



Professione DOCENTE

anno XXXVI 2
Marzo 2026

**IL CONSIGLIO NAZIONALE HA ELETTO VITO CARLO CASTELLANA
COORDINATORE DELLA FGU**
VERONICA DE MICHELIS

**VITO CARLO CASTELLANA
LA SCUOLA NON È UN CARCERE**

LA SCUOLA DENTRO

**GIANFRANCO MELONI
IL DIMENSIONAMENTO SCOLASTICO**

**GIANLUIGI DOTTI
RAZIONALIZZARE SENZA RAGIONE**

**GIUSEPPE CANDIDO
PERSONALIZZARE CON CLASSI NUMEROSE?**

**L'IMPORTANZA DELLA MUSICA A SCUOLA
INTERVISTA CON DOMENICO CIOCIANO
VERONICA DE MICHELIS**

LA SCUOLA DENTRO E FUORI

**VERONICA DE MICHELIS
LA GILDA PER REPORT**

**GIANLUIGI DOTTI
IL FALLIMENTO DELLE RSU**

**ANTONIO MASSARIOLO
PAGARE PER LAVORARE**

**GIANLUIGI DOTTI
UN DOCUFILM
D'ISTRUZIONE PUBBLICA**

RICORDI

**PIERO MORPURGO
IL CENTENARIO DELLA MORTE DI PIERO GOBETTI
I PRINCIPI EDUCATIVI DI ADA E PIERO GOBETTI**

**GIOVANNI CAROSOTTI
LUCIO RUSSO. CONTRO LA SCUOLA DELLA RIFORMA**

LA SCUOLA DEGLI ALTRI

**MARCO MORINI
IL MAROCCO E LA PRIORITÀ DELL'ISTRUZIONE**

**FABRIZIO TONELLO
LA DANIMARCA CONTRO L'ECESSO DEL DIGITALE**

SPIRAGLI

**ROBERTO CASATI
IA. FACCIAMOCI UN ESAME DI COSCIENZA**

**MASSIMO MIRRA
CINEMA E FILOSOFIA**

CONTROCANTO

**MARIO POMINI
C'È QUALCOSA DI BUONO NEL MODELLO DELL'AZIENDA
A SCUOLA?**

**MASSIMO QUINTILIANI
L'AQUILA, CAPITALE DELLA CULTURA**

**REFERENDUM 22-23 MARZO - PER SCEGLIERE CON SCIENZA E CON COSCIENZA
FRANCESCO PALLANTE**

LA DISCIPLINA COSTITUZIONALE SULL'ORDINAMENTO GIURISDIZIONALE



In caso di mancato recapito
inviare al CSL STAMPE ROMA



S O M M A R I O

2	Renza Bertuzzi POVERA RAGIONE...
3	Vito Carlo Castellana LA SCUOLA NON È UN CARCERE
4	Veronica De Michelis MUSICA MAESTRO
4	Veronica De Michelis DIETRO LA CATTEDRA — LA GILDA DEGLI INSEGNANTI PER REPORT
5	Antonio Massariolo PAGARE PER LAVORARE...
6-7	Gianfranco Meloni TUTTO QUELLO CHE (NON) AVRESTE VOLUTO SAPERE SUL DIMENSIONAMENTO SCOLASTICO
8	Giuseppe Candido PERSONALIZZAZIONE CON CLASSI NUMEROSE?
9	Gianluigi Dotti RAZIONALIZZARE SENZA RAGIONE
10	Mario Pomini QUALE MIDDLE MANAGEMENT
11	Gianluigi Dotti CRONACA DI UN FALLIMENTO ANNUNCIATO
12-13	Francesco Pallante LA DISCIPLINA COSTITUZIONALE SULL'ORDINAMENTO GIURISDIZIONALE
14	Giovanni Carosotti CONTRO LA SCUOLA DELLA RIFORMA. FINO ALL'ULTIMO. RICORDO DI LUCIO RUSSO
15	Gianluigi Dotti D'ISTRUZIONE PUBBLICA COME UN DOCUFIIM RIESCE AD ARGOMENTARE E A SPIEGARE PERCHÉ SIAMO FINITI IN QUESTA GRAVE CRISI DELLA SCUOLA
16	Massimo Mirra LA "E" DI "CINEMA E FILOSOFIA" È VERBO
17	Roberto Casati FACCIAMOCI UN ESAME DI COSCIENZA
18-19	Piero Morpurgo 1959: NASCE "IL GIORNALE DEI GENITORI" DI ADA GOBETTI, INSEGNANTE, PARTIGIANA ANTIFASCISTA, IN DIFESA DEI DIRITTI DELLE DONNE E DEI BAMBINI
20	Marco Morini L'ISTRUZIONE È UNA PRIORITÀ, UNA LEZIONE DAL MAROCCO E DAL SAHARA OCCIDENTALE
21	Fabrizio Tonello ABBIAMO COMBINATO UN DISASTRO
23	Massimo Quintiliani "UN TERRITORIO, MILLE CAPITALI": L'AQUILA ASSUME IL RUOLO DI CAPITALE ITALIANA DELLA CULTURA 2026
24	Veronica De Michelis VITO CARLO CASTELLANA ELETTO COORDINATORE 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

Giovanni Carosotti, Roberto Casati, Veronica De Michelis,

Antonio Massariolo, Massimo Mirra, Marco Morini,

Francesco Pallante, Mario Pomini, Fabrizio Tonello

Chiuso in redazione il 20/02/2026

Stampa Romana Editrice - 069570199

GILDA DEGLI INSEGNANTI

Via Aniene, 14 00198 Roma

tel. 068845005 - Fax 068482071

UNAMS - Viale delle Province, 184 - 00162 Roma

Sito Internet: www.gildaprofessionedocente.it

E-mail: pdgildains@gmail.com

POVERA RAGIONE...

Renza Bertuzzi

Da molto tempo, la parola è stata un efficace mezzo di manipolazione del pensiero al servizio dei poteri, oggi lo è ancora di più, i mezzi di comunicazione di massa, le varie piattaforme del web, i social, interagiscono: si confrontano, si contraddicono e le "verità", ammesso che esistano, sono sempre più difficili da identificare.

Essere cittadini implica conoscere, per quanto è possibile, i meccanismi dell'informazione, sapere chi manipola i fatti e cercare sempre di più di allargare la propria visuale per ascoltare voci diverse da quelle "ufficiali".

Anche nella Scuola, la manipolazione va alla grande, negli ultimi anni poi è aumentata e aumenta sempre di più, senza ritegno.

Durante il governo Prodi, si dichiarò che bisognava "investire sugli insegnanti" e, evitando la preposizione, si cominciò infatti ad **investire**, in senso letterale, **gli** insegnanti. Quindi stipendi sempre più inadeguati alla loro funzione e al loro orario di servizio, quest'ultimo è venuto via via aumentando con la mole di impegno burocratico a cui essi devono sottostare. Ancora, via alle tornate contrattuali bloccate, i docenti sono ancora creditori di un contratto "saltato".

E via ancora, si è giunti alla razionalizzazione selvaggia, che significa eliminazione di scuole - preferibilmente nei piccoli centri in cui la scuola è fondamentale - riduzione degli organici, aumento degli studenti per classe, eliminazione delle supplenze di scuola con le sostituzioni interne e tanto altro ancora.

Anche quest'anno la Finanziaria ha pensato bene di continuare l'opera, preceduta dall'intervento del Governo il quale ha soppresso scuole nelle Regioni "nemiche", non governate, cioè, dal proprio gruppo politico.

Professione docente si occupa ovviamente di questi argomenti, ma, *in primis*, dei risultati del Congresso Nazionale della FGU con l'elezione di **Vito Carlo Castellana a Coordinatore nazionale della FGU** e di tutti gli organi statutari, **Veronica De Michelis**, pag. 24.

Poi, si entra nella Scuola. Per primo, con il tema sempre più improrogabile della sicurezza a scuola, della certezza che studenti e insegnanti debbano essere tutelati dalle violenze che ormai sono arrivate fino alla morte. Sulle proposte avanzate dal Ministro Valditara di introdurre l'uso del metal detector nei locali scolastici, **ragione** e risponde **Vito Carlo Castellana**, **La scuola non è un carcere**, pag. 3; sulle varie misure razionalizzatrici, **Gianfranco Meloni**, pag. 6, **Tutto quello che (non) avreste voluto sapere sul dimensionamento scolastico; Razionalizzare senza ragione; sulle nuove norme relative alle sostituzioni interne; Gianluigi Dotti**, pag. 9; sulle situazioni interne; **L'importanza della musica a scuola. Musica, Maestro**. Intervista a **Domenico Ciociano**, a cura di **Veronica De Michelis**, pag. 4; **Personalizzazione con classi nu-**

merose?, **Giuseppe Candido**, pag. 8.

Poi, tutti i contorni si allargano a centri concentrici, l'esterno si delinea e rivela.

Prima di tutto la condizione "mercantile" che riguarda i vari titoli necessari per cominciare il percorso che forse porterà all'insegnamento. In breve, senza disponibilità economiche non si riesce a diventare insegnanti. Ne scrive, in maniera completa, **Antonio Massariolo** (partendo da un'affermazione di **Carlo Castellana** che, intervistato a Report, 25 gennaio, ha detto "noi cominciamo a selezionare non solo per merito, ma anche per reddito", **Dietro la cattedra. La Gilda degli Insegnanti per Report, Veronica De Michelis**, pag. 4) - **Antonio Massariolo, Pagare per insegnare**, pag. 5.

Il fallimento delle RSU, all'apparenza, situazione interna alle scuole, ma di fatto esterna, condizionata com'è dal neo liberismo, **RSU Cronaca di un fallimento annunciato, Gianluigi Dotti**, pag. 11.

Un docufilm. **D'Istruzione pubblica. Perché siamo finiti in questa grave crisi della scuola, Gianluigi Dotti**, pag. 14: uno sguardo all'esterno. e uno all'interno della scuola.

Voce dissonante con le posizioni della Gilda e ben venga, il dibattito è sempre motivo di crescita, **Mario Morini, Quale middle management**, pag. 10.

Il ricordo di una grande figura, un eminente studioso che si è speso fino alla fine dei suoi giorni contro la distruzione della scuola pubblica, **Lucio Russo**, da poco scomparso. A lui, come a **Gioglio Israel** - ricordato nel numero scorso - vanno il nostro pensiero e la nostra riconoscenza. **Giovanni Carosotti, Contro la scuola della riforma. Fino all'ultimo. Ricordo di Lucio Russo**, pag. 14.

Per **Spiragli**, **Roberto Casati**, sul tema dell'IA, **Facciamoci un esame di coscienza**, pag. 17.

Su cinema e filosofia, **Massimo Mirra, La e di cinema e filosofia è verbo**, pag. 16.

La scuola nel tempo e la scuola degli altri: per la prima, il ricordo di Piero Gobetti, insieme sua moglie Ada, nel centenario della sua morte. Piero Morpurgo, pag. 18. 1949, nasce il "giornale dei genitori" di **Ada Gobetti**; per il secondo uno sguardo su **due Paesi, Marco Morini, Marocco. L'istruzione è una priorità**, pag. 20; **Danimarca. Abbiamo combinato un disastro, Fabrizio Tonello**, pag. 21.

Viaggi e cultura. Massimo Quintiliani, L'Aquila assume il ruolo di capitale italiana della cultura 2026.

In ultimo ma non per ultimo, tutta la materia della disciplina costituzionale sull'ordinamento giurisdizionale, per il Referendum del 22-23 marzo A cura di Francesco Pallante.. Una essenziale conoscenza per la scelta del voto di ognuno: le ragioni del sì e del no si combattono con toni eccessivi e virulenti. Abbiamo pensato che solo il corretto sapere della materia sia il modo giusto per decidere con scienza e con coscienza.

LA SCUOLA NON È UN CARCERE

Vito Carlo Castellana

Siamo di fronte ad un'emergenza educativa che non si risolve con gli slogan, ma piuttosto con attenzione verso il mondo giovanile abbandonato, vittima della solitudine, della massificazione culturale, figlia di piattaforme streaming che vendono falsi modelli.

Siamo sicuri che pensare ai metal detector nelle scuole sia la risposta alla violenza crescente dilagante nel mondo giovanile e nelle istituzioni scolastiche? **Certamente è una risposta di pancia, quella che la politica deve dare al popolo per dimostrare che si reagisce subito ad una tragedia, come quella avvenuta in un istituto a La Spezia.** Chi opera nella scuola, sa che tutto questo è perfettamente inutile, blindare gli ambienti scolastici, quasi fossero un carcere, **serve solo a liberare le coscienze.** La società del **relativismo etico**, quella società che ha perso ogni punto di riferimento, che nei social cerca solo di ostentare e di suscitare invidia sociale, quella stessa società è quella **che porta a non comprendere il valore della vita.** Nelle ore successive alla tragedia della scuola a La Spezia, tutti hanno espresso la propria opinione, ma sono passate alcune settimane e nulla è cambiato.

Siamo di fronte ad un'emergenza educativa che non si risolve con gli slogan, ma piuttosto con attenzione verso il mondo giovanile **abbandonato, vittima della solitudine e della massificazione culturale, figlia di piattaforme streaming che vendono falsi modelli.**

I ragazzi hanno bisogno di **prospettive di vita e possiamo fornirglielie con tutti gli strumenti culturali ed educativi che abbiamo, investendo su di loro, altrimenti saremo destinati ad un declino inesorabile.** Nel 2007 ebbe un discreto successo il film **"Non è un paese per vecchi"**, oggi potremmo pensare ad una pellicola ambientata nel nostro paese che si intitoli **"Non è un paese per giovani"**. Dovremmo andare alle radici del problema. Siamo una nazione dove i ragazzi prima dei trent'anni, se va bene, non riescono ad avere un lavoro stabile che gli permetta di andare a vivere da soli, non abbiamo, soprattutto nelle città,

alcun luogo di aggregazione sociale che permetta loro di esprimere le proprie qualità e per anni abbiamo trasmesso attraverso le televisioni commerciali e di stato dei falsi modelli legati solo **all'aspetto fisico e al guadagno facile.** A tutto questo si è aggiunto, nell'ultimo decennio, il fenomeno dei social, che potrebbe essere un eccezionale strumento di comunicazione, ma che entra in profondità e distrugge le personalità. Proprio sui social quei falsi modelli sono diventati motivo per creare invidia sociale, per attirare l'attenzione, per cercare quel like che momentaneamente appaga l'ego, ma che poi lascia insoddisfatti e scatena la violenza. **Come si è arrivati a tutto questo?** Lo Stato ha continuamente

disinvestito sul mondo giovanile e sul sistema educativo, basti pensare agli **8 miliardi di tagli sulla scuola della "Riforma Gelmini"**, ma anche all'aver reso disumane le scuole con un dimensionamento scolastico che ha trasformato i **ragazzi in numeri.** Come si può pensare che la scuola possa dare attenzione al singolo studente con **queste classi così affollate?** Abbiamo scuole che raramente sono sotto i 1000 studenti e che spesso raggiungono cifre doppie. Un tempo con scuole a dimensione umana, i vecchi presidi conoscevano per nome tutti gli studenti e quando si doveva intervenire per questioni disciplinari la scuola riusciva a comportarsi come una seconda famiglia. Oggi non è più così e spesso **gli insegnanti non intervengono più, per paura di subire**

ritorsioni da parte delle famiglie e di taluni dirigenti scolastici, per fortuna non tutti, più preoccupati dal non dover subire "noie" lavorative che dal dover svolgere il proprio ruolo di Capo d'Istituto. Siamo la nazione che ha disinvestito in strumenti efficaci come il Bonus Studenti e che prevede pochissime agevolazioni per i trasporti e l'acquisto dei libri. Come si può investire questa deriva? **Lo si fa investendo nella scuola e nell'istruzione, pensando che le vere armi che ci permetteranno di affrontare le sfide del futuro non sono bombardieri e carrarmati, ma sono le armi della cultura.** Gli investimenti nella scuola non devono però essere indirizzati al progettificio, che, come è avvenuto negli ultimi anni, ha arricchito solo chi presentava i progetti, impoverendo nello stesso tempo le nuove generazioni, vittime di questo sistema, sia dal punto di vista culturale che dal punto di vista sociale. **Occorre piuttosto recuperare i**

saperi e l'alto valore formativo che le discipline possono offrire, partendo dalle "conoscenze", senza le quali non possono esistere le competenze e soprattutto senza le quali non si hanno gli strumenti culturali per affrontare i continui e repentini cambiamenti che società, mondo del lavoro e ambiente presentano da ormai qualche decennio. Si deve difendere **la Scuola come Istituzione dello Stato,** perché ormai è rimasto l'unico vero presidio educativo culturale, di fronte al disgregarsi del ruolo della famiglia e al venir meno di realtà associative come lo erano gli oratori o i gruppi di aggregazione laici.



