detto, i poteri del sindaco metropolitano in tema di istruzione non sono propriamente diretti, mentre tanti altri atti programmatici possono avere un effetto più o meno forte. Non è un caso che nei lunghi mesi di campagna elettorale, Mamdani abbia proposto un radicale ridisegno delle linee degli autobus e delle zone tariffarie che tendono a penalizzare le aree più esterne (spesso quelle abitate dalle famiglie meno abbienti). **Da qui partirà la sua azione di governo. Da qui le sue possibilità di diventare un modello per le altre città.**



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).

STORIA DELLA SCUOLA

1957: ALBERT CAMUS E ADA GOBETTI

IN DIFESA DELLA COSCIENZA DELLE STUDENTESSE E DEGLI STUDENTI

Educazione come rispetto e amore verso i giovani, l'uno; invito combattere per imporre rispetto e applicazione della Costituzione, l'altra.

Piero Morpurgo

Nel 1957 Albert Camus vinse il Premio Nobel per la letteratura. Allora Camus disse: **"Each generation doubtless feels called upon to reform the World. Mine knows that it will not reform it, but its task is perhaps even greater. It consists in preventing the World from destroying itself"**¹. Parole di drammatica attualità. Ieri ed oggi. L'onore, ben meritato, si collocava in un anno di forti tensioni in Francia e in Algeria. Camus era algerino e in quel paese si era istruito sotto la guida del maestro Monsieur Germain ad Algeri. Camus ricorda, nel romanzo *Le Premier homme*, un maestro Bernard che sembra assomigliare al suo insegnante. **La pedagogia del maestro Bernard appare come una didattica fraterna, in quanto fondata sull'amore.** Da questo punto di vista la metodologia può essere definita repubblicana. In quanto si riscopre l'ideale di fraternità particolarmente caro ai repubblicani del 1848 e, come nel 1848, in modo apparentemente paradossale, l'ideale repubblicano e quello cristiano sembrano convergere. Camus era affascinato dal fatto che il suo docente offriva una singolare disponibilità: **"per la prima volta, gli studenti sentivano di esistere e di essere oggetto della massima considerazione: erano giudicati**

degni di scoprire il mondo"². Pertanto in Camus c'era la determinazione di offrire innanzitutto "alle persone in formazione una zona di concentrazione individuale, di protezione, di gioco e di svago che permettesse loro di riconoscere in piena libertà spirituale la loro vocazione; poi aiutarle senza costrizioni a liberarsi dal conformismo e dall'essere attratti da direzioni sbagliate"³. **L'obiettivo era prevenire due insidie opposte: l'oppressione e l'anarchia. Se la libertà dell'individuo in formazione è ostacolata da un insegnante autoritario o da forme di sopraffazione o intrusione da cui l'alunno non è stato protetto, questi non sarà in grado di svilupparsi.** La preoccupazione per l'individuo porta quindi alla discrezione. Da questa prospettiva, l'austerità del signor Bernard può essere vista come una manifestazione d'amore; un amore che non è né invadente, né narcisistico, né oppressivo. È un amore per l'allievo come persona, rispettoso della sua dignità e libertà, e non un'ondata di af-



fetto in cui il bambino finirebbe per sentirsi sopraffatto⁴. L'opera di Camus risulta la più diffusa nelle classi delle scuole secondarie francesi: nel 1997 nelle aule ne furono diffuse oltre 22 milioni di copie⁵. E qui emerge un problema che è quello dell'ostilità alla lettura: **peggiora la qualità della lettura in Italia**, un Paese che continua a essere spaccato tra Nord e Sud. Secondo la rilevazione dell'Osservatorio dell'Associazione Italiana Editori (AIE) su dati Pepe Research, il 30% dei lettori legge in maniera frammentaria, dedicandosi a questa attività solo qualche volta al mese, se non qualche volta all'anno. Il tempo medio settimanale dedicato alla lettura si riduce a **2 ore e 47 minuti contro le 3 ore e 16 minuti del 2023 e le 3 ore e 32 minuti del 2022**. Ricordo bene che, nel 1969, per le vacanze estive mi fu assegnata la lettura di Bonaventura Tecchi, di Calvino e della *Peste* di Camus. Oggi un simile stimolo sembra impossibile se non vietato; infatti fui rimproverato da un DS per aver assegnato come compito di recupero di un debito in storia la lettura di un libro di Le Goff! Conoscendo bene il dirigente mi aspettavo il richiamo e risposi: il volume è in prestito nelle biblioteche cittadine e dunque non c'è alcun impedimento. Camus aveva frequentato le scuole in Algeria dove



Continua a pagina 22

¹ A. Camus, *Banquet Speech*, <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1957/camus/speech>.

² A. Camus, *La première homme*, Paris 2009, p. 164.

³ E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme*, Paris 2000, p. 42.

⁴ B. Jacomino, *Camus et son maître d'école: la pédagogie républicaine de Monsieur Bernard est-elle désuète?*, in "Le Philosophoire", 39 (2013), pp. 107-116: <https://shs.cairn.info/revue-le-philosophoire-2013-1-page-107?lang=fr&tab=texte-integral>.

⁵ <https://books.openedition.org/apu/2496>; G. Solimine, *Leggere dentro i dati sulla lettura in Italia*, in "Bollettino AIB", 48 (2008), pp. 233-248: <https://share.google/CKoYzwXRy60H-vJclb>.

INTERVISTA CON ANA MILLÀN GASCA

LA BELLEZZA DEI NUMERI

Se si riduce la matematica nella scuola per tutti – è stato già fatto, con eventuali ripensamenti – il risultato è che alcuni studieranno comunque molta matematica in istituzioni private e questo divario matematico produrrà giovani cittadini di serie a e di serie b.

Renza Bertuzzi

1) Professoressa, un recente Report sul futuro dell'istruzione colloca la matematica tra le discipline considerate quasi inutili per il futuro dell'istruzione.

Una tesi niente affatto nuova, che convive con la tesi contraria che afferma che la matematica scolastica ha un ruolo radicalmente centrale nel futuro lavorativo dell'allievo, a discapito delle discipline di "lettere" della scuola (considerate inferiori in potenzialità nel mondo moderno).

I sostenitori di entrambe queste tesi opposte in realtà condividono una visione della matematica che la stacca completamente dall'alveo della cultura, come materia scolastica prettamente tecnica, o "strumentale", negano il suo ancoramento umano e non la riconoscono come materia umanistica con un profondo valore pedagogico.

2) Uno dei motivi della critica consiste nella affermazione secondo cui la matematica sarebbe poco ancorata alla realtà.

Chi la pensa così la vuole sostituire con cose più "pratiche" che cambiano sull'onda delle mode, l'imprenditorialità o la gestione finanziaria o l'intelligenza artificiale nel Report di cui avete dato notizia. Altri la vogliono costringere a essere quello che non è, come quando si parla dei ridicoli "compiti di realtà" che affliggono i maestri e maestre italiani (presto tramonteranno). Il liceo scientifico patisce l'insistente richiesta di fare cose sul mondo reale o sulle applicazioni (uno dei motivi sotto alla decisione di anticipare la fisica, senza capire quanto la fisica moderna richieda più maturità da parte degli allievi dello studio della matematica).

Si osservi che comunque, anche se accusano la matematica di essere distaccata dalla realtà, la vedono comunque come sapere puramente tecnico: è questo il motivo per il quale non percepiscono che il contatto con la realtà della matematica, anche a scuola, è di stampo filosofico, attraverso il porsi domande e farsi sorprendere dai paradossi tra ciò che appare e ciò che è.

La matematica tecnico-strumentale, procedurale, perde il mordente che la rende preziosa nella maturazione di una/un giovane: risorse del discorso (argomentazione, persuasione), coraggio di fronte ai problemi, capacità simbolica.

3) Contenuti troppo teorici e complessi che non "servono" alla vita: "Si può vivere anche senza conoscere il teorema di Pitagora" è l'affermazione di un docente francese di storia.

Qui arrivano appunto i sostenitori della tesi opposta, quelli che esaltano la matematica e le scienze matematizzate come superiore alle lettere. Le lettere dovrebbero avere meno spazio, bando al soggettivo, all'inesatto, al poetico!

Purtroppo, a giocare con il fuoco di opporre la

matematica e le scienze matematizzate (dalla fisica all'economia all'ecologia) alle materie letterarie non sono solo gli esaltatori della matematica, ma anche molte persone che amano o coltivano la storia, la letteratura, ecc. Entrambe contribuiscono a voler escludere la matematica dall'alveo delle discipline umanistiche.

Come insegna Eugenio Garin, *studia humanitatis* o arti liberali (negli USA esistono ancora i *college of liberal arts*, come il liceo classico italiano) sono le discipline che formano l'essere umano, fra cui le matematiche. Invece, sta diventando comune parlare di "studi umanistici" solo per le lettere, sulla scia dell'uso dell'inglese *humanities*.

Così si approfondisce il solco fra le due culture. Si potrà dire che però la matematica ne esce dominante e vincitrice. Invece no, perché così è espulsa dall'alveo della cultura. È umiliante, avvilente e controproducente per la matematica come sapere e come materia scolastica. La domanda "prof, a cosa mi serve il teorema di Pitagora? oppure l'affermazione della prof francese di storia, alla fine esprimono un rifiuto e mancata comprensione del terreno dove si muove la matematica. Il teorema di Pitagora ci parla della perfezione dell'angolo retto, dell'invisibile dietro a un grafismo, della scomposizione per analizzare l'estensione spezzettandola, dell'uguaglianza che sorprende, di un vagare in mondi immaginari ritmato da pietre miliari che sono verità senza tempo.

Staccare la matematica dall'alveo dei saperi e delle arti divora la sua potenza critica. Alcuni ne hanno paura, ora come nel passato: alla fine dell'Ottocento i conservatori in Francia non volevano proporre la geometria nella scuola primaria (la scuola di base delle classi popolari) perché essa era materia potenzialmente sovversiva!

4) Si sostiene che i metodi usati per l'insegnamento siano troppo obsoleti e i contenuti troppo approfonditi

C'è tanto da migliorare nella didattica della matematica. Ne abbiamo la consapevolezza fin dal Settecento, e siamo ancora lì in tanti insegnanti a combattere per i nostri allievi, a ideare problemi per introdurre un argomento, a riorganizzare la presentazione di vari aspetti di una questione, a proporre "officine matematiche" con fili, cartoncini, software, e quant'altro, a modulare le verifiche scritte e renderle interessanti, a tessere pazientemente la rete di nessi concettuali della matematica. Dico combattere perché insegnare la matematica è una vera sfida. Vi è una fatica quasi inevitabile, come scriveva Federigo Enriques invitando gli insegnanti a rivivere la conquista della conoscenza insieme agli allievi. Il motivo di questo è che ogni indagine matematica trova compimento nella formulazione "rigorosa", "formale" nel senso che adopera massicciamente il simbolismo scritto algebrico – le temibili "formu-

le". Quindi l'insegnante deve affrontare giorno dopo giorno due compiti titanici: il primo, mostrare che prima di arrivare a quella perfezione inattaccabile la matematica è stata, *in statu nascendi* (parole di George Polya nel 1945), una miscela di intuizione e curiosità che azzarda una congettura; il secondo, far vedere i concetti sotto alle "x", le equazioni e la giungla simbolica.

5) Un'altra "certezza" consiste nell'idea che ormai l'Intelligenza artificiale sostituirà la matematica. Il professor Giorgio Israel ci ha insegnato che questa disciplina è una scienza umana, necessari proprio per la sua astrazione, a formare il pensiero critico.

Con Giorgio Israel abbiamo intitolato "Restituire la matematica alla cultura", l'ultimo capitolo di *Pensare in matematica* (Zanichelli, 2012). La matematica di cui nel libro abbiamo cercato di esibire la bellezza e il profondo radicamento umano, ha bisogno di un impegno costante di ripristino di vincoli e significati. Il rischio di "algebrosi" (un'espressione di Marcel Jousse) è sempre presente nella matematica moderna. Per ignoranza o per volontà, si finisce con l'inchioidarla in un limbo tecnico, freddo, disincarnato.

Servirebbe molto più dello spazio di questa intervista per esaminare gli indizi che abbiamo oggi riguardo all'interazione matematica-AI a scuola; serviranno studi di storia della scienza e della tecnologia su ciò che è avvenuto per cercare di prospettare il futuro. Negli ultimi cento anni, la trama strutturale della matematica nei saperi, dalla fisica alla geografia all'economia e arrivata all'interazione diretta con la tecnologia, diretta nel senso di non mediata dalle scienze naturali: 100 anni fa le reti telefoniche sono già stata progettate in modo matematico, per non dire del computer, la "telematica" e la digitalizzazione, e così via. Nelle ore di matematica, così come vi dovrebbe essere spazio per la comprensione concettuale delle idee dell'informatica (algoritmi, diagrammi di flusso, linguaggi di programmazione), ora è necessario cercare di illustrare la matematica soggiacente a questi sviluppi (il ruolo preminente della probabilità). Parafrasando ciò che diceva Mary Boole nel 1893 della scienza, "Che piaccia loro o meno, la matematica sta spazzando via e inghiottendo tutto ciò che trova sulla sua strada". La fisica per prima e poi la biologia hanno dovuto affrontare la questione di governare la loro stessa potenza di intervento sul reale, preservando la libertà della ricerca. Dobbiamo attuare meccanismi di governo anche per l'AI, come molti addetti ai lavori hanno chiesto negli ultimi mesi. La matematica anche va continuamente riportata alla cultura, all'umanità, e ciò inizia dalla scuola. Nelle ore dedicate alla matematica oggi, nel secolo XXI, oltre a apprendere con piacere matematica è necessario *parlare della matematica*, esaminarla criticamente senza abbandonarsi agli entusiasmi del "tutto è matematica", scoprire le



sfaccettature della sua presenza, ponendosi da indagatori la Grande Domanda *Cos'è la matematica?*

6) Quali conseguenze potrebbe portare, per il futuro, la riduzione della matematica?

La matematica a scuola è un cardine della tradizione educativa europea che risale alla *paideia* greca e che è stato integrato con convincimento ovunque nel mondo. Non solo, offrire la matematica a tutti nella scuola pubblica universale e gratuita è stata una conquista cercata con impegno radicale e contro forze ostili, oltre che superando difficoltà organizzative e culturali. Le ore di matematica, per coloro che le hanno promosse come un diritto, erano intese come un'oasi di libertà: immaginare mondi altri dove vivono i numeri con le loro sorprendenti proprietà (pensiamo alla "solitudine dei numeri primi") e tante altre cose dai solidi ai grafi alle distribuzioni o le funzioni... Erano anche intese come "empowerment" culturale dei cittadini di paesi che volevano diventare sempre più nazioni di uguali.

Se si riduce la matematica nella scuola per tutti – è stato già fatto, con eventuali ripensamenti – il risultato è che alcuni studieranno comunque molta matematica in istituzioni private e questo divario matematico produrrà giovani cittadini di serie A e di serie B. Già oggi si osserva – a livello internazionale – che non fare matematica nella scuola dell'infanzia ha un impatto forte sull'equi-

tà, perché alcuni bambini hanno comunque contatto anche intenso con la matematica fuori dalla scuola, e in classe prima partono avvantaggiati. Questo rischio è molto ampio, oltre la matematica: si inseriscono gli strumenti digitali massicciamente e alcune famiglie molto acculturate preservano i figli portandoli in scuole *outdoor* o comunque con bando totale di tablet e computer; oppure si riducono le materie letterarie o la filosofia e alcuni ragazzi sono inviati a college e scuole dove possono frequentare la filosofia o la poesia.

7) Proposte per l'insegnamento della matematica?

Mi preme solo sottolineare una cosa. Migliorare l'insegnamento della matematica non è, come si crede spesso, un compito tecnico per esperti, bensì è un processo culturale, nel quale gli insegnanti hanno un protagonismo decisivo (non sono un gregge di pecore da indottrinare con formazioni obbligatorie o ricette "evidence based" degli accademici).

Questo processo culturale implica quello sforzo costante di restituzione di significato e quel doppio compito che ho definito "titanico". Abbiamo tuttavia a nostra disposizione la "para-matematica" – uso una parola inventata da Apostolos Dixiadis, l'autore di *Zio Petros e la congettura di Goldbach*: una mole di ricerche appassionanti – storia e archeologia della misura, etnografia

del numero, epistemologia, antropologia del gioco – e proposte ardite e convincenti a partire da contaminazioni fra arti e matematica, dalla narrazione e i racconti matematici.

Alle volte le forze e tesi che si esprimono nella pubblica opinione possono apparire confuse in un intrico difficile da interpretare, inducendo negli insegnanti lo sgomento di fronte a una responsabilità tanto impegnativa e ardua; eppure per amore e rispetto verso i nostri allievi, tutta la fatica vale la pena.



ANA MILLÁN GASCA

È professoressa ordinaria sia presso il Dipartimento di matematica e fisica sia presso quello di scienze della formazione di Roma Tre.

Ha scritto molti libri di tema storico: Tra i libri recenti *L'ABC della matematica* (Carocci, con Anna Mazzi telli), *Pensare in matematica* (Zanichelli, con Giorgio Israel) e *Numeri e forme. Didattica della matematica con i bambini* (Zanichelli) e libri di tema pedagogico-didattico Tra i libri recenti *L'ABC della matematica* (Carocci, con Anna Mazzitelli), *Pensare in matematica* (Zanichelli, con Giorgio Israel) e *Numeri e forme. Didattica della matematica con i bambini* (Zanichelli).



GIORGIO ISRAEL: UN RICORDO COSTANTE E IMMUTABILE

Ricordo del prof. Giorgio Israel

Gianluigi Dotti

Sono passati oramai 10 anni da quel 25 settembre 2015, da quando il professore Giorgio Israel ci ha lasciato, ma la sua analisi della deriva del sistema scolastico italiano, per molti versi profetica, è tuttora attualissima.

In un presente, nel quale come ricorda Bauman la cultura del consumo, che spinge a scartare continuamente oggetti non appena diventano obsoleti, estende questo atteggiamento anche a concetti più astratti, come la memoria, impoverendo la vita di ognuno di noi, l'esercizio del ricordo è di per sé un'attività rivoluzionaria.

Proprio per questo, come già scritto nel numero di novembre 2015 di questa rivista dal professore Fabrizio Reberschegg, le parole e gli scritti del professore Israel devono essere "punti di riferimento per una battaglia culturale che molti, e noi della Gilda degli Insegnanti in primis, intendono continuare a fare contro la pericolosa ideologia che intende la scuola come mera articolazione funzionale al sistema sociale ed economico esistente e ai potenti di turno".¹

È quello della battaglia culturale per una scuola esigente il punto centrale del pensiero critico di Giorgio Israel riguardo all'istruzione, che molte volte abbiamo ascoltato con grande interesse nei numerosi convegni organizzati dalla Gilda degli Insegnanti a cui ha partecipato². Questa battaglia è oggi ancora più necessaria che nel passato, perché è prima di tutto nel campo delle idee che si deve lottare per la promozione di un'istruzione di qualità per tutti³.

Con il professore Israel abbiamo condiviso con convinzione molte battaglie culturali, tra queste mi piace ricordare quella fondamentale per la difesa del sapere disciplinare, dei contenuti, dei programmi disciplinari, dell'impegno nello studio, contro la "moda" delle competenze e la riduzione della cultura a gioco socializzante.

Molto sentite nel mondo della scuola sono le ragioni della critica che Israel ha manifestato verso la valutazione modello Invalsi, che induce alla didattica forzata del "teaching to the test" a scapito dell'apprendimento del pensiero critico.

Allo stesso modo, abbiamo sostenuto la rigorosa rivalutazione della dimensione storica ed umanistica della ricerca scientifica, di cui il professore,

andando spesso controcorrente, denunciando superficialità e pressapochismo, era uno dei principali fautori.

Purtroppo, come già previsto da Israel, la crisi del sistema scolastico si ripercuote anche sulla qualità dei nuovi insegnanti, che vengono formati non tanto come intellettuali, specialisti della propria disciplina, ma come animatori culturali: "una figura analoga a quegli animatori delle feste di compleanno dei bambini che facilitano la socializzazione e il divertimento proponendo giochi e guidando la festa nel modo più gradevole possibile".

Nel contesto attuale, nel quale dilaga e si afferma una politica scolastica figlia di un'idea di istruzione e di scuola al servizio dello studente, delle famiglie, delle aziende tipica dell'ideologia neoliberista del "fare", una scuola dove prevale il lavoro burocratico del "docente compilatore" sul docente intellettuale insegnante, non possiamo abbandonare la battaglia culturale per un'istruzione di qualità che possa provare a colmare le disuguaglianze sociali tipiche delle società capitalistiche.

Questa battaglia, che deve essere la battaglia della Gilda degli Insegnanti, così come ci ha insegnato Israel, va oltre le classiche definizioni politiche di destra e sinistra, anche perché nella deriva del sistema di istruzione pubblico statale davvero non vedo la differenza tra la responsabilità di queste compagini politiche, per assumere carattere universale di difesa del bene pubblico primario che è l'istruzione e la formazione al pensiero critico delle nuove generazioni.

¹ Fabrizio Reberschegg, *Ricordo di un amico, nostro amico e amico della scuola italiana*. Professione docente, n. 5, Novembre 2015. Nello stesso numero anche il contributo di Piero Morpurgo, *In memoria di Giorgio Israel*.

² In particolare per le riflessioni sul disastro educativo e culturale del sistema scolastico si segnala la premessa del testo di Giorgio Israel, *Chi sono i nemici della scienza? Riflessioni su un disastro educativo e culturale e documenti di malascienza*. Edizioni Lindau, 2008.

³ Per la battaglia delle idee si veda anche il testo di Marco D'Eramo, *Dominio. La guerra invisibile dei potenti contro i sudditi*. Feltrinelli 2020.

LA PROPRIETÀ PRIVATA

LA PREVALENZA COSTITUZIONALE DEL LAVORO SULLA LIBERTÀ D'INIZIATIVA ECONOMICA PRIVATA E SUL DIRITTO DI PROPRIETÀ

La libertà d'iniziativa economica, non può aspirare a contrapporsi agli altri "beni" costituzionali su posizione di parità.

Francesco Pallante

Si è argomentato, nello scorso numero, l'indissolubile legame che, nell'impostazione della Costituzione italiana, unisce tra loro democrazia e lavoro.