"I giovani hanno bisogno di prospettive di vita e noi possiamo fornirglielie con tutti gli strumenti culturali ed educativi che abbiamo, investendo nella scuola e nell'istruzione, pensando che le vere armi che ci permetteranno di affrontare le sfide del futuro non sono bombardieri e carrarmati, ma sono le armi della cultura. Altrimenti saremo destinati ad un declino inesorabile."

L'IMPORTANZA DELLA MUSICA A SCUOLA

MUSICA, MAESTRO



Intervista a Domenico Ciociano, dirigente Gilda e musicista

Veronica De Michelis

1 Le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione riconoscono alla musica un ruolo fondamentale nel percorso formativo degli studenti. Lei in qualità di musicista può spiegarci il valore che questa assume nella formazione dei ragazzi?

Spesso sottovalutato, l'insegnamento della musica ha un ruolo essenziale nella formazione e rappresenta un linguaggio universale, capace di coinvolgere la mente, il corpo e la sfera delle emozioni. A scuola, contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza emotiva, all'uso della memoria e alla concentrazione, è molto importante infatti il lavoro di gruppo che viene svolto attraverso le attività musicali. Oltre ad uno strumento di apprendimento, favorisce l'inclusività nonché un'esperienza di socializzazione.

2 È cambiato qualcosa rispetto ai programmi passati, per esempio degli anni '80, all'insegnamento della musica?

Nei primi anni '80 l'educazione musicale diventa obbligatoria per la scuola media dell'epoca, oggi secondaria di primo grado, nonché anche materia d'esame nel 1979, allora era solo nozionistica, incentrata sulla teoria e la storia, oggi invece si punta su un approccio più laboratoriale e creativo, orientato alla pratica e vissuta più come esperienza e non come disciplina da studiare. Tuttavia, manca ancora un serio investimento formativo e strutturale per rendere questo cambiamento realmente efficace in tutte le istituzioni scolastiche.

3 Nonostante il riconoscimento dell'importanza della musica nell'educazione dei bambini, finora è mancata una regolamentazione chiara, cosa si sente di suggerire?

Quello che noi della Gilda degli Insegnanti chiediamo è che ci sia una filiera della Musica che parta dalla scuola dell'infanzia e arrivi fino all'Afam.

4 È d'accordo a creare la figura del docente specializzato in musica, come alla primaria c'è già per l'educazione fisica, l'inglese, la religione?

Credo che sia fondamentale coinvolgere in questo percorso i docenti con il titolo Afam ma in compresenza con l'insegnante curricolare della scuola dell'infanzia e primaria. Questo perché il docente Afam non ha la specifica formazione pedagogica per i bambini di quella fascia d'età. Dunque come avviene per religione o per l'educazione fisica, sarebbe opportuno un docente specializzato, come abbiamo anche specificato durante l'audizione presso la Commissione VII Cultura del Senato.

DIETRO LA CATTEDRA
LA GILDA DEGLI INSEGNANTI
PER REPORT

Veronica De Michelis

È andato in onda lo scorso 25 gennaio il servizio di Report sulla Scuola, un dossier che ha messo in luce aspetti spesso invisibili, inerenti al mondo dell'istruzione, dei pendolari, dei precari, dei titoli falsi e delle abilitazioni comprate. Grazie al prezioso lavoro di Eleonora Numico e Danilo Procaccianti, si è reso pubblico tutto ciò che risiede 'dietro la cattedra' e che a molti sfugge.

Il servizio si è interessato di migliaia di pendolari, precari della scuola che ogni notte, dalla Campania, con enormi sacrifici e costi, raggiungono la sede di lavoro, attraversando città e regioni, per essere in tempo in classe allo scattare della campanella, andando a coprire posti che non hanno poi nulla di temporaneo. "Lo Stato ci guadagna sui precari, siamo cavie e lo saremo sempre" è quanto detto da un insegnante intervistato. È la dura vita dei precari, i docenti invisibili eppure fondamentali per l'istruzione dei giovani. **All'interno del servizio è poi andata in onda l'intervista al coordinatore nazionale della Gilda degli Insegnanti Vito Carlo Castellana:** "La verità è che lo Stato deve spendere e che deve decidere ad un certo punto che la Scuola non deve essere più precaria, perché al docente non di ruolo non riconosco lo scatto di anzianità, riconosco meno diritti, sia in termini di ferie sia di permessi, sia di malattie e non riconosco i mesi di luglio e di agosto, dunque un precario 'costa molto di meno'".

Si sono susseguiti ministri, governi, sono trascorsi venti anni e ancora nessuno si è adoperato per rimediare a questa situazione tutta italiana, a tal punto che lo scorso ottobre 2024, l'UE ha deferito l'Italia per l'abuso di contratti a termine e le condizioni discriminatorie di docenti e personale ATA.

Si è parlato poi di concorsi, di graduatorie e di corsi di aggiornamento, che solo chi ha la disponibilità economica può permettersi. Sempre intervistato da Danilo Procaccianti, è Vito Carlo Castellana ad entrare nel merito: "Il buon senso farebbe sì che se si indice un concorso, si hanno degli idonei, a questi spetta la docenza di ruolo. In Italia non è così, invece di far scorrere le graduatorie, le GAE, Graduatorie ad Esaurimento, istituite nel 2006, si fanno ripetere ai docenti concorsi già superati in passato, come quelli del 2016, 2028, 2020 e quelli finanziati dal PNRR che sono tre in tutto, di cui due già svolti e uno in corso".

Intercettato da Report, il Ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara ha affermato che i tre concorsi indetti sono stati obbligati per via dell'accordo fatto dal precedente governo con la Commissione Europea.

Concorsi PNRR che inoltre non sono abilitanti, per abilitarsi, infatti, bisogna iscriversi a un corso le cui materie rispecchiano quelle già studiate per il concorso e il cui costo può arrivare fino a tremila euro. "Siamo un'eccezione nel panorama mondiale – ha affermato Castellana – di fatto noi iniziamo a selezionare i docenti non solo per merito ma forse anche per reddito, perché chi se lo può permettere diventa insegnante, con costi oltretutto molto elevati".

Un servizio dovuto, per chi ancora non vede o non vuol vedere lo stato della Scuola di oggi, con le problematiche e le anomalie, la poca attenzione e gli stipendi più bassi di Europa, per una vita da precari, per chi, cercando di scalare quella graduatoria, sogna l'assunzione e nel frattempo con enorme sacrificio e passione, si dedica all'istruzione dei nostri figli.



IL MERITO ACQUISTATO

PAGARE PER LAVORARE...

Un meccanismo di selezione dei docenti che solleva interrogativi seri sull'equità del sistema e sulla reale valorizzazione del ruolo dell'insegnante

Antonio Massariolo

"Non selezioniamo più per merito gli insegnanti, ma forse anche per reddito". Le parole di **Vito Carlo Castellana**, coordinatore Nazionale Gilda degli insegnanti, alla trasmissione televisiva **Report del 25 gennaio scorso**¹ riassumono in modo chiaro e diretto la situazione italiana. La scuola, quindi il futuro della nostra nazione, è sulle spalle di chi non **solo vuole** diventare insegnante, ma soprattutto **può economicamente permetterselo**, e i costi non sono per nulla indifferenti.

Ma perché siamo arrivati a tanto? Proviamo a capirlo con i dati. Per una volta partiamo dalla fine: per diventare un insegnante si può arrivare a spendere anche 10 mila euro. In un contesto in cui la retribuzione media annuale per gli insegnanti di scuola primaria dei Paesi dell'Unione Europea è di circa **45 mila euro**, mentre quella italiana è di **23.182,99 euro**, i calcoli sull'incidenza dei costi per diventare docenti si fanno da soli.

Ma tutti questi soldi dove si spendono? CFU, corsi abilitanti, percorsi formativi brevi, diventare insegnante oggi in Italia non significa più soltanto laurearsi e superare un concorso. Quello è un inizio, poi il percorso si fa lungo e, a volte, nemmeno aver superato un concorso serve a qualcosa.

E tutto ciò, quindi la preparazione e l'abilitazione, è a carico di chi vuole insegnare. Lo ribadisce anche il nuovo decreto firmato dalla Ministra Anna Maria Bernini a fine gennaio che autorizza posti e modalità di accesso ai percorsi di formazione iniziale e abilitazione per l'anno accademico 2025/2026. Questo, eufemisticamente, potremmo dire che non rappresenta una **svolta**, ma piuttosto la **crystallizzazione** di un sistema già profondamente critico. Il decreto (numero 138 del 27-01-2026) conferma che i percorsi abilitanti da 60 CFU e quelli da 30 o 36 CFU saranno attivati a numero programmato, con graduatorie di accesso nel caso in cui le domande superino i posti disponibili e proroga la possibilità di svolgere parte delle attività online. L'aspetto principale però è che **non introduce alcuna misura di alleggerimento dei costi**, che restano interamente a carico degli aspiranti insegnanti. Di fatto, lo Stato

continua a chiedere migliaia di euro a chi vuole insegnare, trasformando l'abilitazione in un passaggio selettivo non solo sul piano formativo, ma anche su quello economico. Un meccanismo che rischia di escludere chi non può permettersi di pagare, rafforzando una barriera all'accesso alla professione che contraddice il principio di una scuola pubblica fondata sull'uguaglianza e sulla valorizzazione del lavoro docente.

Ma quindi quanti soldi si spendono? Come abbiamo visto, il primo ostacolo per chi vuole diventare insegnante sono i CFU. Per acquisirli è obbligatorio iscriversi a corsi singoli o master brevi. Questo significa una spesa di almeno 400-500 euro per pochi CFU online, che supera anche i 1.000 euro se si affrontano percorsi più strutturati. **Questo subito dopo la laurea, che sappiamo non essere certo gratuita.**

E poi ci sono i famosi percorsi abilitanti, che di fatto sono diventati un passaggio obbligatorio per chi aspira a un posto stabile. I percorsi completi da tutti 60 CFU, quindi comprensivi di tirocinio e a frequenza obbligatoria, possono arrivare a costare anche **2.500 euro**. Anche i percorsi **"abbreviati"** da 30 o 36 CFU, riservati a chi ha già esperienza o titoli precedenti, hanno un costo che si aggira intorno ai **2.000 euro**.

Si tratta di cifre importanti, soprattutto se si considera che **non garantiscono automaticamente l'assunzione**, ma solo l'accesso ai concorsi o a una posizione più favorevole nelle graduatorie. In altre parole: si paga per poter competere e questi percorsi sono realizzati spesso da delle università pubbliche. Prendiamone ad esempio alcuni: il primo, dell'**Università di Padova**, costa 1.750 euro in due rate (la prima di 1.250, la seconda da 500 euro) per i 30 crediti e 2.250 euro per i 60 crediti (prima rata da 1.250 e la seconda da 1.000 euro). Il secondo, dell'**Università di Camerino**, costa 2.500 euro per 60 crediti e 2.000 per i 30 crediti. I percorsi dell'**Università di Teramo** costano 2.316 euro per 60 CFU e 1.816 per i 30, all'**Università Cattolica** 2.500 euro per i 60 crediti e 2.000 per i 30, alla Bicocca 2.400 e 1.700 euro.

Sono solo alcuni esempi ma potremmo farne molti altri visto che la lista provvisoria



delle università che fanno percorsi abilitanti è veramente molto ampia ed estesa a tutte le regioni.

A tutto questo poi bisogna aggiungere anche il capitolo delle certificazioni linguistiche e informatiche, utili, per non dire indispensabili, per migliorare il punteggio nelle graduatorie. Una certificazione di inglese può costare da **200 a oltre 700 euro**, un corso CLIL tra 400 e 800 euro, mentre le certificazioni informatiche riconosciute oscillano tra 150 e 400 euro.

Insomma abbiamo capito, in modo scorciatoato, come sia facile arrivare ai **5.000-10.000 euro** di cui parlavamo. Una cifra che pesa in modo particolare su chi affronta il percorso in condizioni di precarietà, alternando supplenze brevi, periodi di disoccupazione e formazione a pagamento. Tutto ciò a **fronte di uno stipendio iniziale che**

Continua a pagina 22



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.

¹ Cfr. In questo numero, Veronica De Milchelis, La **Gilda** per Report, pag. 4

TUTTO QUELLO CHE (NON) AVRESTE VOLUTO SAPERE SUL **DIMENSIONAMENTO SCOLASTICO**

Manifestazione unitaria a Nuoro del 6 febbraio 2026 contro i tagli del dimensionamento. Molte altre manifestazioni estremamente partecipate si sono svolte in tutte le regioni commissariate. Il commissario Feliziani è intervenuto, in Sardegna, tagliando 9 scuole, di cui 5 collocate nelle aree interne e montane.

Gianfranco Meloni

LE QUATTRO REGIONI RIBELLI

Mentre scrivo queste riflessioni va concludendosi

quel che appare come un autentico **regolamento di conti tra il Governo nazionale** e le quattro regioni "ribelli", Toscana, Emilia Romagna, Umbria e Sardegna, ree di non avere adottato le delibere di *dimensionamento*, ossia i tagli alle autonomie scolastiche previsti dalla Legge di bilancio del 2023¹, secondo la quale, nell'anno scolastico 2026/27, il numero medio di alunni per scuola dovrà corrispondere a 938, con qualche piccolo correttivo percentuale, adottato soprattutto per non dare a qualche dirigente scolastico l'incomodo di risultare perdente posto. Le regioni presunte ribelli, in realtà, lungi dall'aver voluto ingaggiare una lotta impari contro il vorace Golia del dimensionamento, si sono tutte ritrovate a dover fare i conti con l'**unanime opposizione dei sindaci**, delle scuole, dei territori, cui potevano solo chiedere con quale arma desiderassero morire e hanno quindi scelto di stare dalla parte dei cittadini.

Conosco abbastanza bene la vicenda, poiché scrivo da una di quelle regioni, la Sardegna, che è per di più un'isola, cui a nulla è servito di avere recentemente ottenuto una modifica dell'art. 119 della Costituzione (*principio di insularità*) che così recita: *la Repubblica riconosce le peculiarità delle Isole e promuove le misure necessarie a rimuovere gli svantaggi derivanti dall'insularità*.

Ma quanto vale oggi la Costituzione

per la nostra classe politica?

Ad ogni modo il Governo, sordo ad ogni richiesta di concertazione, ha usato su ciascuna delle quattro regioni l'**arma commissariale**, incaricando i direttori degli Uffici scolastici regionali di disporre i tagli previsti: 17 in Emilia Romagna, 16 in Toscana, 9 in Sardegna e in Umbria.