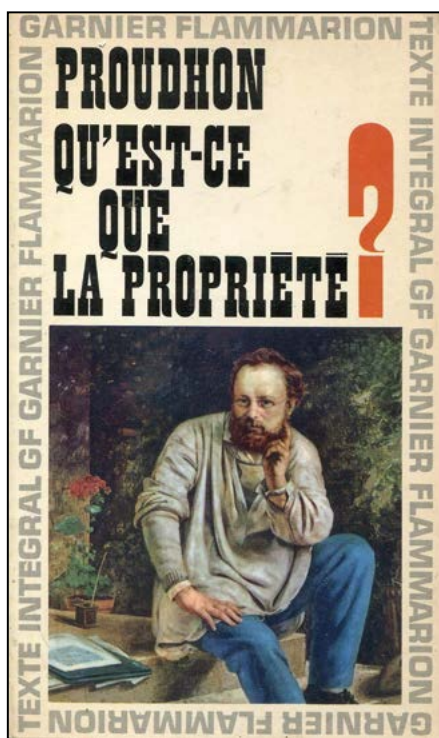
Di tutt'altra natura è la configurazione costituzionale del diritto di iniziativa economica e del diritto di proprietà (artt. 41 e 42 Cost.). Il principale dato da sottolineare è che entrambi gli istituti sono, sì, riconosciuti dalla Costituzione, ma in forma depotenziata. **Non vi è corrispondenza alcuna con il riconoscimento del lavoro, che è invece affermato in forma piena: come diritto e, in aggiunta, anche come dovere.**

L'articolo 41 della Costituzione sancisce che l'iniziativa economica privata deve avere fini di «utilità sociale» (il pieno impiego, richiamato da Paolo Emilio Taviani nel dibattito costituente) e «non può svolgersi [...] in modo da recar danno alla salute, all'ambiente, alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana» (comma 2). **In quest'ottica, il settore privato non ha alcun titolo in base al quale rivendicare completa autonomia d'azione, ma è, al contrario, collocato in posizione subordinata alla legge, che è incaricata di indirizzare e coordinare le iniziative private «a fini sociali e ambientali», prevedendo appositi «programmi e controlli» (comma 3). Insomma: nessuna cieca fede nella "mano invisibile" che darebbe spontaneamente ordine al mercato (e sorprende positivamente che tale mancanza di fede sia stata ribadita nel 2022, tramite la modifica che ha aggiunto al comma in questione i limiti della salute e dell'ambiente).**

Ragionando proprio sui limiti all'iniziativa economica dettati dalla Costituzione, **Costantino Mortati** ne sottolinea il nesso con il diritto al lavoro: «il concetto di sicurezza – scrive – richiama [...] la nozione di integrità fisica, ma anche quella di stabilità dell'occupazione; il concetto di libertà richiama la garanzia di esplicazione libera della propria personalità anche nell'ambito delle formazioni sociali e, quindi, della stessa impresa; il concetto di dignità richiama quel complesso di valori umani e morali, che della personalità del soggetto è inscindibile complemento» (Art. 1, in G. Branca, *Commentario della Costituzione. Principi fondamentali*, Zanichelli 1975). Insomma: i limiti alla libertà d'iniziativa economica privata sanciti dal secondo comma dell'articolo 41 della Costituzione rimandano a profili che devono essere considerati costitutivi del diritto al

lavoro di cui al primo comma dell'articolo 4: lavoro che deve, dunque, essere sicuro (nel senso anche di stabile), libero, dignitoso, salubre e rispettoso dell'ambiente.

Si può dire che al bilanciamento, sempre necessario, tra i valori costituzionali (nessuno dei quali deve farsi «tiranno», dice la Corte costituzionale nella sentenza n. 85/2013), l'articolo 41 della Costituzione partecipa con forza limitata. Mentre la salute, l'ambiente, la sicurezza, la libertà, la dignità umana e l'utilità sociale sono «beni» costituzionali proclamati in senso pieno e assoggettabili a bilanciamento solo *ex post*, la libertà d'iniziativa economica nasce, per così dire, già bilanciata *ex ante*:



dunque, **non può aspirare a contrapporsi agli altri "beni" costituzionali su posizione di parità.** Nel momento in cui tale libertà entra in conflitto con disposizioni costituzionali contrapposte, il bilanciamento non potrà che avere un esito impari, a svantaggio dell'iniziativa economica privata.

Oltretutto, a ulteriormente circoscriverne la forza, quando a contrapporsi sono le istanze dei datori di lavoro e quelle dei lavoratori dipendenti, è la configurazione del lavoro anche come dovere sancita dal secondo comma dell'articolo 4 della Costituzione. **È chiaro, infatti, che nel momento in cui le ragioni del profitto fossero fatte prevalere su quel-**

le del lavoro (per esempio, consentendo licenziamenti a mero scopo di arricchimento), in quello stesso momento sarebbe impedito a un cittadino di assolvere a un proprio inderogabile dovere costituzionale, **senza che ve ne sia alcuna giustificazione costituzionalmente valida.** Il contrappeso che grava sulla posizione dell'imprenditore privato è, dunque, triplice: oltre ai limiti interni alla libertà d'iniziativa economica, operano altresì limiti esterni, consistenti nell'altrui inviolabile diritto di lavorare e nell'altrui inderogabile dovere di lavorare (o, se vogliamo, nell'inverso diritto della collettività al pieno impiego).

Discorso analogo vale per il diritto di proprietà, disciplinato dall'articolo 42 della Costituzione. Tale articolo esordisce con una statuizione molto lontana dall'impostazione liberale classica, sancendo che «La proprietà è pubblica o privata» (comma 1). La proprietà pubblica è anteposta a quella privata: ed è una priorità ribadita dallo sviluppo successivo dello stesso primo comma, là dove si legge che «I beni economici appartengono allo Stato, a enti o a privati». **Dunque, la proprietà privata è, sì, riconosciuta, ma essa è quantomeno equiparata, se non subordinata, alla proprietà pubblica.**

Il comma successivo ricorre a parole molto precise per escludere un altro caposaldo del pensiero liberale, e cioè che quello di proprietà sia un diritto naturale. Dice l'articolo 42, comma 2, della Costituzione: «**La proprietà privata è riconosciuta e garantita dalla legge, che ne determina i modi di acquisto, di godimento e i limiti allo scopo di assicurarne la funzione sociale e di renderla accessibile a tutti.**» È la legge a definire e a tutelare la proprietà, così come a determinarne i modi di acquisto e, cosa forse ancora più importante, i modi di godimento. Significa che il proprietario non può fare dei suoi beni tutto quel che vuole, a proprio assoluto capriccio, ma può goderne solo nella misura in cui ciò gli sia consentito dalla legge. E, se l'utilità sociale lo richiede – così come prevede il comma ancora successivo dell'articolo in parola –, «la proprietà privata può essere, nei casi previsti dalla legge, e salvo indennizzo, espropriata per motivi di interesse generale». È chiarissima la prospettiva fatta propria dai costituenti: tutte le volte che vi è un contrasto tra interesse privato e interesse pubblico, a prevalere dev'essere il secondo.

Se ne deve concludere che la Costituzione italiana esprima una posizione ostile alla proprietà? Che essa sia una «Costituzione



ingordigia, ma come una lesione generale del diritto di proprietà.

Il punto, in realtà, è che, ancora una volta, i costituenti mostrano di non avere alcuna fiducia nella capacità autoregolatoria del mercato. La loro convinzione è che, lasciata alla mera dinamica capitalista, la proprietà finisca per concentrarsi (o rimanere concentrata) in pochissime mani, mentre il loro scopo, all'opposto, è che la proprietà sia il più possibile diffusa. È questo che giustifica l'intervento regolatore e limitatore dello Stato: l'esigenza di far sì che la

Si conclude, con l'analisi del tema **“proprietà privata” nella Costituzione**, la serie di Francesco Pallante sul tema del lavoro nella storia e nella Costituzione italiana.

Gli argomenti precedenti sono stati così rispettivamente pubblicati: **Il problema democratico**, settembre 2025; **Democrazia e lavoro**, novembre 25.

Un'operazione molto importante che tocca il nervo scoperto del problema ormai grave; ovviamente, le lezioni di Pallante sono *politiche* in senso pieno, non fanno propaganda, ma indicano i fondamenti del tema, che si trovano solo in Costituzione.

L'argomento di questo numero **la proprietà privata in Costituzione** è, a nostro parere, un punto nodale, nella Costituzione e in quel presente modificato, nei concetti e nelle pratiche di vita, dal neoliberalismo.

La proprietà privata è meglio dell'impresa pubblica, il pubblico non funziona, il privato sì. I famosi *fannulloni* di Brunetta confermano questa tendenza; che tutto ciò sia il risultato del lungo processo che ha portato alla Post democrazia, lo spiega molto bene Colin Crouch, nel suo saggio omonimo.

Spiega e dimostra il paziente viaggio della “termite” di tutta l'operazione del neoliberismo: scardinare piano piano la struttura degli organi amministrativi, privare i funzionari delle competenze con lo scopo di *dimostrare* l'inefficacia del servizio del pubblico: ma dovrebbe essere sotto gli occhi di tutti il fallimento delle esternalizzazioni, che hanno prodotto soli guadagni per chi ha comprato azioni.

Il bel discorso di Pallante ci ha commosso: leggere quei principi saldi, morali, dei Padri costituenti, dotati di forza, invece che provocare avvilito in noi, ci ha dato la forza di comprendere di stare dalla parte giusta e di *vedere* i guasti enormi di quel pensiero che esalta il privato, il soggettivo e di considerare invece la bellezza di una società coesa e solidale.

Ringraziamo Francesco Pallante per questo grande e importante queste importanti lezioni di sapienza intellettuale.

sovietica», come amava ripetere il ricchissimo imprenditore fattosi *leader* della destra italiana? Ovviamente no. Per la Costituzione la proprietà non è cosa in sé negativa; al contrario, l'obiettivo è che *tutti* possano godersene divenendo proprietari. Le limitazioni alla proprietà sono ammissibili, e anzi necessarie, nella misura in cui consentono il godimento del diritto a quanti più cittadini possibile. **Come al solito, i plutocrati sovrappongono il proprio bene individuale al bene collettivo: mirano ad accumulare nelle proprie mani quanta più ricchezza possibile, sottraendola alla disponibilità altrui, e denunciano ogni vincolo non come una limitazione alla propria peculiare**



società italiana sia davvero «fondata sul lavoro» di tutti, anziché, com'era **nell'Ottocento, una società «fondata sulla proprietà» di pochissimi.**

Merita un cenno la strettamente connessa questione fiscale: è chiaro, infatti, che da questa visione della proprietà non può che discendere la necessità di un **sistema tributario improntato al principio della progressività delle imposte** (art. 53 Cost.), con riguardo tanto ai redditi – a *tutti* i redditi (non solo a quelli da lavoro dipendente e da pensioni) –, quanto ai patrimoni, specie se trasmessi per via ereditaria (art. 42, co. 4, Cost.). Di qui, l'esigenza di una seria imposizione successoria. In una democrazia «fondata sul lavoro» nessuno può rivendicare come proprie le risorse che sono frutto del successo altrui (lo dice in modo nettissimo **Luigi Einaudi nelle sue Lezioni di politica sociale del 1944**), né può trovare spazio la falsa controargomentazione che denuncia come ingiuste le tasse sull'eredità perché colpirebbero risorse già tassate quand'era in vita chi le ha accumulate. Le imposte non colpiscono le risorse, ma le persone: e nessuno può credibilmente dubitare che l'erede sia

persona diversa dal dante causa.

Le attuali politiche economiche, integralmente schiacciate sulle esigenze delle imprese, al punto da aver ridotto il lavoro a mero fattore della produzione, il cui costo è da ridurre al minimo; così come le attuali politiche fiscali, integralmente schiacciate sulle esigenze della proprietà finanziaria e immobiliare, al punto da aver previsto per i redditi aventi tali provenienze prelievi fiscali parametrati alla più bassa aliquota Irpef (quando è chiaro che a poter realizzare investimenti finanziari e immobiliari sono i più benestanti), **dimostrano l'abissale distanza che separa la politica in atto dal disegno costituzionale.** La prevalenza delle esigenze del capitale, in tutte le sue configurazioni, sul lavoro è evidente, come se l'Italia fosse tornata ad avere fondamento sulla proprietà.

Occorre invertire la rotta, e ricominciare a vedere il lavoro – così ha scritto Gustavo Zagrebelsky – in una **«prospettiva politica»**, nel senso **«della responsabilità verso la vita della polis»**, perché **«la questione democratica è questione del lavoro, e del lavoro libero e dignitoso»** (*Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi 2013). Le riforme degli ultimi trent'anni ci hanno fatto “tornare allo Statuto”: non, però, allo Statuto dei lavoratori del 1970; allo Statuto albertino del 1848. **È giunto ora il momento di “tornare alla Costituzione” e ai suoi principi di libertà dell'organizzazione e dell'attività sindacale, e di garanzia e stabilità del lavoro e dell'occupazione. Ne va del futuro della nostra democrazia.**



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.volerelaluna.it.

LA SCUOLA PRIVATIZZATA

IFTS, ITS O ITS ACADEMY O COS'ALTRO ANCORA?

Si tratta di una privatizzazione dell'istruzione a beneficio delle imprese che squalificherebbe completamente gli attuali Istituti tecnici, vero baluardo dell'alta formazione italiana.



Mario Pomini

Uno strano soggetto si aggira della scuola terziaria italiana, sono gli ITS, acronimo per Istituto Tecnico Superiore, previsti dalla normativa già nel 2008. La scuola terziaria, secondo la definizione internazionale, **corrisponde** a quella di livello universitario. Si tratta di percorsi piuttosto recenti che prendono il posto degli IFTS, gli istituti di istruzione e formazione tecnica superiore creati invece nel 1999. L'evoluzione poi ha portato all'introduzione di una terza categoria, quella degli ITS Academy, fortemente voluti dal ministro Valditara con la recente legge del 2022.

Questi istituti superiori, al di là della diversa tipologia, si inseriscono nella parte finale del percorso di formazione professionale e **dovrebbero fornire un tipo di preparazione tecnico-professionale equivalente a quella universitaria**. Ad essi, in effetti, si accede dopo aver conseguito il diploma di scuola superiore. In questo modo verrebbe colmato un gap importante nella filiera scolastica nazionale. Questa è stata una scelta che vediamo molto praticata negli Usa dove uno studente su quattro dopo il diploma non sceglie un percorso teorico, la laurea, ma segue un percorso di alta formazione nei *Technical College*, dove impara una professione pratica. Anche in Francia e in Spagna un elevato numero di studenti diplomati si iscrive in questi percorsi di elevata formazione professionale.

L'Italia ha seguito timidamente questa strada con la creazione nel 1999 degli IFTS. Si è trattato di un canale alternativo a quello universitario che avrebbe dovuto creare delle figure tecniche di alta qualificazione. Questo nuovo percorso era gestito dalle Regioni e durava un anno. I settori degli IFTS erano molto limitati: turismo e sport, servizi commerciali, manifattura e artigianato, meccanica impianti e costruzione, cultura, informazione e tecnologie informatiche. Questi corsi hanno avuto poca fortuna soprattutto per limiti di carattere finanziario, interessando una percentuale molto modesta di studenti. In altre parole sono stati un flop.

L'idea di una formazione professionale qualificata è stata rilanciata nel 2008 con la trasformazione degli IFTS in ITS. Le trasformazioni sono state profonde. Il soggetto promotore non era più la scuola superiore ed

entrava in maniera sostanziale il mondo delle imprese. Inoltre **l'ITS era gestito da una fondazione privata nella quale il ruolo del pubblico era sostanzialmente ridimensionato, sia per la gestione organizzativa che per l'attività didattica affidata per lo più a professionisti**. Cominciava il processo di privatizzazione della formazione professionale. **Il fulcro dell'attività era in mano all'impresa a cui l'ITS si riferiva. Inoltre, non tutti gli ITS erano gratuiti. Curiosamente l'attività di controllo era affidata al Prefetto.** Cambiava anche il periodo di istruzione che passava da un anno a due. Date queste caratteristiche non sorprende che anche l'esperienza degli ITS non sia stata molto positiva in termini numerici. Pochissimi studenti hanno scelto questo canale, che rimaneva sostanzialmente un percorso fortemente minoritario e limitato ad alcuni settori. L'occupabilità risultava nel complesso molto elevata, sia perché i numeri erano bassi, e anche perché le imprese formavano a spese del bilancio regionale il personale di cui avevano bisogno.

La vera svolta è arrivata nel 2022 con gli ITS Academy, finanziati con il Pnrr. Il termine Academy è di derivazione aziendalistica ed è molto usato nel coterest americano dove le Academy finanziano corsi di formazione dalle imprese e sono da queste finanziate. Per rendere appetibile questo segmento di istruzione **il ministro Valditara ha pensato bene di scardinare, ma finora non c'è riuscito, il sistema dell'istruzione tecnica, prima in via sperimentale e ora in via ordinamentale.** Per chi segue questo percorso si arriva al diploma in quattro anni, per poi completare la formazione nel biennio degli ITS Academy. Si crea, insomma, un inedito percorso 4+2. **Il ministro ha scimmiettato malamente il sistema spagnolo o francese** in cui il biennio è gestito dallo Stato, e non lasciato in balia delle imprese private, come accade per l'università pubblica.

Anche i nuovi ITS non hanno avuto finora molto successo. In primo luogo perché i Collegi docenti hanno bocciato in massa la perdita di un anno scolastico a favore dei formatori privati. C'è da chiedersi quale docente voterebbe per perdere il posto di lavoro. In secondo luogo, anche le famiglie si sono opposte perché il percorso scolastico verrebbe aumentato di due anni e sarebbe a paga-

mento. Nonostante gli scarsissimi risultati ottenuto il ministro Valditara parla di un grande successo di questa riforma, successo che però oggettivamente non si vede.

I nuovi ITS di Valditara non sono uno strumento per collegare, come è naturale, il mondo della scuola con il mondo del lavoro. Al contrario, la scuola sarebbe subordinata alle istanze produttive. In sostanza, si tratta di una privatizzazione dell'istruzione a beneficio delle imprese che squalificherebbe completamente gli attuali Istituti tecnici, vero baluardo dell'alta formazione italiana. Ma anche il progetto formativo è carente. Oggi esistono molti altri strumenti per fornire una preparazione pratica, come i tirocini formativi e il praticantato. Il ministro, nonostante il palese fallimento non ha mostrato segni di autocritica. La storia degli ITS forse ci rivelerà altre sorprese, ma sempre molto negative per il nostro sistema di istruzione che non ha bisogno di essere affidato a Confindustria ma di maggior risorse pubbliche. Comunque è già un buon segnale che docenti e famiglie abbiano bocciato la riforma Valditara, **non per ragioni ideologiche ma semplicemente perché contraria non solo agli interessi della scuola, ma anche a quelli della società e del sistema economico.**



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 prima 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, *La scuola tradita*, Mimesis Eterotopie 2025.

UN LIBRO DI GIULIO FERRONI

CULTURA STORICA E DIFESA DELL'AMBIENTE. UN LEGAME CHE LA SCUOLA NON DOVREBBE IGNORARE

■ **Come l'umanesimo può svolgere un ruolo determinante nella attuale fase storica di inquietudini.**

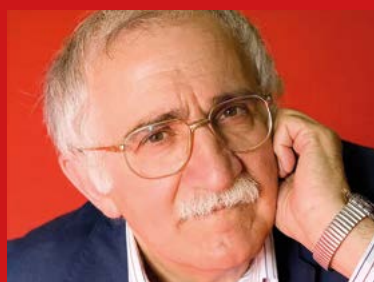
Giovanni Carosotti

Giulio Ferroni è personalità intellettuale molto cara al mondo della scuola, per avere compreso tra i primi il carattere devastante delle riforme avviate alla fine del secolo scorso, e avere continuato ad approfondire il tema nei decenni successivi, con sensibile solidarietà verso una classe docente sempre più umiliata; riconoscendole il merito di realizzare una resistenza intellettuale verso pratiche destinate a mortificare in maniera sempre più preoccupante l'intelligenza delle giovani generazioni. Il suo ultimo lavoro (*Natura vicina e lontana. Umanesimo e ambiente dagli antichi greci all'intelligenza artificiale*, Milano, La Nave di Teseo 2024) non affronta direttamente il mondo della scuola; ma il tema dello studio la coinvolge comunque e rivela una volta di più l'irrazionalità delle attuali politiche scolastiche. Come si evince dal titolo, l'Autore ripercorre sul piano storico il concetto di "umanesimo" (da Lucrezio ai nostri giorni), mantenendo l'obiettivo sulle diverse declinazioni possibili del rapporto uomo-natura, per verificare quanto la dimensione umanistica possa svolgere un ruolo determinante nella attuale fase storica, in cui prevalgono inquietudini (emergenza ambientale e guerre) che anticipano realtà distopiche sempre più apocalittiche (un riferimento, quello all'*Apocalisse*, che non a caso da anni suggestiona molti intellettuali del tempo presente). Non possiamo in queste poche righe rendere conto della vastità e profondità dei giudizi proposti da Ferroni, ma vorremmo sottolineare l'importanza del suo progetto culturale, in particolare proprio per la scuola. Il concetto di "umanesimo", infatti, non va ristretto all'ambito letterario e delle arti, ma va inteso come una particolare modalità di intendere la cultura, quale «dispiegarsi dell'essere umano nel mondo», che avviene attraverso il concorso di «tutte le arti che riguardano la sua formazione». Una visione del mondo che non esclude dunque il contributo che a questa formazione forniscono le discipline scientifiche, purché non vengano intese come ambito separato, caratterizzato da una presunta oggettività atemporale, estraneo



alla dimensione della storicità e dell'interpretazione. Un atteggiamento, quello umanistico, che pone tutti i saperi al servizio dell'uomo, alla luce di un progetto che riconosce un corretto rapporto tra sé e il proprio ambiente. Si comprende allora il giudizio negativo in merito all'attuale politica scolastica, che da una parte tende a ridimensionare il ruolo delle discipline cosiddette "umanistiche", come se non fossero rilevanti per comprendere le ragioni di un progetto di vita finalizzato alla realizzazione di questo equilibrio; dall'altra riduce la cultura scientifica, che pretenderebbe di valorizzare, alla dimensione STEM, cioè pratico - laboratorio.