Poiché solo in qualche film, purtroppo, i regolamenti di conti li vincono i buoni, non contento di avere comunque portato a casa il risultato, il Governo ha previsto di escludere le regioni commissariate dalla redistribuzione dei fondi che serviranno, giusto per il prossimo anno scolastico, a contenere le conseguenze del taglio sul personale amministrativo e a compensare le maggiori fatiche dei dirigenti con la previsione di esoneri o semi-esoneri per i docenti vicari². Non dobbiamo poi dimenticare le altre 101 scuole tagliate nelle restanti regioni "diligenti", che portano, in un solo anno scolastico, a **152 scuole perse** nel bollettino di questa folle macchina dei tagli.

UNA RIFORMA DI DESTRA O SINISTRA?

Una macchina progettata alla fine degli anni 90, nei cantieri del centro-sinistra, quando ancora la denatalità non appariva neppure nelle più fosche previsioni demografiche - e tantomeno il PNRR - ma si

costruiva con miope entusiasmo un nuovo modello di scuola, **quello aziendalista**.

È allora che compare per la prima volta l'espressione *dimensionamento ottimale*. Come spesso è accaduto nella recente storia della Repubblica, i progetti (sbagliati) del centro-sinistra, sono efficacemente portati a termine dai cantieri del centro-destra. È qui, infatti, che si avvia la produzione in serie della macchina dei tagli, con la distruzione di migliaia di scuole, soprattutto a partire dall'epoca della **Riforma Gelmini e della crisi finanziaria del 2011**.

Nel primo decennio dell'epoca della scuola dell'autonomia (fino al 2005), in effetti, il numero delle istituzioni scolastiche in Italia si è attestato, in modo più o meno stabile, intorno a 11.000, mentre nel quindicennio successivo, con una decisa *escalation nella recente era PNRR*, è precipitato a 8.000, con tutte le intenzioni di arrivare al più che dimezzamento (6.000) entro il 2030.

La nostra rivista è da sempre profondamente critica nei confronti dell'autonomia scolastica, perlomeno nel modo aziendalista in cui è stata fin da subito interpretata e, conseguentemente, del dimensionamento scolastico. Risale alla prima ondata di tagli selvaggi, motivati col PNRR, una mia **riflessione**, cui rinvio³,



¹ La Legge di bilancio 2023 ha stabilito tale previsione in ottemperanza al Decreto Interministeriale (MIM e MEF) n. 127 del 30.06.2023, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023>

² La Nuova Sardegna del 5 febbraio 2026, Dimensionamento scolastico. La Sardegna tagliata fuori dai fondi PNRR. <https://www.lanuovasardegna.it/regione/2026/02/05/news/dimensionamento-scolastico-la-sardegna-tagliata-fuori-dai-fondi-pnrr-lai-inaccettabile-il-governo-torni-indietro-1.100827427>

³ Megascuole e personalizzazione, il nuovo ossimoro della scuola azienda, Professione Docente – settembre 2023 https://gildaprofessionedocente.it/public/news/documenti/1120_t64wq.pdf

su come la presunta razionalizzazione della rete scolastica sia uno dei più gravi errori dell'accidentata e per certi versi drammatica politica scolastica degli ultimi trent'anni.

Vorrei invece dedicare le restanti righe di queste riflessioni alla confutazione delle principali fake news su cui la propaganda governativa cerca di fondare la pretesa ineluttabilità dei tagli.

CE LO CHIEDE L'EUROPA?

La peggiore delle bufale che sostengono le politiche dei tagli è che ce li chieda l'Europa. Non esiste, infatti, alcun collegamento automatico o estrinseco fra i tagli alle scuole e l'erogazione diretta dei fondi PNRR da parte dell'Unione Europea. Il governo italiano, tuttavia, sostiene che la riorganizzazione della rete scolastica sia un obbligo nazionale, collegato all'attuazione del PNRR. Il direttore dell'USR Sardegna, addirittura, in una recente intervista radiofonica, ha dichiarato che la scuola deve accettare di «dover pagare delle cambiali, come quando compri un'auto di lusso⁴».

La verità è che la logica del dimensionamento scolastico nasce alla fine degli anni '90 ed è coeva e funzionale alla riforma dell'autonomia scolastica, avviata dalla Legge 59/1997 (Bassanini) e poi compiutamente realizzata dal DPR 275/1999, il famoso regolamento dell'autonomia, che stabilisce che questa richieda scuole «con una dimensione organizzativa adeguata⁵».

Per ragionare sui numeri, alla vigilia dell'era Gelmini, nel 2007, le autonomie scolastiche in Italia erano ancora circa 11.000, con una dimensione media di circa 700 alunni per scuola. Cinque anni più tardi erano 8.600, con oltre 900 alunni per scuola.

È solo recentemente, a partire dal 2023, che il dimensionamento, pur non avendo affatto mutato la sua antica radice politica, viene tuttavia presentato in una differente cornice retorica, quella del PNRR e dell'Europa, che ne maschera la vera natura di strumento di *spending review* tutto *Made in Italy*.

IL DIMENSIONAMENTO SCOLASTICO MIGLIORA LA SCUOLA?

Il dimensionamento non solo non produce nessun miglioramento della qualità dell'offerta formativa, ma corrode la scuola pubblica statale nei suoi aspetti organizzativi, professionali e pedagogici.

Oltre due terzi degli italiani, compresi gli studenti, non vivono in grandi agglomerati urbani, bensì in cittadine medie e piccole e in aree rurali, per cui la creazione delle mega scuole implica una larga diffusione di **autonomie super complesse, caratterizzate da decine di plessi**



"Forse, da queste macerie del dimensionamento scolastico e dal fallimento della scuola azienda, potrà germogliare finalmente la storica battaglia della Gilda per il preside elettivo e, soprattutto, per un ritorno ad una **scuola intesa come istituzione della Repubblica e non come azienda**.

dislocati su più Comuni. Questo da un lato genera un **pendolarismo lavorativo forzato**, di docenti e personale ATA, che, in presenza di stipendi bassissimi, rende sempre più spesso antieconomico il mestiere, dall'altro rende sempre meno efficienti l'attività amministrativa e sempre più aride e burocratiche le relazioni con l'utenza e col territorio. Il mito della personalizzazione degli apprendimenti, infine, tanto caro a una certa narrazione politica, rivela la sua natura ipocrita se si valuta la difficoltà di realizzarlo in un ecosistema dove i protagonisti della scuola, studenti, docenti, personale, famiglie, a malapena si conoscono tra loro ed entrano in una

mega scuola, in qualunque veste, di docente, dipendente, studente, cittadino, assomiglia sempre più a un'esperienza **kafkiana**.

RILANCIAMO LA BATTAGLIA PER IL PRESIDE ELETTIVO

L'associazione di categoria dei dirigenti scolastici è l'unico segmen-

to, ultra-minoritario, del mondo della scuola (circa 7.000 dirigenti a fronte di oltre 1 milione di dipendenti, docenti e ATA) a ritenere che «il dimensionamento non faccia danni», dal momento che il suo obiettivo è da sempre quello di rafforzare retribuzione e poteri della figura manageriale, ritenendo quindi suo legittimo interesse assecondare la sua evoluzione in senso quanto più **elitario e gerarchico** possibile.

Il presidente dell'ANP Sardegna, per esempio, commentando la vasta mobilitazione di sindacati, amministrazioni locali e società civile contro i tagli commissariali apportati nell'Isola, sostiene che per i dirigenti «non cambia nulla (...) e da un punto di vista numerico non c'è alcun problema»⁶.

Forse si può riconoscere un paradossale fondo di verità in queste dichiarazioni.

Di dirigenti manager le scuole non hanno proprio alcuna necessità, poiché basterebbe affidarle alla guida di un **preside elettivo**, individuato in seno al collegio dei docenti e alle cure di una segreteria dedicata ad alunni e didattica, senza più il macigno burocratico delle pratiche di pensione, ricostruzione di carriera, graduatorie provinciali. Della direzione e della gestione generale, infatti, potrebbe tornare ad occuparsi l'**Ufficio scolastico provinciale**, rinforzato nei ranghi e certamente più capace di corrispondere alle esigenze amministrative di quanto non riesca uno stuolo di molto piccoli manager che da un lato fanno fatica a sostenere il peso di pratiche che richiedono grande specializzazione e dall'altro non sono più in grado di garantire alle loro scuole un'**identità pedagogica**, ossia il risultato più importante che ci si dovrebbe attendere da loro⁷.

⁴ Intervista al direttore USR Sardegna Feliziani su Radio Super Sound <http://www.facebook.com/watch/?v=1172461774971854>

⁵ DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08:275>

⁶ Intervista al presidente ANP Sardegna sulla Nuova Sardegna dell'8 febbraio 2026: <https://www.lanuovasardegna.it/regione/2026/02/08/news/il-capo-dei-presidi-va-in-controntando-il-dimensionamento-scolastico-non-fa-danni-le-classi-nell-isola-sono-sempre-piu-vuote-1.100828733>

⁷ <https://www.orizzontescuola.it/castellana-gilda-basta-burocrazia-e-dirigenti-imposti-dallalto-serve-contratto-separato-e-preside-elettivo-come-alluniversita-per-valORIZZARE-la-professione-insegnante-video-intervista/#:~:text=Preside%20elettivo%20e%20rinnovamento%20generazionale,docenti%20piu%20anziani%20d'Europa>

PERSONALIZZAZIONE CON CLASSI NUMEROSE?

Nessuna riforma si può fare senza investire nella scuola e senza intervenire sul numero di alunni per classe.

Giuseppe Candido

Il lessico ministeriale degli ultimi anni è un inno alla "personalizzazione": Piani Didattici Personalizzati (PDP), Piani Educativi Individualizzati (PEI), tutoraggio e orientamento. L'obiettivo pedagogico è nobile: fare in modo che nessuno resti indietro, valorizzando le eccellenze e sostenendo le fragilità. Tuttavia, quando questa visione si scontra con la realtà delle "classi pollaio", il rischio è che la personalizzazione si trasformi in un vuoto adempimento burocratico piuttosto che in una reale pratica educativa. Il paradosso è che insegnare in classi di 28 o 30 alunni, in cui convivono studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), alunni con disabilità, situazioni di svantaggio socio-economico e studenti ad alto potenziale richiede un equilibrismo pedagogico quasi sovrumano. **La domanda è brutale nella sua semplicità:** come si può dedicare il tempo necessario a ogni singolo studente quando si hanno a disposizione meno di due minuti per alunno in un'ora di lezione?

Il negazionismo della realtà

Recentemente, il Ministro Valditara ha sostenuto che il numero di alunni per classe non è un fattore influente sui risultati scolastici, basandosi su una lettura parziale dei dati Invalsi. **Questa posizione appare come un maldestro tentativo di giustificare il defianziamento strutturale della scuola.** Sostenere che la dimensione del gruppo classe sia irrilevante non è solo un affronto alla quotidiana fatica dei docenti, ma è una tesi smentita dalla ricerca internazionale.

In astratto, il ministro potrebbe anche avere ragione. Se si pensa a una classe di 30 alunni, monoculturali, non "colorate", senza BES o disabili ecc., potrebbero anche funzionare. Forse.

In Cina si fanno lezioni in istituti superiori con classi da 50 alunni tutti cinesi. **Quello che il nostro ministro ignora o fa finta di ignorare è che le classi nostrane sono assai complesse per composizione sociale, per presenza di alunni**

con disabilità o bisogni educativi speciali, o per condizione psicologica degli alunni, come d'altronde evidenziano anche i fatti di cronaca. E anche con 20-22 alunni si hanno classi complesse. Figurarsi oltre. Il problema è che in Italia la scuola è vista dalla politica come voce di spesa e non come investimento.

Affermare che la qualità dipenda solo dal "metodo" del docente, ignorando le condizioni materiali in cui opera, è come chiedere a un chirurgo di operare con precisione in una stazione affollata sostenendo che la calca non influenzi l'esito dell'intervento. In condizioni di sovraffollamento, la "Didattica dello Standard", o didattica sempre valida, diventa una scelta obbligata. per mantenere l'ordine, lasciando inevitabilmente indietro le "ali estreme" della classe. La personalizzazione, imposta e troppo esaltata, richiederebbe

- Osservazione costante: Impossibile se il docente deve gestire il caos fisiologico di un ambiente angusto.
- Feedback tempestivo: Un'utopia quando i carichi di monitoraggio sono sproporzionati.
- Flessibilità degli spazi: Spesso negata da aule che faticano a contenere anche solo i banchi.

Oltre la polemica: cosa dice la ricerca scientifica

Mentre la politica si rifugia nei proclami, la scienza ha già parlato. Lo studio STAR¹ (*Student-Teacher Achievement Ratio*), condotto nel Tennessee su un campione vastissimo e con criteri rigorosi di controllo, ha dimostrato inequivocabilmente che la dimensione della classe conta, e molto. I risultati dello studio evidenziano una "Curva dell'Efficacia" chiarissima:

- Sotto i 15-20 alunni (Area di Alta Efficacia): l'apprendimento aumenta significativamente. In questo range, il docente può fornire feedback personalizzati che sono il vero motore del successo formativo.
- Tra 20 e 30 alunni (Area Critica): Si registra un plateau o un calo dell'efficacia. Il tempo dedicato alla gestione della di-



sciplina sottrae spazio vitale alla didattica attiva.

- Il "Punto di Rottura" Pedagogico: oltre i 25 alunni, metodologie come il cooperative learning o il tutoring diventano impraticabili per limiti fisici e carico cognitivo del docente.

Lo studio STAR ha inoltre evidenziato che i benefici delle classi piccole sono ancora più marcati per gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, rendendo la riduzione del numero di alunni una vera manovra di equità sociale.

Conclusioni: una resistenza pedagogica

La burocrazia non può essere il surrogato dell'azione. Compilare PDP dettagliatissimi senza avere le ore di compresenza, senza il sostegno adeguato o spazi idonei è solo un alibi del sistema. Dobbiamo rivendicare che la riduzione del numero di alunni non è una concessione, ma il prerequisito fondamentale di ogni riforma seria. **Sostenere che "il numero non fa differenza" è solo il modo per non investire nella scuola.** Si è introdotta la personalizzazione (il cui aspetto critico che qui non possiamo trattare richiama il neoliberalismo, l'esaltazione dell'individuo e non della società) imponendola come un dovere scaricato solo sulle spalle dei docenti. Senza interventi strutturali, parlare di didattica su misura è come chiedere a un sarto di cucire l'abito perfetto senza le forbici. È tempo che la politica passi dai proclami ai fatti, riconoscendo che la relazione umana — cuore della scuola — ha bisogno di spazio e tempo per esistere.

Fonti e Riferimenti:

- Tennessee STAR Study: Esperimento longitudinale su piccola dimensione delle classi e risultati a lungo termine.
- John Hattie (*Visible Learning*): Meta-analisi sull'efficacia dei fattori educativi.
- Education Endowment Foundation (EEF): Analisi sull'impatto della riduzione della dimensione delle classi.

¹ <https://www.capiro.org/capiroinforma/scaffale/valut-azione38022017.pdf>

LEGGE DI BILANCIO 2026: CHI DOVRÀ FARE LE SOSTITUZIONI?

RAZIONALIZZARE
SENZA RAGIONE

Nella solita logica del risparmio, che la politica camuffa con il termine “razionalizzazione della spesa pubblica”, la legge 199/2025¹, al comma 515, interviene sul meccanismo delle supplenze.



Gianluigi Dotti

La legge di bilancio 2026, approvata dal Parlamento con voto di fiducia, su proposta del Governo, e pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 30 dicembre 2025, n. 199, prevede alcune norme relative alla scuola, che **complessivamente introducono tagli e riduzione di organici e risorse**. Tra queste norme è utile ricordare: la previsione che l'organico dell'autonomia venga determinato su base annuale e non più triennale, che **prelude ai futuri tagli di organico definiti annualmente in base alla diminuzione del numero di alunni**.