Continua a pagina 23



GIULIO FERRONI

storico e critico letterario, saggista, ha insegnato fino al 2013 Letteratura italiana all'Università di Roma La Sapienza, di cui è professore emerito. Ha rivolto i suoi studi ai più vari autori della letteratura italiana (da Dante a Tabucchi), alla teoria della letteratura e alla produzione letteraria contemporanea. È autore della celebre "Storia della letteratura italiana" in 4 volumi (1991 e 2013) e di molteplici saggi critici e teorici (tra cui Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura, 1996, nuova edizione 2010). "Tra le sue più recenti pubblicazioni Gli ultimi poeti: Giudici e Zanzotto" (2013), "La scuola impossibile" (2015), "La solitudine del critico" (2019), "L'Italia di Dante. Viaggio nel paese della "Commedia" (2019), Una scuola per il futuro" (2021) "Natura vicina e lontana, Umanesimo e ambiente dagli antichi greci all'intelligenza artificiale" (2024). Sulla crisi della scuola ha scritto: "La scuola sospesa, Einaudi 1997; "La scuola impossibile", Salerno editore, 2005; "Una scuola per il futuro", La nave di Teseo, 2021. "Professione docente" ha avuto l'onore ed il piacere di ospitare suoi contributi.

SOLE ROVENTE, UN LIBRO DI PIERO BEVILACQUA

CUORI DI GHIACCIO

Dinamiche politiche, problemi della nostra Terra malata i rapporti tra le persone, non più umani, solidali, amicali ma vuoti, inesistenti. Un mondo da narrare e da cambiare

Renza Bertuzzi

Una fiaba di Hans Christian Andersen, *La Regina della neve*, racconta di uno specchio costruito dal diavolo che – saltiamo alcuni passaggi – un certo giorno di ruppe. E così fece molto più danno di prima, perché alcuni pezzi erano piccoli come granelli di sabbia, e volavano intorno al vasto mondo, e quando entravano negli occhi della gente vi rimanevano, così la gente vedeva tutto storto, oppure vedeva solo il lato peggiore delle cose, perché ogni piccolo pezzettino dello specchio aveva mantenuto la stessa forza che aveva lo specchio intero. A qualcuno una piccola scheggia dello specchio cadde addirittura nel cuore, e questo fu veramente orribile: il cuore divenne come un pezzo di ghiaccio.

Siamo partiti da questa fiaba perché rivela molto del nostro mondo e lo fa in modo poetico, come spesso le fiabe di questo autore fanno; uno scrittore dimenticato e forse non abbastanza apprezzato.

Un preambolo lungo, il nostro, per giungere al tema che ci interessa: il volumetto di **Piero Bevilacqua, *Sole rovente, Dieci racconti che parlano di noi*, Castelveccchi editore, 2025.**

Bevilacqua è conosciuto dai nostri lettori perché siamo stati onorati di ospitare suoi scritti, sue interviste, e recensioni dei suoi libri a cura dei nostri collaboratori (l'ultima recensione, in ordine di tempo, *L'attualità tra storia e disinformazione, una riflessione anche per noi docenti*, di Giovanni Carosotti, maggio 2025 sullo studio dello storico *La Guerra mondiale a pezzi e la disfatta dell'Unione europea*, Castelveccchi, 2025).

Bevilacqua, autorevole storico contemporaneo, già docente alla Sapienza, si occupa, come storico militante, dei problemi, delle tragedie, delle disinformazioni di questa "contemporaneità", in cui gli occhi delle persone, colpite dai frammenti dello specchio, vedono tutto storto.

Tutto, proprio tutto: le dinamiche politiche, i problemi della nostra Terra malata (recita il titolo di un recente libro, a cura di Ilaria Agostini, *Fate riposare la Terra*), i rapporti tra le persone, non più umani, solidali, amicali ma vuoti, inesistenti, galleggianti in un pulviscolo di monadi cieche che si muovono come automi.

Bevilacqua, ne scrive, con la volontà di chi non intende dichiararsi vinto, sempre a ribadire i punti che non tengono, con l'impegno civile dello storico che pone la politica in primo piano. Così l'ultimo suo testo, ***Sole rovente*** parla di quegli argomenti, uno per uno, con la forza della letteratura che, come è noto, illumina più di tanti trattati.

Possiamo immaginare i 10 racconti inseriti in un cerchio che si chiude: il primo e l'ultimo sulla Terra come proprietà privata, chiusa all'ac-

coglienza di essere umani scampati alla morte, *Sole rovente*; l'ultimo, *Lo scalatore*, la Terra come proprietà privata al servizio dei singoli, la montagna, oggetto a disposizione del rilassamento individuale e non importano le ferite che gli strumenti per scalarla procurino.

Sole rovente è emblematico, profughi, approdati fortunosamente sulle nostre coste, affamati e disperati, non trovano una Circe a soccorrerli ma gente sospettosa, poco incline ad una accoglienza umana. Il sindaco del paese convince la popolazione, i profughi restano, si inseriscono per un po', poi, poi..., arriva il caldo feroce, il sole rovente, anomalo, 30 gradi giorno e notte e si diffondono superstizioni, ricerca del capro espiatorio: gli "Africani" che hanno portato con loro quel caldo che si trova solo in Africa. Basta trovare un colpevole che non impegni la nostra coscienza e la soluzione è pronta. Via i migranti, via il sindaco, presto ci si adatta, in attesa dell'autunno, e, niente di nuovo, così era sempre successo, i *mutamenti ambientali* ci sono sempre stati, gli uomini tutti incolpevoli - esclusa la povera umanità allontanata - e così la serenità egoista ritorna: ci pensa il pulmino della polizia a prelevare i responsabili.

Un teorema perfetto ripetuto costantemente da politici immorali che raccattano, il peggio del pensiero "umano".

In mezzo gli altri racconti, tutti emblematici, ma non pedanti, con i frammenti dello specchio che rende tutto storto o che ha trasformato il cuore in ghiaccio.

Ci piace soffermarci su uno di questi, originale e forte, ***La Roba***, di verghiana memoria. C'è un personaggio, Agostino Ardigò che di un paese era stato l'orologiaio. Gli anziani del paese se ne vanno, prelevati dai propri figli, che li insedieranno in un altro dove *staranno meglio*.

Il paese si sta svuotando, se ne vanno le persone, Agostino inizia una originale raccolta: oggetti, tanti oggetti, appartamenti, terre, simbolo, non di potere come per Mazzarò, ma di conservazione di quegli esseri umani, un tempo vivi e del paese, per impedire, diremmo oggi, la speculazione edilizia a cura di quei fondi stranieri che stanno deturpando l'Italia. A poco a poco, la raccolta diventa forsennata, il suo laboratorio ormai in disuso, luogo da rigattiere, continua dopo laboratorio a riempirsi, una sorta di ruota impazzita. Tutti gli oggetti hanno un nome, una identificazione ed è questo che li rende simili alle persone. Le cose che diventano umane, ma saranno, poi, causa della sua morte: Agostino soccomberà sotto un quadro da lui a lungo desiderato.

Dunque, racconti affascinanti, nei quali appaiono, come agnizioni, lampi di vita a cui non si prestava più attenzione (le persone che non scambiano più parole sugli autobus, sui treni,

SPIRAGLI



nessuna curiosità, ma pronte a muoversi in massa, dietro un pifferaio magico, per un accenno, un semplice sussurro...): solita e solida la scrittura di Piero Bevilacqua limpida, chiara, un libro adatto agli studenti per i temi che affronta, sintomi reali della nostra visione storta e del nostro cuore di ghiaccio.

Possono rappresentare un segnale, una illuminazione, in fondo ogni storia ha un cuore e chissà che qualcuno non riesca a sentirne il battito e possa così sciogliere il ghiaccio depositatosi nel proprio cuore.



PIERO BEVILACQUA

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

STORIA DELL'ITALIA MERIDIONALE DI PINO IPPOLITO ARMINO

IL SUD, OMBRE STRUTTURALI MA GRANDI POTENZIALITÀ

Coniugando divulgazione e serietà scientifica, Armino dimostra che il lavoro dello storico non è una prerogativa corporativa ma una responsabilità civile.

Pierluigi Pedretti

Scrivo Pino Ippolito Armino alla fine del suo bel saggio *Storia dell'Italia meridionale* (Editori Laterza, pp.320, 2025, € 20): «*Serve una politica meno egoista e più lungimirante di quella attuale che, al contrario, sembra voler restituire al Mezzogiorno, ma assai più frammentato e povero di quanto non fosse un secolo e mezzo fa, la sua perduta "autonomia".*»

La vetusta (la prima espressione risale al 1873) "questione meridionale" sta riemergendo prepotentemente. Stiamo vivendo una stagione estremamente difficile. **L'Italia si barcamena tra problemi geopolitici internazionali di difficile soluzione e annesse questioni nazionali** apparentemente irrisolvibili come la sempre più complicata situazione socio-economica di cui il Meridione ne è un esempio fra i più problematici. La povertà è in crescita e le famiglie anche *middle class* faticano ad andare avanti. **E la crisi appare sempre più grave nel Mezzogiorno come dimostrano il crollo demografico, gli scarsi flussi immigratori, l'occupazione, i redditi, il PIL pro capite, la sanità e l'istruzione disastrose.**



Ora in un contesto del genere appare impellente rendere consapevoli quanti più italiani è possibile di quanto **stia realmente accadendo**. Per farlo è necessa-

rio conoscere la storia del nostro paese, operazione per nulla facile oggi, come ben sanno coloro che insegnano la disciplina nelle scuole di ogni ordine e grado. **La presentificazione del mondo** ad opera del sistema socio-economico imperante spinge i più giovani ad allontanarsi dallo studio del passato perché non è più ritenuto necessario. **Il futuro non esiste, quel che conta è vivere l'oggi**, in qualsiasi modo possibile, e farlo poi da meri consumatori è la cosa giusta.

Pino Ippolito Armino fa parte - lo affermiamo con forza contro ogni sterile accademismo da torre d'avorio - **di quel novero di intellettuali animati da un profondo spirito neo-illuminista, che**

affronta le dure questioni odierne con lo sguardo rivolto alla storia. Lo storico è memore della lezione dei grandi meridionalisti del passato, ma anche di quelli più recenti come **Piero Bevilacqua** di cui è collaboratore nell'*Officina dei Saperi*, centro propulsore di pensiero critico che si sforza, in assenza di un grande collettore politico, di superare le specializzazioni per instaurare il dialogo tra i saperi, oggi assente, e andare oltre la frammentazione pluridisciplinare.

Armino, ingegnere calabro-torinese con una vasta e coerente produzione saggistica, appartiene alla schiera di studiosi capaci di rivolgersi a un pubblico ampio senza rinunciare alla precisione: dal *Brigantaggio politico nelle Due Sicilie* (2015) a *Quando il Sud divenne arretrato* (2018), da *Storia della Calabria partigiana* (2020) all'ampia riflessione sul *Il fantastico regno delle Due Sicilie* (2021), fino ai più recenti *Indagine sulla morte di un partigiano* (2023), al ponderoso *Viaggio in Italia* (con Tonino Perna, 2024) a *Comites! Meridionali nella Resistenza* (con Maurizio Marzolla, 2024) (N.d.R. recensito nel numero di settembre 2024 della nostra rivista da Enzo Scandurra). Ed è solo una parte di una bibliografia ricca, varia, sempre orientata a smontare pregiudizi sul Sud senza cedimenti al neo-borbonismo né ai miti auto-assolutori, **ma cercando le radici dei problemi nell'economia e nella storia dell'intera Italia, a cui il Sud ha dato anche un importante tributo di sangue.** Come dimostra l'altro suo filone di ricerca sul contributo (enorme) dei meridionali alla guerra di Liberazione.

Con *Storia dell'Italia meridionale* l'autore firma quella che molti riconoscono **come la sintesi più ampia e innovativa.** L'originalità di Armino consiste infatti nel collocare l'inizio della lunga storia degli ultimi decenni della "questione meridionale" ben prima dell'Unità. La narrazione parte dagli anni in cui, tre secoli fa, la Sicilia e il Mezzogiorno entrarono in una nuova configurazione geopolitica europea in seguito ai trattati di pace settecenteschi, che sancirono la nascita del Regno borbonico (13 luglio 1735) con Carlo, figlio di Elisabetta Farnese e del re di Spagna Filippo V.

È un punto di vista che consente all'autore di proporre un percorso di lunga durata, scandito da sette momenti cruciali che,



a suo avviso, hanno plasmato l'identità del Sud e condizionato il suo (mancato) sviluppo: il disastroso esito della rivoluzione giacobina, la mancata conversione costituzionale della monarchia borbonica, la vittoria dei moderati sui democratici risorgimentali, l'altalena tra liberismo e protezionismo, la razionalizzazione dell'economia fascista che favorì il Nord, la fine del cosiddetto intervento speciale nel Mezzogiorno postbellico, la fittizia "questione settentrionale".

Il più importante di questi passaggi è sicuramente il "1848", l'anno cruciale, che

Continua a pagina 22



PINO IPPOLITO ARMINO

Pino Ippolito Armino, ingegnere e giornalista, vive tra il Piemonte e la Calabria, dove è nato. Dirige la rivista "Sud Contemporaneo" ed è membro del comitato direttivo dell'Istituto "Ugo Arcuri" per la storia dell'antifascismo e dell'Italia contemporanea. Tra le sue pubblicazioni: *Azionismo e sindacato. Vita di Antonio Armino* (Rubbettino 2012); *Brigantaggio politico nelle Due Sicilie* (Città del Sole 2015); *Quando il Sud divenne arretrato* (Guida 2018); *Cinque ragioni per stare alla larga da Pino Aprile* (Pellegrini 2019); *Storia della Calabria partigiana* (Pellegrini 2020); *Ritorno al futuro. Manifesto per l'unità d'Italia* (con Tonino Perna, Castelvocchi 2020); *Fino alla fine Comites! Meridionali nella Resistenza* (Città del Sole Edizioni 2024).

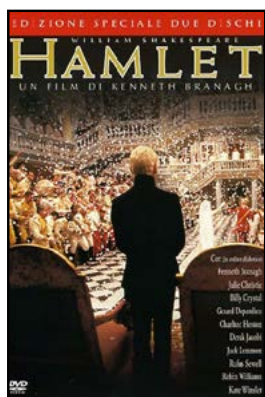
CINEMA E LETTERATURA

LIBRI E FILM, MONDI A PARTE CHE SI COMPLETANO

Il rapporto dialogico tra cinema e letteratura contribuisce a sviluppare e potenziare quella dimensione critica di cui quest'epoca tristemente contrassegnata da superficialità e approssimazione ha fortemente bisogno.

Novella Nicodemi e Massimo Mirra

Prima che la magia del grande schermo irradiasse il mondo con le sue luci scintillanti, nella mente di ogni lettore si proiettavano in automatico le scene e i volti dei personaggi letterari, evocati altrettanto magicamente dalla propria individuale capacità immaginativa. E così, pagina dopo pagina, ognuno costruiva il proprio piccolo schermo interiore sfogliando le pagine di un romanzo. Operazione che riusciva naturale soprattutto ai lettori di **W. Shakespeare**. Anche prima dell'invenzione dei fratelli Lumière, infatti, percorrendo i tempi, Shakespeare – non a caso portato poi sullo schermo da tantissimi registi, tra cui Branagh e Zeffirelli – con la sua capacità di scrivere per immagini ha permeato le sue opere di una intrinseca qualità cinematografica. Peculiarità che lo ha reso forse il più saccheggiato nel corso delle incursioni piratesche dei maestri del cinema nel *mare magnum* della letteratura.



Cinema e letteratura rispondono alla stessa identica sete di storie connaturate negli uomini. Se, come diceva Fernando Pessoa, 'la letteratura è la confessione che la vita non basta', il Cinema, dotato di un proprio specifico linguaggio, le si affianca in qualità di straordinario e potente strumento narrativo nella risposta a quello stesso atavico bisogno. Ben presto le enormi potenzialità del nuovo mezzo espressivo impongono uno sconvolgimento di campo nel mondo blasonato della letteratura alta, all'inizio quasi per una sorta di conquista della piena dignità artistica. **La sfida di portare al cinema storie universali, i grandi classici, viene raccolta da diversi registi** quasi come un richiamo naturale, una necessità artistica. I capolavori della letteratura mondiale diventano così un prezioso serbatoio di soggetti per sceneggiature. Alla costante ricerca di un profondo collegamento tra cinema e letteratura, spiccano, tra innumerevoli nomi illustri, maestri come **James Ivory** (*Camera con vista*, *Maurice* e *Casa Howard* dai romanzi di **E.M. Forster**; *Quel che resta del giorno* dall'omonimo libro di Kazuo Hishiguro) e **Luchino Visconti** (*Senso* dalla novella di Arrigo Boito; *Morte a Venezia* da Thomas Mann), che nel 1963 rivisita *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa con la sua firma d'autore: si immedesima nel punto di vista di Don Fabrizio Salina, dilata i tempi di alcune scene iconiche come il sontuoso ballo di Tancredi e Angelica

ed esclude gli ultimi tre capitoli del romanzo. Ogni trasposizione cinematografica di un'opera letteraria porta con sé il marchio della soggettività, della personalissima estetica del regista. Un filtro non di poco conto. **Alberto Lattuada**, ad esempio, ambientando *La lupa* (1953) in Basilicata in epoca contemporanea e modificandone il finale, stravolge la novella di Verga laddove **Gabriele Lavia**, con la sua versione del 1996, realizza una ricostruzione fedele del testo, utilizzando interi passaggi come cordoni narrativi a sostegno dell'intelaiatura della sceneggiatura mediante la voce fuori campo, che incarna il narratore popolare e corale dell'universo verghiano. Ebbene, entrambe le riletture dell'originale trasformano la fonte letteraria in un congegno altro, che funziona secondo altri meccanismi.

"Sì, ma il libro è un'altra cosa": dietro questo commento che spesso si sente pronunciare alla fine di una proiezione, con valenza svalutativa del prodotto filmico ricavato da un romanzo, c'è una grande verità, frutto però di un equivoco, di un peccato originale che ancora pesa a tutto svantaggio della settima arte. **Un libro e un film sono entità diverse e i parametri valutativi dovrebbero tenere conto della loro eterogeneità ontologica.** Se quel film, tratto da un libro che abbiamo particolarmente amato, è riuscito a catturarci l'anima, allora è un'opera d'arte riuscita che ha soddisfatto un bisogno che ancora non c'era. Creandolo ex novo. Se invece quella trasposizione cinematografica ci ha fatto rimpiangere l'originale o anche altre versioni cinematografiche già realizzate, allora, semplicemente, è un'opera di cui non si sentiva l'esigenza, non necessaria. **I classici della letteratura sono patrimonio universale e ogni artista può attingere da quella linfa e creare. "Liberamente ispirato a":** arduo stabilire quanto la libertà creativa possa di fatto coesistere con il rispetto delle intenzioni dell'autore. **Snaturare un classico per renderlo conciliabile col gusto e la moda del momento è un'operazione deontologicamente scorretta** quando viola, anzi violenta, un'opera universale in nome di un odio *politically correct* o di una logica puramente commerciale. **Da diversi decenni la linea di confine tra Cinema e Letteratura è sempre meno netta. Una linea d'ombra.** Ad attestarlo il moltiplicarsi di scrittori-registi come **P.P. Pasolini**, scrittori-sceneggiatori come **Ennio Flaiano** e autori di best-sellers come **S.King**, **J.Grisham** e **T.Clancy** le cui modalità compositive appaiono intrinsecamente cinematografiche. Accade così che film come *Lezioni di piano* di **Jane Campion** (1993) o *Il Decalogo* di **Krzysztof Kieślowski** (1988-89) si presentino come romanzi per immagini. E mentre pellicole-cult **oscurano** le loro fonti letterarie – *Shining* (1980) di **S. Kubrik** adattato da **S. King** o *Blade Runner* (1982) di **R. Scott**, tratto da *Do androids dream of electric*

SPIRAGLI



sheep? di **Ph.K. Dick** – giganteggiano nel firmamento cinematografico capolavori come *Il nome della rosa* di

J.J. Annaud (1986) che ripropone mirabilmente lo splendido affresco medievale di Umberto Eco o la trilogia de *Il signore degli anelli* di **P. Jackson** (2001-2003), kolossal nato dal mondo fantasy di **J. R. R. Tolkien**, vincitore di diciassette premi Oscar. **Il cinema rimane comunque un'espressione artistica autonoma che, nel suo fecondo rapporto dialogico con la letteratura, mette in gioco complessi processi ermeneutici che contribuiscono a sviluppare e potenziare quella dimensione critica di cui quest'epoca tristemente contrassegnata da superficialità e approssimazione ha fortemente bisogno.**



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*.

NOVELLA NICODEMI

Laurea in Lettere moderne, Dottorato di Ricerca in Italianistica con esperienze di docenza a contratto presso la facoltà di Lingue dell'Università di Salerno. Attualmente docente di Materie letterarie (Italiano e Storia) presso il Profagri di Salerno, giornalista pubblicista.

UN LIBRO CHE SI DEVE LEGGERE

RECUPERARE L'ARMONIA PERDUTA

La lettura può diventare la chiave dell'esistenza di molte persone che oggi sono distratte dai balletti su Tik Tok o dal caleidoscopio di video offerti da YouTube

Fabrizio Tonello

Ci sono libri che **non si possono** leggere (Bruno Vespa, Federico Rampini e altri personaggi televisivi). Ci sono libri che **si possono** leggere: Maurizio De Giovanni, Alessandro Robecchi e altri giallisti Sellerio (ma la vita è breve). E poi ci sono i libri che **si devono** leggere: Arundhati Roy, Stéphane Hessel, Ray Bradbury. A questi ultimi si aggiunge adesso *Siamo animali poetici. Arte, libri e bellezza* di Michèle Petit, tradotto in italiano dalla piccola e coraggiosa casa editrice pugliese AnimaMundi.

Occorre leggere *Siamo animali poetici* perché "la lingua, tutte le lingue, sono, in tutto il mondo, attaccate, degradate, appiattite, banalizzate, la loro forza espressiva è ridotta dall'influenza del linguaggio dei media, che è al tempo stesso povero, ripetitivo, fatto di luoghi comuni, invasivo e onnipotente. Il linguaggio dei media è anche quello della politica, e spesso è lo stesso. È un enorme trapunta che soffoca, o comunque rischia di soffocare, ogni espressione originale" (Olivier Rolin, citato dall'autrice).