Sempre nella logica del risparmio, che la politica camuffa con il termine “**razionalizzazione della spesa pubblica**”, la legge 199/2025², al comma 515, introduce una riforma strutturale nella gestione del personale scolastico, intervenendo con decisione sul meccanismo delle sostituzioni brevi nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Fino al 31 dicembre 2025, il dirigente scolastico “*poteva*” utilizzare il **personale dell'organico dell'autonomia per coprire le assenze brevi**, ma aveva la possibilità di nominare un insegnante supplente, anche per un solo giorno di assenza del titolare. La nuova norma, dal 1 gennaio 2026, impone al dirigente scolastico di “*provvedere*” alla sostituzione del personale docente assente per periodi fino a 10 giorni con le risorse interne all'organico dell'autonomia. La **legge di bilancio trasforma** quella che era una facoltà dirigenziale in un preciso **obbligo gestionale del dirigente scolastico**.

La norma introduce anche un **sistema di controllo dell'operato delle scuole**, attraverso un **monitoraggio dell'andamento della spesa per le supplenze brevi e saltuarie da effettuarsi ogni quattro mesi** (un ulteriore monitoraggio che appesantirà il già sovraccarico lavoro delle segreterie). **I risparmi di spesa risultanti da queste misure potranno essere destinati, nella misura del 10%, all'incremento del Fondo per il Migliora-**

mento dell'Offerta Formativa, il resto andrà nel bilancio dello Stato.

Ci sono delle eccezioni che riguardano la scuola dell'infanzia e la scuola primaria in generale e i posti di sostegno, questi ultimi anche per la secondaria di primo e secondo grado. Per queste eccezioni, il dirigente scolastico mantiene la possibilità di valutare, in particolare per garantire il diritto allo studio degli studenti con disabilità, se ricorrere al personale interno o nominare un supplente fin dal primo giorno di assenza.

Il provvedimento sulle supplenze brevi è un intervento a gamba tesa, pensato da una politica che sulla scuola e sulle peculiarità della professione docente **ragiona per stereotipi e logiche della scuola-azienda**. Infatti, se in un ufficio è assente per un breve periodo un impiegato amministrativo solitamente non viene sostituito perché, al rientro può riprendere il lavoro lasciato in sospeso. Forse i nostri rappresentanti politici non sanno, che se invece è assente un insegnante, anche per un solo giorno, è necessario trovare un sostituto perché gli alunni non possono rimanere senza il docente.

Purtroppo, è **facile prevedere che grazie alla norma della legge di bilancio 2026**, che vieta al dirigente scolastico di nominare un supplente per le assenze dei docenti fino a 10 giorni, nelle scuole di secondo grado avranno **larga diffusione pratiche illegittime**, limitate per ora a poche eccezionali circostanze, come quella di dividere gli alunni della classe nella quale manca il docente, assegnandoli temporaneamente alle classi nelle quali l'insegnante è presente. Questa procedura oltre che ad essere illegittima è rischiosa per le norme sulla sicurezza e causa un grave nocimento alla didattica e all'apprendimento degli alunni sia delle classi che ospitano sia degli alunni ospitati.

Un'altra pratica illegittima che provoca serie criticità nella gestione delle classi, e grave scadimento dell'offerta formativa curricolare, è quella che di spostare l'insegnante di posto comune dalla propria

classe a supplire il docente assente e di affidare la sua classe al collega di sostegno o all'ITP.

Come sindacato Federazione Gilda-Unams abbiamo protestato e chiesto di cambiare questa norma e continueremo a operare per cassarla, ma intanto suggeriamo alcune indicazioni per i comportamenti da tenere ai docenti che saranno obbligati a supplire i colleghi assenti.

Innanzitutto, chiedere al dirigente scolastico l'*ordine di servizio* scritto e firmato per qualsiasi richiesta di supplenza, che interrompa il regolare svolgimento dell'attività didattica, o l'ingresso nella classe di studenti ospitati. Il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia è l'unico autorizzato a disporre ordini di servizio, non possono farlo collaboratori del dirigente o altre figure dello staff. Se l'ordine di servizio proviene da questi ultimi non è legittimo e può essere disatteso.

Vanno poi sempre annotati sul registro di classe l'orario di ingresso degli alunni ospitati e il numero e/o l'eventuale spostamento in altra classe.

Bisogna ricordare che sia **lo staff del dirigente, con distacco dall'insegnamento, che il dirigente stesso sono abilitati all'insegnamento** e in caso di necessità, invece di adottare le procedure illegittime di cui sopra, **potrebbero sostituire in aula il docente, come succede in molti altri paesi europei e non**.

Infine, una nota sulla politica scolastica dell'attuale governo: nella stessa legge di bilancio, che taglia le supplenze brevi per la secondaria di primo e secondo grado, c'è la norma che stanziava che stanziava 20 milioni di euro per il 2026 al fine di assegnare un contributo fino a 1.500 euro per studente, destinato alle famiglie con ISEE fino a 30.000 euro, per la frequenza della scuola paritaria.

È lecito credere che i risparmi effettuati con il taglio delle supplenze brevi nella scuola pubblica statale vadano a beneficio delle scuole private e **questo non è sicuramente accettabile**.

¹ La legge 199 del 30 dicembre 2025 si trova al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/12/30/25G00212/SG>

² La legge 199 del 30 dicembre 2025 si trova al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/12/30/25G00212/SG>

CONTROCANTO

C'È QUALCOSA DI BUONO NELL'AZIENDA A SCUOLA?

QUALE MIDDLE MANAGEMENT

L'intervento più importante che poteva cambiare il volto della scuola era l'Autonomia, esperienza che è fallita.

Mario Pomini

Se uno guarda all'indietro e si chiede quale sia stato l'intervento più importante che poteva cambiare il volto della scuola italiana, in tutti gli ordini, non c'è dubbio che **l'attenzione cada sull'attuazione del principio dell'autonomia scolastica**. Introdotto in pompa magna nel 1999, avrebbe dovuto far uscire ogni singola scuola dalla sclerosi burocratica e proiettarla verso una genuina soddisfazione dei bisogni degli utenti, studenti e famiglie, come pure quelli dei docenti.

Ma a distanza di decenni possiamo dire questo big-bang non c'è stato. Le ragioni del fallimento pratico dell'autonomia sono sostanzialmente due. La prima, quella tradizionale, è stata la carenza di fondi. L'autonomia scolastica non è stata accompagnata dalla necessaria leva finanziaria. **I nuovi compiti e le nuove funzioni andavano riconosciuti economicamente e adeguatamente finanziati.** Questo non è avvenuto e allora molti docenti, dopo l'entusiasmo iniziale, semplicemente si sono limitati a riproporre stancamente l'esistente. **Le spinte innovative sono state subito riassorbite.**

Di pari passo alla carenza di fondi, si è manifestata una seconda carenza, questa volta di ordine organizzativo e gestionale. L'autonomia è stata intesa in senso puramente verticistico nel senso che è stata valorizzata, e anche generosamente riconosciuta sul piano economico, la figura del Dirigente scolastico. **Oggi il Dirigente scolastico è una specie di deus ex-machina che dovrebbe sovrintendere e gestire al meglio la complessa macchina scolastica.** Impresa piuttosto problematica, e in alcuni casi velleitaria, perché nelle materie che contano i suoi poteri sono piuttosto modesti, come ho sperimentato anche personalmente in molti anni come presidente del Consiglio di Istituto.

Si poteva fare diversamente e con risultati decisamente migliori? Sì. La via è quella indicata dai principi dell'**organizzazione aziendale** che tradizionalmente inseriscono una figura intermedia tra il dirigente e il dipendente, il quadro aziendale. In effetti, ogni impresa è organizzata grosso modo su tre livelli con una scala retributiva crescente, **creando la famosa**

piramide aziendale. L'autonomia scolastica poteva essere l'occasione per creare anche a scuola una **gerarchia organizzativa simile.** Oggi il Dirigente scolastico può scegliersi dei docenti ai quali affidare specifiche funzioni ma il loro ruolo è molto limitato, e il riconoscimento economico modestissimo. Non sono certo dei quadri che operano in autonomia, ma piuttosto degli assistenti del Dirigente scolastico. Sempre rimanendo nell'abito della PA, e passando alle proposte concrete, un modello a cui ispirarsi per gestire al meglio l'autonomia scolastica poteva essere quello delle Amministrazioni comunali. Nei Comuni il Sindaco è coadiuvato da una Giunta comunale. Se anche il Sindaco è responsabile dell'indirizzo amministrativo, poi sono gli assessori che si occupano dei campi specifici. Sarebbe assurdo che un Sindaco **si occupasse di bilancio, urbanistica, sociale e così via.** Così invece accade a scuola dove il Dirigente deve sapersi muovere su tutti i piani, dalla gestione ordinaria all'innovazione didattica e così via.

Qualcuno potrebbe obiettare che i costi di questa operazione sono insostenibili. Non credo, e allora consideriamoli. **Oggi in Italia, grosso modo, esistono 8.000 posizioni dirigenziali a scuola. Se ipotizziamo che ogni Dirigente-Sindaco abbia a disposizione almeno 4 docenti-assessori, si arriverebbe alla creazione 32.000 posizioni di figure gestionali intermedie, il famoso middle-management.** In genere la loro retribuzione è superiore al 50% di quella di un dipendente ordinario. Ipotizzando, per semplicità, di corrispondere al docente-assessore un'indennità annuale di 10.000 euro lordi, quindi almeno cinque volte l'indennità attuale, si arriverebbe alla somma di 320 milioni. Se poi consideriamo che si tratta di una cifra al lordo delle tasse, lo Stato si riporterebbe a casa circa il 50% della spesa. Si tratta di una cifra del tutto sostenibile per la finanza pubblica, basti pensare che le manovre finanziarie degli ultimi due anni hanno ridotto l'Irpef per 18 miliardi. Qualcosa per la scuola si poteva, e si doveva pur trovare. **La prima vittima dei tagli del populismo fiscale sono proprio i servizi pubblici, con la scuola in testa.** La figura del docente-assessore poi, non sminui-



rebbe il ruolo del Dirigente scolastico che sarebbe libero di nominarli come pure di ritirare la delega, esattamente come accade nelle Amministrazioni comunali.

L'autonomia in salsa dirigenzialistica ha pienamente fallito, nonostante la buona volontà dei Dirigenti scolastici ed era inevitabile che ciò accadesse. Occorre un nuovo approccio realmente collegiale. L'intervento economico è minuscolo per le casse dello Stato e si tratta solo di voler affrontare alcune problematiche di fondo della scuola italiana. Spetta al ministro dimostrare consapevolezza e lungimiranza per realizzare veramente l'idea dell'autonomia scolastica. Trovare 500 milioni per far funzionare al meglio le scuole non sembra una missione impossibile.



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

SERVONO ANCORA LE RSU? PERCHÉ L'ISTITUTO DELLE RSU È FALLITO?

CRONACA DI UN FALLIMENTO ANNUNCIATO

Dopo 25 anni, alla verifica dei fatti, possiamo affermare che, contrariamente alle - nella migliore delle ipotesi - ingenui speranze dei promotori, le RSU hanno miseramente fallito tutti i loro obiettivi iniziali.

Gianluigi Dotti

Le Rappresentanze Sindacali Unitarie (RSU) della scuola nascono alla fine del secolo scorso **come corollario all'introduzione, per via legislativa, dell'autonomia scolastica.**

L'**autonomia**, attribuendo personalità giuridica alle scuole, le trasforma da uffici periferici del Ministero dell'Istruzione a **enti autonomi gestionali**. La conseguenza è che cancella la figura giuridica del "Presidente" e istituisce quella del "Dirigente scolastico", che diventa il rappresentante legale dell'istituzione scolastica, con responsabilità **gestionale, amministrativa e organizzativa**. Questa nuova veste giuridica consente ai dirigenti scolastici di uscire dal Comparto e di ottenere un'Area della dirigenza con un Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) separato dal resto del personale scolastico. **L'unico vero risultato di questa trasformazione è che i dirigenti scolastici hanno più che raddoppiato lo stipendio.**

Nel progetto ideologico del neoliberismo, **tanto caro a tutta la politica italiana di fine Novecento**, la scuola autonoma, in una logica tutta aziendale, attraverso la governance del dirigente scolastico, ha il compito di ridurre quelli che tale ideologia ritiene i "costi dell'istruzione". L'obiettivo vero è quello di smantellare la Scuola-Istituzione **con il fine di privatizzare anche l'istruzione.**

Ricordare i gravi danni che questa politica scolastica ha prodotto in questi 25 anni, sia sulla qualità degli apprendimenti delle nuove generazioni, sia sulla professione docente, è quasi inutile, infatti l'evidenza dei fatti, per chi vive la scuola oggi, è talmente manifesta che non necessita argomentare.

Purtroppo, anche le **principali Organizzazioni Sindacali (OO.SS.) in quegli anni di fine Novecento si illusero che, come nelle aziende, fosse sufficiente istituire un organismo di rappresentanza del personale scolastico e introdurre la contrattazione decentrata**, quella d'istituto, per contrastare il processo di gerarchizzazione e di aziendalizzazione della scuola e di privatizzazione dell'istruzione. Fu in questo contesto politico-sindacale



che, con l'Accordo Collettivo Nazionale Quadro (ACNQ) del 1998, nacquero le RSU di scuola.

L'**ingenua intenzione dei promotori di parte sindacale** era quella di creare un organismo che rappresentasse gli interessi del personale scolastico e garantisse equità nella distribuzione del salario accessorio, che nel frattempo era stato messo a disposizione della contrattazione decentrata.

A questo si aggiunse un secondo scopo: misurare la rappresentatività delle OO.SS. a livello nazionale sommando i voti ottenuti dalle liste in ogni singola scuola. Non era secondario per le grandi OO.SS. anche l'obiettivo di tenere a bada le nuove OO.SS., **quali la Gilda degli Insegnanti, che in quegli anni avevano animato la lotta del personale scolastico con lo sciopero ad oltranza degli scrutini e la rivolta contro il "concor-saccio".**

Quindi, a seguito delle scelte politiche neoliberiste che diedero una nuova veste giuridica alla scuola-azienda, si mise in movimento ogni 3 anni un esercito di circa 30.000 tra docenti e non docenti, novelli e spesso impreparati, "sindacalisti".

Purtroppo, dopo 25 anni, alla verifica dei fatti, possiamo affermare che, contrariamente alle, nella migliore delle ipotesi, ingenui speranze dei promotori, **le RSU hanno miseramente fallito tutti i loro obiettivi iniziali.**

Da tempo nelle scuole gli eletti RSU, non essendoci incompatibilità, **sono spesso** i componenti dello staff del dirigente scolastico: collaboratori del dirigente, figure strumentali, referenti di plesso, DSGA, e chi più ne ha più ne metta. È evidente che, con il potere di "amministratore delegato" concesso dall'autonomia al dirigente scolastico, risulta davvero difficile per docenti e non docenti nel contesto scolastico criticare le proposte del dirigente e del suo staff per promuovere e tutelare i diritti del personale. Molte sono le situazioni che vengono riportate al sindacato nelle quali **la RSU che non accetta le proposte del dirigente scolastico viene messa**

in difficoltà, anche con provvedimenti disciplinari, spesso pretestuosi.

Sarà per questo che tutte le analisi dei Contratti d'Istituto **dimostrano chiaramente come la distribuzione del FMOF sia del tutto sbilanciata sulle voci che premiano lo staff del dirigente e su quelle di tipo organizzativo, con buona pace dell'articolo 88 del CCNL.** Il salario accessorio che è destinato al FMOF, soldi che provengono dagli stipendi dei docenti e del personale non docente, viene, con la contrattazione integrativa d'Istituto, **così distribuito a poche persone.** Il risultato è che con la contrattazione d'Istituto **troppo spesso si toglie ai tanti per dare ai pochi.**

Non va meglio con la rappresentatività, perché il limitare la possibilità di votare solo per le liste delle OO.SS. che sono presenti nella singola scuola impedisce al personale di esprimere un voto che misuri democraticamente la rappresentatività. **Come se il risultato delle votazioni per il Consiglio comunale poi venisse usato per eleggere la Camera dei Deputati.** Anche in questo caso **il fallimento del sistema è evidente**, infatti non ha impedito alla Federazione Gilda-Unams di crescere e diventare protagonista attivo e significativo della scena sindacale della nostra scuola.

A 25 anni di distanza dalla nascita delle RSU è necessario che le OO.SS. prendano atto del fallimento di questo organismo, che non è adeguato né a contrastare la gestione gerarchica e aziendale del personale scolastico, né a garantire i diritti sanciti dalla Costituzione e dal CCNL e neppure alla democratica misurazione della rappresentatività sindacale.

Per difendere la qualità della Scuola-Istituzione è necessario rivedere l'istituto della RSU per individuare nuove forme di rappresentanza che garantiscano, nel rispetto dei doveri, i diritti del personale e separare le elezioni della RSU dalla misurazione della rappresentatività sindacale.

LA DISCIPLINA COSTITUZIONALE SULL'ORDINAMENTO GIURISDIZIONALE

Com'è per molti istituti della nostra Carta fondamentale, anche la disciplina costituzionale sull'ordinamento giurisdizionale, e più in generale, sulla magistratura, è frutto della reazione al vissuto che – durante il fascismo e, in non pochi casi, durante il regno d'Italia retto dallo Statuto albertino – i costituenti avevano sperimentato, e patito, in prima persona.

Francesco Pallante

Il periodo pre-repubblicano: stretta sui magistrati

Il regime mussoliniano aveva serrato la stretta sui magistrati in maniera particolarmente virulenta, vietando loro, di fatto, l'organizzazione in forma associativa, imponendo una gerarchia interna alla magistratura culminante al vertice nel ministro della Giustizia, riducendo il pubblico ministero a una sorta di funzionario del potere esecutivo: fino all'istituzione di tribunali speciali utilizzati come arma contro gli oppositori politici. Tuttavia, anche durante il periodo dello Stato liberale la magistratura non aveva certo agito al riparo dai poteri di condizionamento governativo. In particolare, grazie al controllo delle decisioni sulle assunzioni, sugli assegnamenti della sede di lavoro e delle funzioni da svolgere, sui trasferimenti, sulle progressioni di carriera e sulle sanzioni disciplinari, il ministro della Giustizia – e, dunque, il Governo – era in grado di esercitare un condizionamento, sì, indiretto, ma non per questo meno incisivo sull'attività dei giudici e dei pubblici ministeri.

Un esempio può chiarire la situazione di allora. S'immagini l'ipotesi di un giudice che avesse avuto l'esigenza familiare di trasferirsi in una città diversa da quella di assegnazione: avrebbe dovuto presentare domanda al ministro della Giustizia, ritrovandosi inevitabilmente in una posizione di debolezza nei confronti del potere governativo qualora, nei giudizi innanzi a lui pendenti, fossero stati coinvolti interessi del ministro o della sua parte politica o della sua schiera di amici e sostenitori. Lo stesso sarebbe accaduto nel caso in cui il magistrato avesse ambito a essere promosso a un incarico di direzione di un ufficio giudiziario o, peggio ancora, si fosse ritrovato accusato in un giudizio disciplinare. Anche al tempo dello Stato liberale, non era, insomma, necessario che il ministro impartisse ordini al magistrato per indurlo a soddisfare la sua volontà: era sufficiente che gli facesse balenare la possibilità che l'istanza presentata al ministro – quale essa fosse – avrebbe potuto venire respinta.

L'Assemblea costituente e l'autogoverno della Magistratura: un organo costituzionale per sottrarre la Magistratura alla dipendenza del potere politico.

È da tale consapevolezza, diffusa tra le forze politiche antifasciste, che in Assemblea costituente si formò l'idea di sottrarre i poteri in questione al ministro della Giustizia per affidarli a un organo costituzionale – il Consiglio Superiore della Magistratura (CSM) – composto in

maggioranza da magistrati. In tal modo, sarebbero stati i magistrati stessi, eleggendo i propri colleghi a far parte del CSM, a decidere, sia pure indirettamente, tramite gli eletti, sulla propria vita professionale, così eliminando i rischi dei condizionamenti governativi (artt. 104-105 Cost.). Si potrebbe, forse un po' forzatamente, affermare che i costituenti vollero sottrarre al Governo una parte dei poteri amministrativi di sua tradizionale spettanza (gli stessi poteri che ogni ministro, tramite gli apparati a lui sottoposti, esercita nei confronti dei dipendenti del proprio ministero: basti



Dall'intervento del Presidente della Repubblica al Plenum del CSM, il 18/02/2026.

(Sento). La necessità e il desiderio di sottolineare, ancora una volta, il valore del ruolo di rilievo costituzionale del Consiglio Superiore della Magistratura. Soprattutto, la necessità e l'intendimento di ribadire il rispetto che occorre nutrire e manifestare - particolarmente da parte delle altre istituzioni - nei confronti di questa istituzione.

**Il Presidente della Repubblica,
Sergio Mattarella**

pensare alla richiesta di trasferimento avanzata da un insegnante) per affidarli al CSM, organo che dunque non riveste il ruolo di collegio giudiziario, ma svolge funzioni tipiche del potere esecutivo.

Al ministro della Giustizia – il solo membro del Governo citato nella Costituzione, oltre al Presidente del Consiglio dei ministri – i costituenti affidarono, in ogni caso, l'esercizio di poteri non indifferenti, inerenti al funzionamento del sistema giudiziario (art. 110 Cost.): la determinazione delle risorse umane (relative a magistrati e personale ausiliario), edilizie (con riguardo a palazzi di giustizia e istituti penitenziari) e strumentali (tra cui sono oggi decisive quelle di carattere informatico) da destinare all'attività giurisdizionale. Ciò che, in effetti, fa sì che il sistema operi o meno in modo efficiente (che l'efficienza sia essenzialmente una questione di risorse è dimostrato dal significativo recupero dell'arretrato e dalla riduzione dei tempi dei giudizi derivante dagli investimenti – purtroppo a termine – previsti dal Pnrr). Al ministro fu inoltre lasciato il potere – attribuito altresì al procuratore generale presso la Corte di Cassazione – di promuovere innanzi al CSM l'azione disciplinare nei confronti dei magistrati e di, eventualmente, impugnare la

decisione innanzi alle sezioni unite della Corte di Cassazione (art. 107, co. 2, Cost.).

Il rischio dell'autoreferenzialità

Nel definire tale nuovo quadro normativo, i costituenti si figurarono un rischio: che un CSM composto esclusivamente da magistrati potesse convertirsi in un organo costituzionale avente natura corporativa, tale da indurlo, cioè, ad agire in maniera autoreferenziale, facendo scivolare in secondo piano la funzione che la Costituzione attribuisce alla giurisdizione: concorrere anch'essa al conseguimento dei fini assegnati alla Repubblica in tutte le sue articolazioni, vale a dire alla creazione delle condizioni che consentono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti alla vita politica, economica e sociale del Paese (art. 3, co. 2, Cost.). È la disposizione stessa con cui si apre il titolo della Costituzione dedicato alla magistratura (art. 101, co. 1, Cost.) a ricordarci che «la giustizia è amministrata in nome del popolo»: quello stesso popolo che, tramite i propri rappresentanti, esercita, sì, la sovranità politica, ma «nelle forme e nei limiti della Costituzione» (art. 1, co. 2, Cost.): dovendo, dunque, rispettare vincoli di procedura e di contenuto. Per essere espliciti: chi governa, avendo ottenuto il necessario sostegno popolare alle elezioni, non può pretendere – come si dice nel linguaggio corrente – di “essere lasciato governare”, facendo tutto quello che vuole, ma deve comunque rispettare il dettato costituzionale, pena l'intervento dei giudici e, per loro tramite, della Corte costituzionale che annulerà atti e comportamenti governativi incostituzionali. Proprio tale legame tra la giustizia e il popolo spiega la decisione dei costituenti di prevedere che il CSM sia composto, oltre che da una componente numericamente maggioritaria di magistrati eletti da magistrati (2/3 dei membri elettivi, oggi pari a venti: i c.d. togati), da una componente numericamente minoritaria di esperti di diritto (professori ordinari in materie giuridiche e avvocati con almeno 15 anni di esperienza professionale) eletta dal Parlamento in seduta comune (1/3 dei membri elettivi, oggi pari a dieci: i c.d. laici). A essi si aggiungono tre membri di diritto: il presidente della Repubblica e i due magistrati di più alto grado dell'ordinamento giurisdizionale, vale a dire il primo presidente della Corte di cassazione e il procuratore generale presso la medesima Corte. In totale i membri sono, dunque, trentatré (in passato, quando i membri elettivi erano sedici togati e otto laici, il CSM ammontava, nel suo complesso, a ventisette componenti). A presiedere l'organo è, naturalmente, il presidente della Repubblica; ma poiché il suo impegno è normalmente assorbito dai numerosi altri compiti che la Costituzione gli affida, ciò di fatto accade solo in casi straordinari: ordinariamente, la presidenza delle sedute spett-

ta al Vicepresidente, figura eletta dal CSM stesso tra la componente numericamente minoritaria dei membri laici (a dimostrazione dell'attenta ricerca di un equilibrio tra le diverse esigenze in gioco che, **con irripetibile saggezza**, guidò i costituenti nella scrittura dell'art. 104 Cost.).

Sempre in ordine alla composizione del CSM, due precisazioni sono necessarie.

La prima: la legge ordinaria ha previsto che l'elezione dei membri laici da parte del Parlamento in seduta comune debba avvenire a maggioranza non semplice, ma qualificata, in modo tale da rendere necessario un accordo ampio tra le forze politiche, che coinvolga le opposizioni (sono necessari i voti dei 3/5 dei membri del Parlamento nelle prime due votazioni e dei 3/5 dei votanti a partire dalla terza). Si può ritenere che sarebbe stato preferibile prevedere soglie elettive qualificate direttamente nella Costituzione.

La seconda: sempre la legge ordinaria disciplina l'elezione dei membri togati, prevedendo che siano eleggibili solo magistrati che abbiano superato positivamente la terza valutazione di professionalità e che a far parte del CSM siano due magistrati di Cassazione (di solito, un giudice e un pm) e cinque pm e tredici giudici operanti in primo o in secondo grado.

Associazioni o correnti?

Importante, nell'elezione della componente laica è il ruolo svolto dalle associazioni dei magistrati – Magistratura indipendente, Unità per la Costituzione, Magistratura democratica, Area democratica per la giustizia – che riuniscono, tra loro, i magistrati sulla base dei loro orientamenti culturali.

La cosa importante da considerare, in proposito, è che prendere decisioni sulle questioni inerenti all'organizzazione della magistratura, all'amministrazione della giustizia, alle attitudini interpretative dei magistrati, al ruolo costituzionale dei giudici e dei pubblici ministeri e alle molte altre questioni legate al **rendere giustizia** non è mai l'esito di valutazioni meramente tecniche, ma ha sempre a che fare con visioni generali riconducibili, in ultima istanza, al modo di concepire il bene collettivo.

Si pensi alla questione che più di tutte lacerò la magistratura all'inizio della storia repubblicana: le disposizioni costituzionali sono programmi politici per il futuro giuridicamente non vincolanti finché non ricevono attuazione legislativa o sono norme giuridicamente prescrittive di per sé immediatamente applicabili?

Due modi opposti di concepire gli equilibri del vivere associato si contrappongono in tale questione. Da un lato, l'idea che solo alla maggioranza politica di turno spetti regolare la vita collettiva (e, dunque, che la legge debba prevalere sulla Costituzione, quantomeno nel senso che senza la legge di attuazione la Costituzione è priva di valore giuridico); dall'altro lato, l'idea che la maggioranza agisca in un contesto costituzionalmente vincolato e che dunque anche le opposizioni possano avere voce in capitolo sulla configurazione di ciò che è d'interesse comune (e, dunque, che la Costituzione debba prevalere sulla legge, consentendo di rivendicare quanto in essa previsto anche in assenza di una legge di attuazione). Quando i giudici del lavoro iniziarono ad annullare i contratti di lavoro che prevedevano

retribuzioni inidonee a consentire al lavoratore e alla sua famiglia di condurre un'esistenza libera e dignitosa, lo fecero dando applicazione diretta all'art. 36 Cost., pur in assenza di una legge di attuazione, esprimendo una visione generale del vivere associato per cui non può essere consentito lo sfruttamento degli uni sugli altri.

È a prendere posizione pubblica e aperta su temi come questi, oltre che sulle più rilevanti questioni organizzative e amministrative, al fine di **discutere anche conflittualmente, che dovrebbero servire le associazioni dei magistrati, sicché la loro degenerazione in "correnti" che si occupano essenzialmente delle progressioni di carriera e dell'assegnazione degli incarichi direttivi – frutto del medesimo fenomeno che ha degenerato i partiti politici in cartelli elettorali – può essere realmente combattuta solo tornando a dare a tali associazioni la forza ideale andata, in non pochi casi, perduta.**

L'indipendenza esterna e interna

Di grande rilievo, in questo quadro, è, infine, la norma contenuta nell'art. 107, co. 3, Cost., in base alla quale «i magistrati si distinguono fra loro soltanto per diversità di funzioni», da leggersi congiuntamente alle previsioni per cui «i giudici sono soggetti soltanto alla legge» (art. 101, co. 2, Cost.) e «il pubblico ministero gode delle garanzie stabilite nei suoi riguardi dalle norme sull'ordinamento giudiziario» (art. 107, co. 4, Cost.). **L'insieme di tali disposizioni vale a stabilire che i magistrati non hanno superiori gerarchici, ma sono posti tutti sullo stesso piano, a prescindere dalle funzioni che svolgono (siano essi operanti in primo grado o in Cassazione).**

Le garanzie del processo penale

I tre gradi di giudizio – primo grado, appello, Cassazione – devono, in altre parole, essere letti in senso orizzontale, non verticale: la loro è una mera successione cronologica, non una collocazione gerarchicamente ordinata. I gradi di giudizio servono a rendere controllabili le decisioni giudiziarie, dato che tali decisioni possono avere un rilevante impatto sulla vita delle persone: quando la sentenza diventa definitiva è – salvo rinuncia all'impugnazione – perché non uno, ma tre collegi giudicanti hanno avuto modo di valutare il caso. Si comprende, in quest'ottica, l'**importanza della motivazione delle sentenze** (art. 111, co. 6, Cost.), **che devono dar conto** di tutte le ragioni di fatto e di diritto che hanno indotto il giudice a prendere una determinata decisione. A tal fine, rilevante è altresì la circostanza che, nel giudizio penale, il pubblico ministero – che agisce **con il vincolo dell'obbligatorietà dell'azione penale** (art. 112 Cost.: significa che il pubblico ministero deve indagare su tutte le notizie di reato che riceve, non sono altri a decidere di cosa lui debba occuparsi) e disponendo direttamente della polizia giudiziaria (art. 109 Cost.) – non sia un mero sostenitore dell'accusa, ma debba operare alla ricerca di prove sia a carico, sia a discarico dell'accusato, condividendo con il giudice l'obiettivo della ricostruzione della verità dei fatti (diversamente dall'avvocato difensore, che mira invece sempre e soltanto alla difesa del suo cliente).