In questa atmosfera oppressiva abbiamo più che mai bisogno di un soffio d'aria fresca nelle nostre case e, soprattutto, nelle nostre scuole. Fortunatamente Michèle Petit ce lo offre: "Dobbiamo smettere di dire ai bambini che l'unico senso della vita sta nel lavorare e nel sopravvivere; il senso della vita è costruire un paese diverso dove possano ritrovare i loro sogni. E la scuola è un luogo di incontro con i propri sogni, non solo un luogo di autoconservazione".

Come trasformare la scuola (e l'università) in **luoghi di incontro con i propri sogni**? Da docente, mi verrebbe da dire ignorando le raccomandazioni dei presidi e dei rettori, bruciando le circolari del ministro e sabotando i registri elettronici. In attesa che qualche collega si impegni in queste felici iniziative mi limiterò a citare Michèle Petit: "il bambino è spontaneamente astronomo e fisico, erborista e mineralogista, collezionista e ricercatore. Nel cuore del bambino esiste una disposizione enciclopedica selvaggia che è amore per il mondo". Michèle Petit si rivolge agli insegnanti dicendo che sono dei *passseur*, dei traghettatori culturali e quindi devono assumersi il compito di inventare, giorno dopo giorno, "tutto un modo di operare affinché bambini (o adulti) possano affinare

l'attenzione, l'ascolto, la curiosità e tessere legami con il mondo".

Ma facciamo un passo indietro: perché quel titolo, *Siamo animali poetici*? Michèle Petit risponde: "Forse siamo prima di tutto animali poetici, dal momento che gli esseri umani creano opere d'arte da più di 40.000 anni, molto prima di inventare la moneta o l'agricoltura". Da 2.500 anni siamo prigionieri della tesi di Aristotele "L'uomo è un animale politico" ma l'antropologa francese sottolinea che millenni prima disegnavamo bisoni, cervi e coccodrilli sulle pareti delle grotte. E i nostri antenati cantavano e danzavano assai prima che Atene fosse fondata. L'uomo ha "altrettanto bisogno di comunicare con il mondo quanto [di farlo] con gli uomini" diceva Tzvetan Todorov, come del resto era ovvio in tutte le culture premoderne.

Non c'è bisogno della *πόλις* della città, per ascoltare il canto degli uccelli, né per ammirare il cielo stellato: al contrario è proprio la modernità che ci impedisce di godere del canto degli uccelli cementificando ogni angolo del mondo; è la politica che ha creato l'inquinamento luminoso per cui le stelle non si vedono più, salvo in mare aperto. Peggio: è la politica che crea le guerre e i massacri di cui sono pieni ogni sera i telegiornali, un potente strumento di assuefazione di massa all'orrore.

Forse il nostro compito in questi tempi oscuri è quello di "ricivilizzare" l'*homo sapiens* e, per fortuna, l'intero libro di Michèle Petit è dedicato a questo. Per esempio, l'autrice scrive che "sin dalla più tenera età, i bambini hanno bisogno di una lingua melodiosa, di canti, di racconti, di immagini dotate di qualità estetiche (...) di sentire un'armonia, di accordarsi con ciò che li circonda e con il loro mondo interiore". Se i genitori provvederanno a questo avremo dei bambini più felici e degli adulti più saggi.

Al loro fianco ci devono però essere i docenti, i traghettatori della cultura e dell'amore per il mondo: "E poi un giorno, giocando con altri bambini a casa di amiche di mia madre, ho scoperto un libro. E la lettura è diventata la chiave della mia esistenza" racconta la scrittrice Djaili Amadou Amal: "Non ne conosco né il titolo né l'autore. Probabilmente si trattava di un libro per bambini, dato che parlava di una foresta incantata popolata di fate, da qualche parte in Irlanda. Ricordo semplicemente che, nell'istante in



cui l'ho aperto, mi ha catturata e trasportata in un'altra dimensione". E Michèle Petit commenta: "È molto strano convivere con la letteratura da così tanto tempo, dormire circondati da così tanti testi fondamentali, non desiderarli più, ignorarli, passarci accanto senza nemmeno guardarli. E non provarne nemmeno rimpianto".

La lettura può diventare la chiave dell'esistenza di molte persone che oggi sono distratte dai balletti su Tik Tok o dal caleidoscopio di video offerti da YouTube. Possiamo sottrarci a questa schiavitù operando insieme ai nostri studenti, alla gente del quartiere, magari insieme ai migranti che vanno in biblioteca perché è un posto confortevole e sicuro. Possiamo, dobbiamo accettare questa responsabilità.



FABRIZIO TONELLO

studioso senior dell'Università di Padova, ha insegnato all'Università di Bologna e alla SISSA di Trieste e in Francia. stato Fulbright Professor presso il Dipartimento di Storia della University of Pittsburgh e Visiting fellow presso l'Italian Academy for Advanced Studies della Columbia University. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sulla storia degli Stati Uniti e in particolare sull'evoluzione di lungo periodo del sistema politico e sul rapporto tra capitalismo e sistemi politici. Le sue ultime pubblicazioni sono *L'America in 18 quadri. Dalle piantagioni a Silicon Valley, Laterza 2025* e la curatela di *25 storie di accoglienza, solidarietà, autonomia, Altrecronomia 2025*. È tra i fondatori dell'associazione Famiglie Accoglienti e collabora con il quotidiano *Il manifesto*.

Continua da pagina 11

era prescritto il sistema delle «écoles de garçons indigènes». Si trattava di un sistema coloniale e discriminatorio che portò le famiglie algerine a ribellarsi nel 1956⁶

e poi -nel 1957- con una larga serie di scioperi che si estesero anche in Francia. Iniziative sostenute dal SNI (Sindacato Nazionale degli Insegnanti) che favorì un'adesione agli scioperi anche del 90% dei docenti che chiedevano la riduzione del numero degli allievi per classe (allora in media: 36), l'estensione dell'obbligo scolastico almeno fino a 16 anni, e una maggiore democratizzazione della vita scolastica⁷. Le azioni furono sostenute da «L'école libératrice» una rivista -fondata nel 1929, cui collaborava Jean Piaget e che sosteneva la necessità di innovare la didattica con i nuovi metodi scientifici. Nel 1957 la questione delle scuole e delle università era sempre più incalzante soprattutto in Italia. In quell'anno la rivista «Nord e Sud», vicina a Benedetto Croce pubblicò un editoriale su **L'esodo delle intelligenze**: «1) emigrano - i migliori- verso il Nord e verso l'estero; 2) vanno -i peggiori- ad accrescere l'esercito della



'miseria in colletto bianco'; 3) si sistemano -i mediocri- con le raccomandazioni. /.../ Vuol dire cioè che certe strutture della società italiana, anche quelle educative, vanno riviste dalle fondamenta, modificate, cambiate totalmente se occorre, per metterle all'altezza dei tempi, prima che sia troppo tardi⁸. E oggi è peggio: oltre 500.000 ragazze

e ragazzi hanno lasciato l'Italia perché il mercato del lavoro è mal retribuito e degradato⁹. Il mondo dell'educazione italiana, nonostante l'intrico di riforme che si susseguono, sembra immobile. Eppure Ada Gobetti, moglie del martire antifascista, già nel 1958 aveva fondato il giornale *Non lasciamoli soli. Consigli ai genitori per l'educazione dei figli* dove voleva tradurre gli ideali della Resistenza in percorsi educativi. Già dalle colonne de «L'Unità» aveva scritto: «Non è vero che non c'è nulla da fare per voi ragazze. Poiché tutte potete partecipare alle battaglie che oggi in Italia si combattono in ogni campo per imporre il rispetto e l'applicazione della Costituzione. Affermando l'uguaglianza di tutti i cittadini senza nessuna distinzione, la nostra Costituzione garantisce implicitamente quelle che sono le vostre esigenze fondamentali: il diritto al lavoro e il diritto all'amore.»

⁶ <https://m3c.universita.corsica/lumi/lecole-francaise-en-algerie-une-declinaison-singuliere-de-l'institution-republicaine-1944-1962/>.

⁷ R. Hirsch, *Les grèves d'instituteurs dans le département de la Seine de 1944 à 1967*, in «Carrefours de l'éducation», 19 (2005), pp. 31-48: <https://share.google/12Pz4qcXW4t73eCtX>.

⁸ «Nord e Sud rivista diretta da Francesco Compagna», 4 (1957), pp. 41-42: <https://bibliotecaginobianco.it/flip/NOR-SUD/NORSUD04-3000/9/>.

⁹ S. Gianfaldoni, *Italiani emigrati all'estero: la mobilità intellettuale-economica e la cosiddetta fuga dei cervelli*, Pisa 2020.



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.

Continua da pagina 19

vede il Mezzogiorno passare da area socio-economica molto attiva alla decadenza. I moti rivoluzionari che coinvolgono il regno vengono debellati e negli anni successivi si spegne ogni vita attiva portando dopo il 1848 Ferdinando II ad avvicinarsi ai paesi più conservatori d'Europa: «Gli intellettuali meridionali, sottoposti a stretta sorveglianza, o costretti all'esilio, andarono ad infittire le schiere degli esuli che da diverse regioni d'Italia contribuivano alla crescita culturale e politica del Piemonte.»

Particolare rilievo assume l'inclusione, per la prima volta in un'opera di sintesi del genere, della Sardegna **all'interno della storia del Meridione**: scelta fondata non su criteri geografici ma sulla comune traiettoria storico-istituzionale che, nel Settecento, la collegò alle vicende del Sud continentale. La «**questione meridionale**» per Armino non deve essere intesa come un eterno catalogo di ritardi, ma come un nodo storico in cui si intrecciano modernizzazione, conflitti politici, scelte economiche, forme di integrazione e di subalternità. Il Sud ha spesso seguito percorsi

non lineari, con fasi di forte dinamismo – ad esempio nel commercio agricolo ottocentesco o nella modernizzazione infrastrutturale della Cassa del Mezzogiorno – e altre segnate da scelte politiche che ne hanno compromesso le potenzialità.



Armino costruisce un quadro tanto ricco quanto accessibile, capace di far comprendere come il Mezzogiorno sia giunto all'attuale configurazione: con le sue ombre strutturali, certo, ma anche con potenzialità spesso ignorate e con una storia che riflette, in forma amplificata, i problemi dell'intero Paese. **Storia dell'Italia meridionale è un invito a ripensare criticamente il Sud** come parte essenziale di una possibile rinascita italiana. Coniugando divulgazione e serietà scientifica, Armino dimostra che il lavoro dello storico non è una prerogativa corporativa ma una responsabilità civile. E offre finalmente al

lettore una sintesi efficacissima, che colma un vuoto e restituisce complessità a una realtà troppo spesso confinata in stereotipi e semplificazioni. Un lavoro il suo che, nonostante le apparenze, è «ottimista», come lo era quello degli illuministi, progettisti del futuro.



PIERLUIGI PEDRETTI

Pierluigi Pedretti vive a Cosenza dove insegna Storia e Filosofia al Liceo Classico Telesio. Scrive di cultura su blog e riviste. Ha pubblicato alcuni libri di carattere storico e antropologico come «Un demone in bicicletta» (2018) e «Roma sul Savuto» (2022). Nel 2025 ha dato alle stampe il suo primo romanzo «Ester e il sovversivo» (Edizioni Efestò). Insieme all'associazione «Seminaria cultura» cura incontri con scrittori e poeti prevalentemente su temi sociali e civili.

Continua da pagina 17

riale - tecnologica, separandola, in quanto dato tecnico, proprio dalla dimensione dell'umano. Lucio Russo, nel 1998, faceva notare quanto la mortificazione subita a scuola dai curricula umanistici non avesse affatto realizzato un miglioramento della didattica delle scienze, impoverita proprio nella sua dimensione cruciale, quella teorica e storico-culturale. **L'analisi proposta da Ferroni del concetto di "umanesimo", nel momento in cui pone il tema del rapporto dell'uomo con la natura, ne evidenzia il carattere problematico, in particolare a partire dall'avvento dell'industrializzazione e del farsi strada di un atteggiamento sempre più predatorio nei confronti delle risorse ambientali.** Visioni a volte tra loro contraddittorie, dovute all'incremento sempre più frenetico dell'evoluzione tecnico-industriale (per esempio tra Baudelaire e Nietzsche, tra D'Annunzio e Pascoli). Nella seconda metà del Novecento (ma già a partire dal primo dopoguerra) il rapporto con la natura esprime in modo sempre più diretto una grave preoccupazione, un cupo presentimento e anticipazione di possibili orizzonti di de-umanizzazione. Ferroni fa dialogare le riflessioni filosofiche **della Scuola di Francoforte, di Günther Anders (autore oggi imprescindibile e però invisibile in tutti i manuali di filosofia), di Hans Jonas con giganti della letteratura quali Pasolini, Volponi, Ortese, Zanzotto, Calvino (ma altrettanto imprescindibili risultano anche le riflessioni dedicate agli autori dei secoli precedenti).** Quali sono le indicazioni che la scuola può trarre da una simile riflessione? da una parte denunciare ancora una volta le conseguenze nefaste di un'impostazione dello studio sempre più **"presentificata"**, che impedisce agli studenti di comprendere le cause reali (storiche, sociali, politiche, economiche, culturali) dell'emergenza ambientale, nei confronti della quale pure manifestano adeguata sensibilità. Prevale un approccio tecnico, deconcettualizzato e anticulturale, volutamente impolitico, che inibisce la comprensione. Come già anni fa avevano sottolineato gli storici **Armitage e Gulli**, la questione ambientale rende più urgente il rilancio degli studi storici, a seguito del dissolversi dell'incommensurabilità tra tempo storico e tempo naturale, realizzatasi grazie alla distruttiva azione dell'uomo. Ma la scuola attuale, finalizzata a formare non più il cittadino consapevole bensì -come già denunciava Lucio Russo nel 1998 - una personalità consumistica, non può certo offrire strumenti significativi per un'efficace azione contrastiva verso la distruzione dell'ambiente. **Ferroni denuncia i rischi di regresso antropologico impliciti in una tale operazione, visibili soprattutto attraverso un uso distorto della lingua, dove compaiono «termini ed espressioni» - e noi insegnanti abbiamo a che fare ogni giorno con questa realtà! - «il cui carattere denotativo sembra automaticamente comportare una parallela portata connotativa: si impongono come asseverazioni di un senso comune, della sua imprescindibilità, della sua esclusione di ogni alternativa [...] tanto più se si presentano in forma anglicizzante».** In questo repertorio lessicale così respingente troviamo espressioni

quali «competitività», «implementare», «capitale umano», «nativi digitali» («come se nascere al tempo digitale abbia dato luogo a un'umanità tutta risolta, fin dai primi vagiti, in una vita artificiale, spettrale, computazionale; colonizzazione assoluta dell'esistenza, tanto più indecente in quanto cancella la dignità umana fin nell'origine della vita, di questi giovani destinati a scontrarsi con i più gravi effetti del cambiamento climatico»). **La sola risposta possibile a una situazione così degradata è quella di un «umanesimo ambientale», che racchiuda in sé il meglio espresso dalla dimensione dell'umanesimo, ovvero la libertà, la coscienza, la ragione critica, cioè una ragione illuministica non asservita a logiche strumentali. Il vero umanesimo, infatti, ha sempre avuto piena consapevolezza dei «limiti dell'umano».** Che cosa ostacola questo progetto, nella scuola e al di fuori di essa? Quello che Ferroni chiama «populismo consumistico alimentato dai media e dai social», secondo una logica propria della società dello spettacolo (e l'Autore cita **Debord**, altro invisibile nei manuali scolastici), e che è sempre più presente a scuola in molti inutili progetti o fumose attività di "Formazione Scuola Lavoro". «La coscienza umanistica - scrive Ferroni - dovrebbe impegnarsi in modo determinante a mettere in questione questo senso comune pubblicitario. [...] **Nessuna prospettiva ecologica può sottrarsi a una critica del dominio pubblicitario, a una difesa della vita contro la sua colonizzazione** (intesa in tutte le accezioni possibili), nel quadro di un'ecologia della mente e del linguaggio, capace di mettere in questione lo stretto rilievo che la pubblicità assume per molti ambiti dell'economia, spesso addirittura per oggetti senza nessuna utilità pratica.» **Un compito che spetterebbe innanzitutto alla scuola** e che noi docenti dovremmo fare nostro, come carattere imprescindibile della nostra deontologia professionale. Anche se i nostri superiori gerarchici vorrebbero imporci il contrario.



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 incanto. Il progetto educativo nelle Leggi di Platone" (Valore Italiano).

AUTONOMIA SCOLASTICA, FALLIMENTO O GRANDE INCOMPIUTA? IL CONGRESSO NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE GILDA UNAMS

Autonomia: strada aperta al progettificio, con piani autoreferenziali, una programmazione spesso inutile che fa perdere di vista la lezione il vero obiettivo?

Veronica De Michelis

Si è svolto lo scorso 13 dicembre a Roma, presso l'Hotel Best Western di Via Marsala, il **Congresso Nazionale della Federazione Gilda Unams** che raduna tutti i suoi delegati. Un'occasione per aprire un dibattito e stilare un bilancio sull'Autonomia Scolastica e di quello che ha rappresentato dal 1997, anno in cui fu introdotta con la Legge n.59 (Legge Bassanini).

"Dall'anno 2000 le scuole, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa – è quanto ha dichiarato il coordinatore nazionale Vito Carlo Castellana nella sua relazione introduttiva. Questo ha fatto sì che dal punto di vista didattico, si sia aperta la strada al 'progettificio', con piani autoreferenziali ed una programmazione che spesso è inutile e che perde di vista il vero obiettivo che ogni docente persegue, la preparazione delle lezioni".

Dal punto di vista organizzativo, invece, l'Autonomia Scolastica ha permesso alle scuole di scegliere liberamente i propri orari, "incrementando – ha affermato Castellana – enormi difformità sul territorio con metodologie diverse al punto che in molti casi riteniamo sia compromesso il diritto allo studio. Un altro aspetto da non sottovalutare, dal punto di vista sindacale, sono i contenziosi che sono aumentati in virtù del fatto che se ci sono 7.500 istituti scolastici, questi producono 7.500 diverse interpretazioni del contratto. In aggiunta a ciò, poi, sono sparite le pagelle, le indicazioni hanno sostituito i programmi e non esistono più organismi di controllo sull'operato dei dirigenti scolastici".

Il coordinatore nazionale a conclusione della sua relazione, ha rivolto un messaggio al governo, sottolineando come di buono in questi anni, ci sia stata solo la capacità di resilienza mostrata dai docenti e dal personale ATA, nell'adattarsi ad una legge che ha stravolto l'unità nazionale e ha dato vita a tanti "Regni" diversi, ognuno con un proprio regime, andando a demolire il compito che la Costituzione ha assegnato alla Scuola.

Con un contributo scritto è intervenuto poi il Sottosegretario di Stato del Ministero dell'Istruzione e del Merito, **On. Paola Frassinetti**, "La domanda più importante è, questa autonomia come è stata concepita, è ancora adeguata ai bisogni degli studenti di oggi e di domani? Come Ministero stiamo lavorando affinché l'autonomia torni al suo significato originario. La FGU con la sua storia rappresenta un

interlocutore prezioso per tutelare la professionalità docente e per ricordarci che nessuna autonomia può funzionare senza valorizzare pienamente chi nella scuola ci lavora ogni giorno".

Tra gli interventi politici c'è stato quello dell'On. Chiara Tenerini, XI Commissione Lavoro della Camera dei Deputati: "L'autonomia scolastica rimane un modello valido ma va aggiornata e resa più coerente alla scuola di questo secolo, perché se non viene accompagnata, soprattutto nei territori più fragili, acuisce le differenze".



È stato poi il turno dell'On. Irene Manzi, VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati: "Alcune criticità le riconosco e le condivido, l'autonomia era dentro un disegno che voleva potenziare il dirigente ma anche tutto il personale della scuola. Volendo dare consiglio al Ministro Valditara, sarebbe quello di provare ad aprire un confronto tra tutte le forze politiche su un tema centrale e chiave".

Una riflessione politica sulla scuola oggi e sui suoi cambiamenti è stata poi offerta dalla Senatrice Barbara Floridia, VII Commissione Cultura del Senato e Presidente della Commissione parlamentare Vigilanza RAI: "Momenti come questi sono importanti, da insegnante mi duole evidenziare come oggi per la scuola e l'istruzione non si investe, quando invece la società è sempre più fragile. Tutto oggi è in trasformazione e gli unici che posso-

no aiutare i ragazzi per accompagnarli, sono gli insegnanti. L'autonomia scolastica è una sfida, ma quali sono le conseguenze?".

Sui motivi invece che hanno reso sempre più complessa la realizzazione dell'autonomia scolastica, si è espressa la Professoressa Loredana Perla, Direttrice del Dipartimento di Scienza della Formazione, Psicologia, Comunicazione e ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Coordinatrice Tecnica per le Indicazioni Nazionali: "Che ne facciamo dell'autonomia? La consideriamo una legge fallita? Consideriamo come si è evoluto il nostro sistema di istruzione, la stessa identità di insegnante ha subito una distorsione, esautorato dalle esigenze pedagogiche a scapito della funzione. Questa autonomia ha realmente funzionato permettendo la valorizzazione del docente? Ci sono grandi criticità, la mancata autonomia apre per esempio ad una didattica delle competenze, su cui io sono molto critica perché è un grade mito che la scuola ha dovuto assorbire. La scuola è stata lasciata sola ed è in questi anni che si consuma il disastro dell'istruzione".

A concludere gli interventi è stato Adolfo Scotto Di Luzio, Professore ordinario di Storia Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, che ha posto una domanda cruciale: "La scuola deve essere autonoma, ma cosa realmente preserva e garantisce la sua autonomia? Ciò che garantisce autonomia della scuola è l'autonomia della cultura, senza la quale, ogni altra forma diventa un contenitore vuoto. Così come introdotta nella normativa degli anni Novanta, l'autonomia scolastica risulta un dispositivo ispirato a logiche organizzative ed efficientistiche, distante dall'idea pedagogica di autonomia come spazio critico della cultura. Il mio intervento oggi mostra come questa divergenza sia all'origine delle ambivalenze odierne e perché una rigenerazione dell'autonomia scolastica debba partire dal ripensamento dell'autonomia della cultura".