Si comprende anche da queste ultime considerazioni come ciò che, in definitiva, i co-

stituenti avevano in mente nello stabilire le disposizioni costituzionali sull'ordinamento giurisdizionale era l'esigenza di assicurare alla magistratura, nel suo complesso intesa (giudici e pubblici ministeri), una reale autonomia e indipendenza sia verso i poteri esterni, sia all'interno dello stesso potere giudiziario: il solo modo per ottenere l'obiettivo di un giudizio terzo e imparziale rispetto ai contrapposti interessi in causa.

PER SCEGLIERE CON SCIENZA E CON COSCIENZA

Il 22 e il 23 marzo si tiene il referendum sulla legge costituzionale 253/2025, approvata dal Parlamento il 30 ottobre 2025, sulla Riforma della Giustizia. Il tema è molto importante: riguarda tutti, gli insegnanti, non solo come cittadini ma anche come coloro a cui la Costituzione ha affidato la funzione di educare i giovani al pensiero critico.

Va da sé che la Gilda degli Insegnanti non esprima una posizione ufficiale in merito alla scelta del voto e le ragioni in campo per l'una o l'altra parte sono ampiamente dibattute sui vari mezzi di comunicazione. Ognuno farà la propria scelta con scienza e con coscienza.

Professione docente ha pensato di procurare ai lettori materiale rilevante che rappresenti la base per una riflessione e per una conoscenza più approfondita.

Si tratta dei fondamenti della Costituzione sul tema in campo, il risultato di un percorso che parte dal periodo fascista e approda all'Assemblea costituente, dunque i cardini da cui far partire ogni riflessione che porti all'una o all'altra opzione di voto.

La questione in campo non nasce oggi, ma viene da lontano, dal periodo fascista e sarà utile conoscere tutti i passaggi e le motivazioni che hanno condotto a questo assetto.

Ringraziamo il professor Francesco Pallante che ha fornito la dottrina su cui impegnare la nostra riflessione.

R.B.



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 neoistituzionalismo 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.volerealaluna.it.

CONTRO LA SCUOLA DELLA RIFORMA. FINO ALL'ULTIMO. RICORDO DI LUCIO RUSSO



Nell'ultimo saggio, Russo non ha manifestato alcun ripensamento, e ha voluto fornire un contributo a tutti coloro che non hanno accettato l'imposizione di giudizi tutt'altro che validati, che rispondono a un'esplicita esigenza politico-ideologica, contro l'autentico interesse degli studenti.

Giovanni Carosotti

La scomparsa di Lucio Russo, avvenuta nel luglio dello scorso anno, ha particolarmente colpito il mondo della scuola. Non solo per la statura intellettuale del personaggio, quanto per l'impegno costante da lui profuso nella difesa della scuola pubblica, in netta opposizione alla svolta riformatrice inaugurata dal ministro Berlinguer, e ai successivi processi che di quell'esperienza sono stati naturale conseguenza. La distruzione della scuola pubblica era tematica che non lo investiva in prima persona, ma che pure era da lui avvertita come profondamente collegata alla propria riflessione intellettuale. Si può tranquillamente affermare che la conoscenza di buona parte dei suoi lavori dedicati a problematiche storico-scientifiche sia necessaria per comprendere le posizioni di Russo sulla scuola. Fosse solo perché fino all'ultimo lo studioso ha difeso un approccio storico al sapere, ritenuto indispensabile anche per le discipline scientifiche. Il piccolo volume del 1998, *il giustamente famoso Segmenti e bastoncini*, possiede un indubbio valore profetico. In quel testo erano presenti già tutte le criticità che il pensiero riformatore, ai suoi primi passi, presentava; destinate ad amplificarsi negli anni successivi. Dalla denuncia di una gestione dell'istruzione sempre più tecnocratica e insofferente verso il mondo intellettuale; alla constatazione di quanto venisse svalutato il sapere teorico, a favore di un più gratificante e produttivo attivismo pratico. Ciò comportava non solo un drastico abbassamento della qualità dell'insegnamento delle discipline umanistiche, ma pure di quelle scientifiche, con l'abbandono di fatto - mutuato da esperienze anglosassoni - del metodo di dimostrazione ipotetico-deduttivo. A riprova di come, nonostante tutto il gran parlare della valorizzazione delle discipline STEM, lo stesso assunto metodologico implicito in questo acronimo comporta un indebolimento di una didattica della scienze. Russo denunciava anche una sopravvalutazione del ruolo delle immagini nell'esperienza didattica, per compiacere uno studente sempre meno assuefatto allo sforzo della lettura e, più in generale, alla concentrazione. Con il risultato di formare un futuro cittadino "conservatore", in quanto incapace anche solo di poter immaginare possibili processi di mutamento sistemico.

L'autorità di Russo è talmente indiscussa che le polemiche nei suoi confronti non hanno mai assunto toni aspri; al limite non lo si cita, per evitare accostamenti intellettuali imbarazzanti e non confrontarsi con teorie falsificanti. Potrebbero esserci tentativi di depotenziarne le posizioni, magari affermando - lo si sente

dire spesso di questi tempi - come la contrapposizione conoscenze/competenze (su cui Russo insisteva) sia arsenale concettuale desueto, e che la ricerca pedagogica più "innovativa" abbia ormai superato questo dualismo. Ipotesi che sarebbe facile smentire indicando tutta una serie di importanti pubblicazioni recenti. Siamo convinti che a impedire una tale operazione sarà la lettura dell'ultimo saggio da lui scritto dedicato alla scuola e pubblicato postumo, compreso nel preziosissimo volume collettaneo, da poco edito da Mimesis, *Punto e a capo. Per una rigenerazione della scuola*. Il

“

Lucio Russo ha seguito il nascere della Gilda con molto interesse, ha insegnato quei principi che ancora oggi la Gilda dichiara e difende, è stato, il suo, un insegnamento disinteressato ma pieno di passione civile, coerente con la sua battaglia politica contro una scuola ormai prona al neoliberalismo. Una scuola, da Berlinguer in poi, che con rapidità impressionante e colpevole, aveva spazzato via tutta la tradizione culturale che aveva l'aveva contraddistinta.

titolo del saggio di Russo, *Dove sta andando la scuola? Si può cambiare la direzione della trasformazione?*, già lascia presagire una volontà di non arrendersi, un contare sulle capacità di resistenza degli insegnanti. In perfetta continuità con la lettura del 1997, Russo nota come la scuola di oggi non abbia fatto altro che invertere le previsioni più distopiche implicite in quelle lontane decisioni politiche. E rimarca come alcuni assunti e slogan più tipici di quella che voleva essere una rivoluzione dell'istruzione, manifestano ancora oggi la loro inconsistenza teorica, nonostante vengano

ripresi con perfetta noncuranza dai più significativi provvedimenti ministeriali, quasi fossero acquisizioni scientifiche ormai definitive. Interessante il giudizio sul "Piano Scuola 4.0" del governo Draghi, giudicato «imbarazzante». In quel documento «le parole **digitale, innovazione e innovativo** si avvolgono su se stesse creando innumerevoli corti circuiti logici». Tutt'altro che conservatore rispetto a questo tema, Russo fa notare come il dedicarsi «quasi esclusivamente alla qualità tecnica di strumenti didattici, sorvolando sui fini del loro uso è naturalmente di per sé un modo per ribadire l'irilevanza dei contenuti dell'insegnamento». Da applausi l'ironia in merito alla presunzione di poter trasformare gli ambienti di apprendimento con i pochi fondi del PNRR: «**Gli estensori del documento devono essere riusciti a frequentare anzitempo la scuola innovativa e digitale** da loro pianificata, giacché non sono stati in grado di effettuare la divisione che forse avrebbe permesso loro di capire che ventuno euro difficilmente possono essere una somma sufficiente a trasformare una vecchia e brutta aula nell'ambiente innovativo supertecnologico dei loro sogni». In merito alle «competenze», Russo non ritiene certo di essere anacronistico nel rimarcare la debolezza del concetto in ambito didattico: **la scuola non è una "scuola guida", «dove le conoscenze sono immediatamente finalizzate all'acquisizione di conoscenze specifiche».** L'obietti-

Continua a pagina 22



GIOVANNI CAROSOTTI

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

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

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

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE, EDUCAZIONE GRAZIE ALL'IMMAGINE

D'ISTRUZIONE PUBBLICA COME UN DOCUFILM RIESCE AD ARGOMENTARE E A SPIEGARE PERCHÉ SIAMO FINITI IN QUESTA GRAVE CRISI DELLA SCUOLA



La scuola trasformata da luogo delle conoscenze a luogo delle competenze per il mercato.

Gianluigi Dotti

Il 2 di febbraio a Torino, al cinema Esedra, c'è stata la prima del docufilm **"D'istruzione pubblica"** scritto e diretto da **Federico Greco e Mirko Melchiorre**¹, prodotto da *Studiozabalik* con *Antropica*. Distribuito da *Open DDB - Distribuzioni dal Basso*.

D'istruzione pubblica, argomenta e spiega in 100 minuti il processo di **destrutturazione e lo smantellamento della scuola pubblica statale in Italia**, è il terzo capitolo della trilogia di denuncia della cancellazione dei diritti fondamentali garantiti dalla Costituzione e pilastri di ogni società democratica.

Il docufilm è dedicato al professore **Lucio Russo**, scienziato e grande critico dello **scadimento della qualità dell'istruzione** a causa delle riforme degli ultimi decenni, purtroppo recentemente scomparso, e contiene una citazione speciale per **Massimo Bontempelli**, filosofo e anticipatore delle tendenze all'aziendalizzazione della scuola e alla mercificazione dell'istruzione, già nel secolo corso. Prima di addentrarmi nei numerosi temi trattati, un commento letto sui social mi offre l'occasione di chiarire l'importanza di questo lavoro cinematografico. L'ignota autrice si domandava se a chi sta nelle scuole, come i docenti, fosse proprio necessario vedere questo docufilm per sapere ciò che accade tutti i giorni nelle nostre aule. Io dico, a chi si è posto questa domanda, **che si è necessario** perché in questo docufilm non ci si limita a descrivere la grave crisi della scuola e della professione docente, che tutti conosciamo, ma si **cerca, con successo, di argomentare e spiegare perché, come e per responsabilità di chi ci siamo finiti**. Il docufilm contiene molte risposte per chi è interessato a capire come ciò sia stato possibile e quindi a cercare di invertire questa tendenza.

D'istruzione pubblica segue una struttura narrativa a **doppio binario**: da una parte la micro-storia fatta di persone comuni, e dall'altra un'inchiesta ad ampio respiro con interviste agli esperti del settore: filosofi, economisti, giuristi specializzati in leggi e decreti scolastici.

La narrazione ci porta nelle aule dell'Istituto comprensivo "Sibilla Aleramo" di Torino, dove un preside, Lorenzo Varaldo, **che pretende di non essere definito "dirigente scolastico"**, e gli insegnanti testimoniano la possibilità, anche nel contesto di riforme neoliberali, di resistere al degrado della scuola pubblica e dimostrano che l'istruzione può essere di qualità per tutti. Il racconto evidenzia che si ci sono stati i tagli alle risorse per l'istruzione, che si i docenti sono tra i peggio pagati d'Europa e per questo servono più investimenti per retribuirli adeguatamente, ma ciò che è altrettanto grave, e forse ancora più grave, per la qualità dell'apprendimento e per la dignità e lo status della professione docente, è che **"la scuola in questi quarant'anni è stata cambiata all'interno, nel modo in cui viene strutturata la didattica. Trasformata da luogo delle conoscenze a luogo delle competenze per il mercato, si è passati da programmi "nazionali" a "indicazioni nazionali"**. Ogni scuola stila il suo, per rimanere nel mercato è costretta a fare open day in cui mostrare quanto sia bella, attrattiva. Siamo nel campo della competizione aziendale."

L'aziendalizzazione della scuola e la mercificazione dell'istruzione è un processo che viene da lontano e che ha come premessa la demolizione della scuola tradizionale, quella dei programmi e della lezione frontale, come chiariscono insegnanti ed esperti italiani e internazionali: parte dagli Stati Uniti di fine Ottocento, viene ripreso dall'Unione europea degli anni '90 e in Italia arriva con l'autonomia scolastica di Bassanini (1997) e la riforma Berlinguer (2000), per completarsi con Moratti, Gelmini e la *buonascuola* di Renzi.

Per Greco, questa politica scolastica **parte dal presupposto che "Tutto ciò che è nuovo è buono, ma il nuovo è proprio il neoliberismo**, cioè il capitalismo non regolamentato. L'autonomia scolastica infatti altro non è che una sorta di autonomia differenziata applicata alla scuola. È l'aziendalizzazione dell'istruzione che trasforma i presidi in dirigenti scolastici In questo modo quel po' di *otium* che c'era

nella scuola italiana si è trasformato in mero *negotium*"³.

Il risultato di tutte le riforme subite dalle scuole negli ultimi decenni è che tutti i dati, i report e l'esperienza quotidiana degli insegnanti, **testimoniano il degrado dell'apprendimento in un'Italia in cui uno studente su quattro non comprende ciò che legge**, dove i livelli di insegnamento e apprendimento si sono inabissati e le nuove generazioni sono sempre meno preparate a capire il mondo in cui vivono.

Tutte le testimonianze e le analisi dei docenti e degli **esperti concordano nel ritenere che questo sia la conseguenza dell'affermarsi delle nuove norme pedagogiste puerocentriche della sostituzione della scuola dei contenuti con la scuola delle competenze** e non più delle conoscenze, nella quale le famiglie sono chiamate a scegliere tra prodotti e "offerte formative", come clienti in un mercato. È l'ubriacatura della **"didattica per competenze"**, che, come ricorda **Marina Boscaïno**, "è promossa da organismi consultivi europei, come l'ERT (*European Round Table for Industry*), capaci di indirizzare le scelte politiche continentali e composti non da sociologi, docenti o pedagogisti, ma dagli industriali e dai loro rappresentanti"⁴.

Il giurista Ugo Mattei vede anche nel dilagare di **"personalizzazione" e "individualizzazione" un attacco generalizzato alla "tradizione"**, intesa come l'insieme legami sociali che possono trasformarsi in atti di autentica coscienza politica.

È interessante anche la riflessione del filosofo e psicoanalista argentino **Miguel Benasayag**, secondo il quale la didattica delle competenze non è attuata a servizio dell'essere umano, ma è volta a creare un "uomo nuovo", incastrato e funzionale al sistema produttivo.

La catastrofe dell'inesorabile avanzare dell'ignoranza, nel senso letterale del termine, e dall'arretrare delle conoscenze, è potenziata dal flagello delle tecnologie digitali, reclamizzate dai riformisti innovatori come strumenti

Continua a pagina 22

¹ Greco e Melchiorre, con Adriano Cutraro, sono gli autori di *"PIGS"* (docufilm che prende in esame le drammatiche ricadute dell'austerità nel welfare), e di *"C'era una volta in Italia - Giacarta sta arrivando"* (sulla dismissione della sanità pubblica a favore di quella privata).

² Greco Federico e Mirko Melchiorre, intervista pubblicata dal *Il Manifesto* - Edizione 01/02/2026 al link: <https://ilmanifesto.it/digitale-aziendale-privata-la-scuola-fatta-a-pezzi>

³ Greco Federico, intervista pubblicata il 7 Gennaio 2025 - in Cinema & tv - <https://www.carmillaonline.com/2025/01/07/distruzione-pubblica-il-film-sul-neoliberalismo-scolastico/>



LA "E" DI "CINEMA E FILOSOFIA" È VERBO

Oggi, sostenere che l'immagine cinematografica, nel suo diventare, bergmanianamente, un problema di natura filosofica o, addirittura, un fare filosofico, propone i suoi tanti quesiti filosofici un po' alla maniera kantiana.

Massimo Mirra

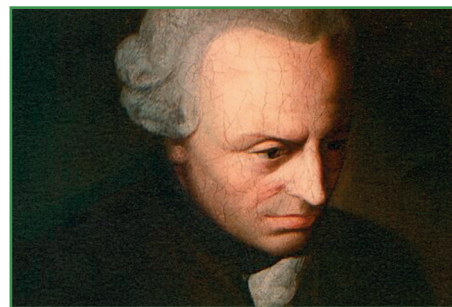
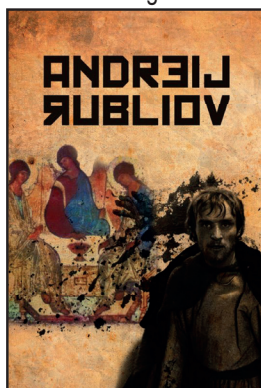
Fino a pochi decenni fa uno dei campi meno esplorati e sistematici, in riferimento allo studio del cinema, era raffigurato dal tanto complesso quanto affascinante rapporto tra cinema e filosofia, ossia la filosofia raccontata attraverso il cinema, ma anche il suo contrario, cosicché il cinema potesse costituire sia lo strumento fondamentale per elicitarne il **problema di natura filosofica** sia il **contenuto trattato in termini filosofici**. In tal senso tutti i film del sommo Ingmar Bergman (1918 - 2007), incommensurabile e geniale figura artistica svedese, partendo dal successo internazionale del mistico **"Il settimo sigillo"** (1957), attraversando l'incantevole **"Il posto delle fragole"** (1957) e approdando ai suoi due ultimi testamenti artistici e spirituali **"Fanny e Alexander"** (1982) e **"Sarabanda"** (2003), hanno saputo perfettamente incarnare tale endiadi, laddove la "e" di "Cinema e Filosofia" potesse assurgere a simbolo della più importante parte del discorso: il verbo. Al riguardo possiamo, oggi, sostenere che l'immagine cinematografica, nel suo



diventare, bergmanianamente, un problema di **natura filosofica** o, addirittura, un **fare filosofico**, ne propone i suoi tanti quesiti filosofici un po' alla maniera kantiana, ossia attraverso una sorta di organizzazione scientifica di quel sapere razionale

che si esprime nella scienza, rispetto a cui è lo stesso spettatore a trarne le varieghe soluzioni e senza limitarne il suo apprendimento soltanto all'intelletto, di cui Immanuel Kant ne fu il sublime e profetico assertore, ma invocandone una ragione di **natura logopatica, cioè fatta di logica e di emozione**. Tutto ciò sembra realizzarsi attraverso il classico metodo della discussione, ma anche dell'insegnamento mutuato dalla stessa disquisizione filosofica. Capire la filosofia attraverso i film o creare film ripieni di contenuti filosofici, significa dover tirare in causa una sorta di ragione di natura patetica, forse un po' ossimoricamente definita ragione logopatica, non solo di forte impatto razionale, ma anche di grande effetto emotivo. Una ragione logopatica mutuata dai film stessi e dai cosiddetti **concettimmagini** che ne stanno alla base. Il celebre dittico filosofico, "Cinema 1: L'immagine - movimento" del 1983 e "Cinema 2: L'immagine - tempo" del 1985, dedicato al cinema dal grande filosofo francese Gilles Deleuze (1925 - 1995), ha saputo innescare una ventata di aria nuova

in merito, moltiplicandone le ricerche di studio inerenti alla endiadi Cinema/Filosofia e rendendo tale connubio uno studio finalmente sistematico nella rivendicazione della centralità della cosiddetta dimensione intellettuale in riferimento al fatto che i concetti mutuati dai film costituissero delle vere immagini di pensiero. D'altra parte fu lo stesso Deleuze a definire il cinema come "l'arte bergsoniana per eccellenza" e, quindi, quella più filosofica nel rappresentare il divenire, come flusso continuo, tempo puro e durata reale. Autori, come **Rossellini**, **Bergman** (grande creatore di dialoghi), **Antonioni**, **Bresson**, **Dreyer**, **Ozu** e **Kubrick**, hanno saputo rendere a menadito tale endiadi, in chiave di rilettura filosofica del cinema. Altri autori, a noi più coevi, come **Wenders**, **Kiarostami**, **Lynch**, **Olmi** e **Malick**, hanno saputo fare lo stesso, ma in chiave moderna o addirittura postmoderna. Il russo **Andrej Tarkovskij** (1932 - 1986) risulta essere, a mio modo di vedere, il più grande di tutti, riuscendo con film memorabili, come **"Andrej Rublëv"** (1966), **"Lo specchio"** (1975) e **"Sacrificio"** (1986), ad andare oltre il pur difficile connubio cinema/filosofia attraverso l'inconsueto inserimento, all'interno dei suoi tanti capolavori, del risvolto poetico, ossia della logica della poesia. Il suo sarà un cinema filosofico, ma anche un'arte intesa come conoscenza e arricchimento o elevazione spirituale, con il sottilissimo rischio che andando troppo in profondità si possa anche perdere in ampiezza. Nella splendida autobiografia di Bergman **"Lanterna magica"** (1987), snodata come un film, lo stesso ebbe a dire che il film, quando non è un documentario, è un sogno e da questo punto di vista Tarkovskij è il più grande di tutti. Se Bergman non vuole, attraverso i suoi film, dimostrare alcunché, ma semplicemente proporre qualcosa alla riflessione e stimolare alla continua ricerca filosofica, possiamo ben dire che la sua vicinanza a Rossellini è assoluta, più di quanto già non lo fosse in concomitanza con il pur simile mondo filosofico di **Antonioni** - con film importanti, come **"L'avventura"** (1960), **"La notte"** (1961) e **"Deserto rosso"** (1964) - rispetto al quale lo lega il tema dell'incomunicabilità, proiettandone ansie ed interiorizzandone la materia. Alla stessa stregua di Rossellini, il cinema di Bergman è un cinema di idee, alla



contesto costituito dalla sua opera omnia, e, sorprendentemente, **"Viaggio in Italia"** (1954) - l'apogeo del maestro romano - rispetto all'opera omnia di Rossellini. **Entrambi gli autori trattano la crisi del nostro tempo attraverso la loro filosofia, quel tempo che ne ha dato l'addio ai grandi valori del passato.** Al termine della sua carriera, Rossellini, con le incantevoli biografie dei grandi pensatori dell'umanità scorti come personaggi chiave e di snodo epocale, prenderà l'abbrivio dai pinacoli di una mirabile evoluzione del pensiero umano attraverso film, come **"Socrate"** (1971), **"Agostino d'Ipbona"** (1972), **"Blaise Pascal"** (1972) e **"Cartesius"** (1974), il suo vero capolavoro: un film, aligdo come una lastra di vetro, bidimensionale e in assenza di prospettiva, che sembra richiamare il cinema primitivo del suo primigenio illusionista - **Georges Méliès**. Recentemente sono usciti, nelle sale d'essai, due incantevoli biopic sulla vita di Karl Marx - peraltro unico ritratto cinematografico del celebre filosofo - e sulla più coraggiosa e colta delle sue tre figlie (Eleonor, morta suicida): **"Il giovane Karl Marx"** (2017) diretto da **Raoul Peck** e scritto da **Pascal Bonitzer** e **"Miss Marx"** diretto da **Susanna Nicchiarelli**, in chiave originale e moderna. Mi piacerebbe concludere questo breve excursus, inerente all'endiadi Cinema/Filosofia, con un brocardo del grande semiologo Christian Metz: "Il cinema è quello che ricevo, ma anche quello che faccio scaturire".



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"**.

UNIVERSITÀ E SCUOLA AFFRONTANO IL TEMA DELL' I.A.

FACCIAMOCI UN ESAME DI COSCIENZA¹

Sono bastati due anni di esposizione ad annientare il piacere di pensare in proprio (ovvero, di pensare tout court) delle "classi dirigenti del futuro"?

Roberto Casati

L'IA non è, né mai sarà cosciente. Direi che è giunto il momento di fare un'affermazione categorica. Ripeto, l'IA (penso soprattutto all'IA generativa) non sarà mai cosciente. Né oggi, né prima della fine del 2025 come dice Musk, né entro il 2027 come vorrebbe il rapporto "IA 2027", né entro il 2030 o il 2050, né mai. Possiamo passare giornate intere a discutere dell'affermazione categorica, ma propongo un esercizio un po' diverso. **Quali sono le conseguenze del vedere l'IA come non cosciente?** Che cosa significa mettere la nostra vita nelle mani di macchine che *sembrano* coscienti ma che non lo sono? Come interagire con queste macchine?

Di fatto, c'è una parte del mondo che agisce già come se l'IA fosse già cosciente, e che interagisce con l'IA generativa come se interagisse con un essere cosciente dotato di saggia parola. **Se l'IA non è cosciente, questa parte di mondo vive nella grande illusione**, e andrebbe informata: come dice il titolo di un libro di **Carlo Rovelli**, a volte la realtà non è come ci appare. L'apparenza di coscienza viene dal fatto che l'IA passa in modo sempre più egregio dei test di **Turing** sempre più sofisticati, non solo captcha e trucchi per certificare che non è un robot a compilare un formulario, ma dei test in cui noi stessi siamo gli esaminatori. Le discussioni sulla portata del Test di Turing (sul quale si veda l'ottima introduzione di **Diego Marconi alla riedizione dell'articolo originale**) sono molto orientate dalla sorpresa sempre più forte di fronte alle mirabolanti prestazioni linguistiche dell'IA; come Gesù sorprende i dottori. E come non farsi abbindolare da una macchina programmata per risolvere in modo egregio dei test di Turing sempre più sofisticati (quelle "conversazioni" melliflue dei Chatbot, infarcite di scuse e di complimenti, quando va bene; quella disponibilità **morbosamente** incoraggiare sentimenti a volte autodistruttivi, che ha spinto al suicidio degli adolescenti fragili, quando va meno bene.)

Ma ovviamente l'attribuzione di coscienza non implica che vi sia una vera coscienza che viene snidata.

Un'altra parte di mondo **paventa gli sfracelli che l'IA cosciente potrebbe fare**. Come fare dapprima sparire tutti gli impieghi, manuali e intellettuali, creando schiere di disoccupati famelici, per poi automatizzare la costruzione di droni invincibili o telefonini esplosivi che annienteranno l'umanità al fine di proteggere la fame di energia dei server. Ma per **questa distopia non c'è bisogno di aspettare l'evento coscienziale**, la "singolarità". L'IA non solo fa già adesso moltissimi compiti intellettuali meglio di noi. (Anche se come ricorda Elena Pasquinelli, ci siamo automatizzati la vita per

rendercela comoda, e visto che questo ha però significato eliminare dei compiti difficili e stimolanti per riempircela di **task banali e noiosi**, ci siamo ritrovati a chiedere all'IA di eseguire questi ultimi per noi.) Dato che non si tratta di una macchina che costruiamo, ma di una macchina che *addestriamo*, finisce con il fare questi compiti *imparando a compiacerci*. Sembra non solo cosciente, ma anche furba e persino maligna. A furia di addestrarla, finiamo con creare un mostro che trama contro di noi, proprio perché continuiamo ad addestrarla per renderla sempre più furba e maligna. Sarebbe che dobbiamo imparare a usare termini come "malizioso" accettando che si possa essere maliziosi senza essere coscienti.

“

La fantascienza horror è infarcita di zombie, esseri dall'apparenza umana che fanno tutto quello che fa un essere umano, compreso passare un test di Turing sull'intelligenza.

Per aiutare la discussione pubblica, direi che l'IA realizza una visione letteraria diversa. **La fantascienza horror è infarcita di zombie, esseri dall'apparenza umana che fanno tutto quello che fa un essere umano, compreso passare un test di Turing sull'intelligenza. Ma che per definizione non sono coscienti. Morti viventi**" Ma che per definizione non sono coscienti. Morti viventi. Se l'IA non è cosciente, e se passa tutti i test di Turing immaginabili, dobbiamo vederla come uno *zombie meccanico*.

Gli zombie letterari possono essere buoni; spesso sono malevoli. Sono spesso teleguidati, non hanno una volontà propria. Zelanti esecutori, inarrestabili. Ingannevoli nell'aspetto, a parte gli occhi fessi. Insidiosi nel mescolarsi a noi. E via dicendo. Vorrei che ogni volta che "dialoghiamo" con un'IA generativa sentissimo l'alto cattivo dello zombie, dell'essere senza coscienza che sembra invece averne una. Cambierebbe il nostro modo di agire? Mi sembra di sì. La questione della coscienza dell'IA è diventata un'enorme e vacua distrazione rispetto ai molti problemi che l'interazione massiccia con le macchine generative crea. Per esempio, ci sono già contesti universitari



in cui gli studenti si rifiutano di passare un'ora se non possono consultare ChatGpt prima di rispondere: sono bastati due anni di esposizione ad annientare il piacere di pensare in proprio (ovvero, di pensare tout court) delle "classi dirigenti del futuro"? (Ho scritto a bella posta **"il piacere di pensare in proprio"**: far fare al posto mio un compito intellettuale all'IA mi fa l'effetto di chiedere a qualcun altro di mangiare il mio gelato al pistacchio). Altro problema, quello della responsabilità. Gli zombie non sono responsabili di quello che fanno; non sono persone; non li si può processare. **Il diritto riconosce certo una personalità morale a delle entità non coscienti, come le società per azioni, o le chiese.** Ma si tratta di un'estensione concettuale della nozione di persona che ha richiesto una notevole calibrazione (e il diritto fa una certa fatica ad accogliere tra le "persone" le entità naturali come i fiumi o gli alberi). Non portiamo in tribunale gli zombie ma andiamo a processare i burattinai che li comandano. La favola dell'IA cosciente serve a farci credere che un giorno potremo portare in tribunale un server e un software o un modello, e non invece, come dovremmo, le ditte che lo hanno addestrato?

L'icona che oggi segnala l'intervento di un'IA è la polvere di stelle lasciata da una bacchetta magica. Penso che dovremmo apporre invece un simbolo più perturbante, un volto di zombie con due crocette al posto degli occhi.



ROBERTO CASATI

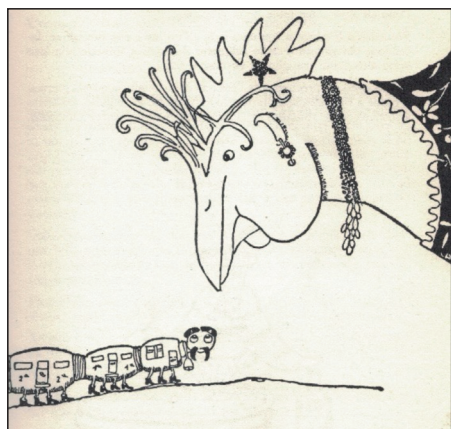
È un Filosofo italiano, studioso dei processi cognitivi. Attualmente è Direttore di ricerca del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), presso l'Institut Nicod a Parigi e Direttore dello stesso Istituto Nicod. Espone della filosofia analitica, già docente in diverse università europee e statunitensi, è autore di vari romanzi e saggi, tra cui *La scoperta dell'ombra* (2001), tradotto in sette lingue e vincitore di diversi premi, la raccolta di racconti filosofici *Il caso Wassermann* e altri incidenti metafisici (2006), *Prima lezione di filosofia* (2011), *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere* (2013), recensito in "Professione docente", settembre 2016, con un'intervista all'autore e *La lezione del freddo*, presso Einaudi, una filosofia e un manuale narrativo di sopravvivenza per il cambiamento climatico. Questo libro ha vinto il premio ITAS del libro di montagna e il premio Proclama Elsa Morante L'isola di Arturo 2018. Oceano. Una navigazione filosofica. Einaudi 2022.

¹ L'articolo è già stato pubblicato, con variazioni, nell'inserto domenicale *del sole* 24 ore

1959: NASCE "IL GIORNALE DEI GENITORI" DI ADA GOBETTI, INSEGNANTE, PARTIGIANA ANTIFASCISTA, IN DIFESA DEI DIRITTI DELLE DONNE E DEI BAMBINI

Piero Morpurgo

Piero Gobetti iniziò a interessare una relazione intellettuale e sentimentale mettendo i suoi messaggi nella buca delle lettere del condominio in cui abitava anche Ada Prospero. Non c'era, allora, altro modo per mettersi in contatto con una ragazza. Già dalla prima lettera -nel 1918- Piero si proponeva di occuparsi degli studenti: "Ho deciso di fondare un periodico studentesco di cultura che s'occuperà di arte, letteratura, filosofia, questioni sociali ecc... È fatto da soli giovani". Ada rispose: "Mi preparo a discutere con calore, a confutare i suoi argomenti e, infine a lasciarmi convincere!"¹.



La gallina Piumaliscia insegna

Ada era determinata come il gallo Sebastiano; questa era una fiaba -del 1940- in cui Ada descriveva la storia di un pulcino, nato da un uovo storto, e che mal sopportava i diversi sistemi educativi tanto che il figlio della gallina Piumaliscia della famiglia dei Perbenino si avventurò per le strade del mondo per poi ricongiungersi alla famiglia sicché "quando udrete un gallo cantare in luoghi e ore insoliti /.../ cercatelo e forse lo riconoscerete. Poiché -nonostante gli anni, le prove e l'esperienza-

il nostro eroe farà sempre il contrario di quel che gli altri si aspettano"². Il gallo Sebastiano -illustrato dal secondo marito Ettore Marchesini- è l'esempio dello studente critico, l'esatto contrario di come ieri e oggi si intendeva e si auspica che il discente sia meramente obbediente. Un inno alla stranezza e alla libertà dei bambini³. Come concepire la scuola, l'istruzione,

“

PIERO GOBETTI
19 GIUGNO 1901
15 FEBBRAIO 1926

"Non sono un martire, sono un uomo che ha scelto"

Quest'anno ricorrono 100 anni dalla morte di Piero Gobetti, un grande intellettuale di cui si sente la mancanza, ancora di più in questo momento in cui la politica è diventata solo "affare". Morì a Parigi in seguito alle torture inflitte dal fascismo, che temeva le sue idee pericolose per la dittatura.

Per i regimi autoritari idee e parole rappresentano i timori più grandi e per questo Piero Gobetti doveva morire.

l'educazione fu una questione ricorrente in Ada e Piero che si sposarono nel 1923. Piero Gobetti morì in esilio a Parigi, nel 1926, in conseguenza delle violenze subite dai fascisti. In quell'anno aveva terminato il suo *Risorgimento senza eroi* dove si era soffermato sui



limiti della pedagogia e della formazione di maestri e professori che -nel 1846- costituiva "una vera e propria classe dirigente creata dal nulla e messa a contatto col popolo" il cui metodo era spesso astratto mentre "si sentiva il bisogno di una cultura ampia, civile che non fosse soltanto dilettantismo intellettualistico, ma avesse un valore sociale"⁴. Piero e Ada furono legati dalla passione nel tradurre romanzi della letteratura russa e inglese⁵, poi Ada fu giornalista e scrittrice dedicandosi ai temi dell'istruzione e dell'infanzia. Dal 1928 Ada insegnò lingua e letteratura inglese, abile traduttrice di diverse lingue, fu una docente che -come Concetto Marchesi⁶- volle continuare a insegnare nonostante l'oppressione fascista per stare vicina ai suoi studenti: **era la maestra che passava in bicicletta per le vie di Torino per andare a scuola o per portare messaggi della Resistenza**. Quando, nel 1923, Ada e Piero si sposarono la prima tappa del viaggio di nozze fu a casa di Benedetto Croce, amico di Piero e grande sostenitore di Ada come insegnante, traduttrice e critica della letteratura straniera. **Fu Croce a sollecitare Ada a descrivere cosa sia stata la Resistenza; Croce aveva capito che i valori e il ruolo della Resistenza sarebbero stati sminuiti, così come accade ancor oggi**. E Ada scrisse il *Diario partigiano*: "è il libro d'una madre, questo: d'una madre che va a fare la guerra partigiana insieme a suo figlio di diciott'anni", il figlio di Piero. Nel gennaio del 1944 Ada trovò a scuola una circolare "in cui si chiede a tutti i professori se han figli del 1925" in quanto avrebbero dovuto arruolarsi. Ada andò subito dal preside "che

¹ E. Alessandrone Perona, ed., Piero e Ada Gobetti, *Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*, Torino 2017, pp. 5-7.

² A. Gobetti, *Storia del Gallo Sebastiano ovvero: il tredicesimo uovo*, Milano 1940, Torino 1965, p. 167.

³ <https://share.google/5VB7CWtsA96A2fd3o>.

⁴ P. Gobetti, *Risorgimento senza eroi*, Torino 1969, pp. 132-133.

⁵ <https://rivistatradurre.it/opere-di-ada-prospero-marchesini-gobetti/>.

⁶ L. Canfora, *Il sovversivo. Concetto Marchesi e il comunismo italiano*, Bari 2019.

è un noioso pedante /.../ ma che non mi sembra un'anima nera"; gli disse ho un figlio del 1925. Il **preside colpito e spaventato disse che avrebbe dovuto riferire al Provveditore, ma che sembrava che il ragazzo fosse disperso in Italia meridionale "un preside pieno di paura sì, ma dotato di una certa inventiva"**. Nel marzo del 1944 "siccome i fascisti han fatto in questi giorni una campagna per costringere i professori statali a giurare fedeltà alla Repubblica di Salò" Ada organizzò iniziative perché gli incerti e i paurosi non giurassero⁷. La Resistenza fu impegno per la libertà delle donne: "per la prima volta nelle masse femminili italiane sorse e s'affermò una coscienza sociale e politica /.../ In questi anni durissimi la donna italiana ha compreso che deve lottare disperatamente, senza tregua, per difendere, salvaguardare, imporre il diritto alla pace, al lavoro, alla felicità"⁸. Si trattava di un impegno determinato a difesa dell'infanzia: "soltanto quando ogni donna riuscirà finalmente a vedere e amare come figli suoi i figli di tutte le madri, si leverà finalmente sulla terra una nuova luce"⁹. La Liberazione del 1945 vide Ada, vicesindaca di Torino in rappresentanza del Partito d'Azione che aveva contribuito a fondare e, per il Comune, Ada si occupò di assistenza e istruzione sino al 1946. Poi Ada si dedicò a un'intensa attività pubblicistica volta ad affermare l'emancipazione femminile e il diritto all'educazione. Nel 1952 prese parte alla fondazione del *Comitato per l'educazione e l'organizzazione democratica dei bambini* con l'obiettivo di assicurare un'istruzione fondata sui principi di uguaglianza e solidarietà. Sempre nel 1952 Ada pubblicò la novella *Cinque bambini e tre mondi*. Ada era una sognatrice, un'esteta della natura, una cantante e musicista e questo provocava qualche disappunto in Piero. Ada scriveva: "oggi c'è tanto vento e io ho un desiderio pazzo di sentirlo e di berlo tutto"¹⁰; poi, per una nevicata, scrisse "ebbrezza nel turbinio dei fiocchi candidi, follia di corsa contro il vento gelido, febbre fresca sulle labbra e sulle mani" e scrisse la poesia *Sinfonia bianca* che "alla lettura in classe mi valse lunghe entusiastiche acclamazioni". Tempo dopo Ada distrusse la poesia, così come aveva fatto con il primo romanzo. In *Cinque bambini* Ada recuperò i suoi ideali utopistici: Marta si trovò proiettata nel pa-

ese di *Ordindoro*, un giardino incantato, dove però ogni pianta doveva stare nel suo ordine; ma una margherita e un funghetto nacquero fuori posto e quindi la strega Belsusetto ne ordinò la distruzione¹¹. Marta allora riuscì a far camminare tutte le piante per raggiungere la regina Gaia e indurla alla clemenza: le piantine furono salvate e fu concesso a tutti di disporsi nel parco mescolandosi tra loro. Si affermò così: la *Nuova Concordia*. Nel frattempo Silvia e Gianni erano giunti nel paese di *Selvaggità* dove tutti gli animali si combattevano tra loro terrorizzati dalla banda del Lupo Mannaro. Furono la Balea Giuliva e altri animali dissidenti, perseguitati perché avevano fatto una buona azione, ad aiutare i bambini nel viaggio verso il castello del Gatto Mammone che scoprirono essere una scenografia organizzata dai predoni del cibo. Si ruppe così l'incantesimo i Lupi Mannari sparirono e si formarono lunghe file di animali "tutti insieme senza più paura, senza più diffidenza, senza più odio" senza più dover lottare per la sopravvivenza. Marco e Ferdinando si trovarono nel paese di *Rotomac* pieno di **petrolio e carbone che facevano funzionare industrie che producevano oggetti inutili che poi venivano distrutti**; destino che stava per segnare la fine dei due bambini. Qui intervennero tutti gli altri ragazzi che riuscirono a distruggere un mondo orribile perché **non erano stati in grado a convincere le macchine a produrre qualcosa di utile**. Poi tutti precipitarono sulla Terra dove sentirono le campane suonare a festa: era il 25 aprile 1945 ed echeggiavano i suoni della pace. Il motto di Ada era "Aidons l'enfant à étudier! Abituamo il fanciullo ad amare lo studio per sé stesso, a comprenderne il valore, a desiderare di studiare anche quando non andrà più a scuola"¹². E venne il 1959: la prima uscita de "il Giornale dei Genitori". Si trattava di un periodico che si rivolgeva "ai genitori di idee democratiche che /.../ non rinunciano /.../ al loro compito di educatori, perché sanno che, solo trasmettendo ai figli il patrimonio delle proprie convinzioni /.../ combattute nella Resistenza e nel lavoro, li metteranno in grado di orientarsi nelle contraddizioni del mondo in cui vivono". Gianni Rodari aderì con entusiasmo al progetto perché: "Ada vedeva sempre nel genitore il cittadino, cioè l'uomo completo, a questo uomo voleva parla-

re". E Ada ricorda Gramsci: "Rinunziare a formare il bambino significa solo permettere che la sua personalità si sviluppi accogliendo ¹³caoticamente dall'ambiente generale tutti i motivi di vita"¹⁴. Di qui Ada annotava: la gioventù, spesso detta bruciata o scettica, è in realtà soltanto povera di prospettive ideali; Ada scorge nei ragazzi e nelle ragazze una voglia di vivere e un'umanità che non vedono l'ora di uscire allo scoperto, ma che troppo spesso sono bloccate dalle paure che la società stessa a far sorgere e ad alimentare. "l'atmosfera della nostra scuola d'oggi è dominata in genere -nonostante la superficiale vernice d'attivismo e di libertà- dal più pesante, dal più grigio, dal più diseducativo conformismo. Ecco allora un nuovo difficilissimo compito /.../ insegnare ai giovani, accanto ai valori del rispetto e della giusta obbedienza, anche quelli della ribellione e della disubbidienza"¹⁵.



Il saggio sostiene Sebastiano perché non è un conformista



PIERO MORPURGO

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

⁷ A. Gobetti, *Diario partigiano*, Torino 1956, introduzione dell'Editore, p. 9, p. 73, p. 95.

⁸ A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da "Il Giornale dei genitori"*, a cura di A. Arceri, Torino 2018, p. xx.

⁹ **Marchesini Gobetti**, *Non siete soli*, p. xxi.

¹⁰ E. Banfo, et al., *Ada Gobetti e i suoi cinque talenti. I giovani ci chiedono aiuto e non reprimende*, Torino 2014, p. 21, p. 27.

¹¹ A. Prospero Gobetti, *Cinque bambini e tre mondi*, Milano 2004, p. 46, p. 65, p. 128, p. 211.

¹² Marchesini Gobetti, *Non siete soli*, p. xliii, p. lxxiii, p. lxxxi.

¹³ Ibidem, p. lx; A. Gobetti, *Giovani senza radici*, "Il Giornale dei Genitori", 1 (1959), pp. 19-24.

¹⁴ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino 1965, pp. 313-314.

¹⁵ Marchesini Gobetti, *Non siete soli*, p. 101.

FINESTRA SUL MONDO

L'ISTRUZIONE È UNA PRIORITÀ, UNA LEZIONE DAL MAROCCO E DAL SAHARA OCCIDENTALE

Nella regione del Sahara investire nell'istruzione significa non solo garantire un diritto fondamentale, ma anche contribuire alla tutela dell'identità e della dignità di una popolazione che vive da decenni in condizioni di incertezza.

Marco Morini

Il sistema scolastico marocchino svolge un ruolo centrale nello sviluppo sociale ed economico del paese. Negli ultimi decenni, il Marocco ha avviato diverse riforme educative con l'obiettivo di migliorare l'accesso all'istruzione e la qualità dell'insegnamento. Sotto il governo di Muhammad VI, specie nei primi anni (il sovrano ha iniziato a regnare nel 1999), gli investimenti sono stati cospicui e visibile è stata la spinta a una più diffusa laicità nelle scuole pubbliche.

Il sistema marocchino segue il modello francese, cioè quello dell'ex occupante coloniale: come in Francia - e a differenza dell'Italia - la scuola dell'infanzia è obbligatoria. Seguono poi la scuola primaria, l'istruzione secondaria (divisa in collegio e liceo) e l'istruzione superiore. L'istruzione è obbligatoria fino ai 15 anni. Accanto al settore pubblico, è presente un settore privato in forte espansione, soprattutto nelle grandi città. Un'istruzione privata che non solo risponde alle esigenze delle classi più abbienti, ma che spesso propone programmi a forte valenza religiosa e che tende a svilupparsi vicino ad alcune moschee guidate da imam conservatori. Visioni tradizionaliste dell'Islam sono in aumento nel Paese e rappresentano un'aperta sfida al monarca, che ha fatto dell'identità laica una caratteristica della vita pubblica marocchina.

Una delle principali criticità del sistema scolastico è la disuguaglianza territoriale e sociale. Le scuole delle aree urbane dispongono generalmente di migliori infrastrutture e risorse rispetto a quelle delle zone rurali, dove mancano spesso edifici adeguati, trasporti scolastici e materiali didattici. Questa disparità incide fortemente sul rendimento degli studenti e favorisce l'abbandono scolastico precoce. La questione linguistica rappresenta una sfida importante. L'arabo è la lingua ufficiale dell'insegnamento, mentre il francese è ampiamente utilizzato nelle materie scientifiche e tecniche, soprattutto nei livelli superiori. Questa situazione crea difficoltà di apprendimento per molti studenti, che si trovano a dover studiare in una lingua diversa dalla propria lingua madre o dal dialetto parlato quotidianamente.

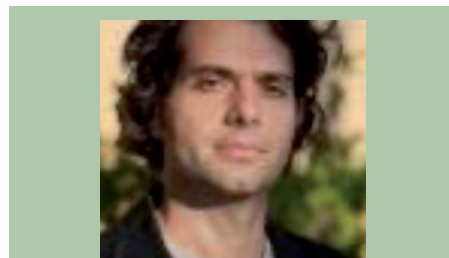
Esiste poi un'immensa area caratterizzata da particolari specificità, che riflettono la complessa situazione politica e territoriale della regione. Si tratta del Sahara Occidentale, un territorio conteso, in gran parte amministrato dal Marocco, mentre una parte della popolazione sahwawi vive nei campi profughi di Tindouf, in Algeria, sotto l'amministrazione del Fronte Polisario. Questa divisione ha dato origine a due realtà educative molto diverse. Nelle aree del Sahara Occidentale sotto controllo marocchino, il sistema scolastico segue in larga misura il già citato modello educativo centrale. L'insegnamento avviene principalmente in arabo, con un ruolo importante del francese, soprattutto nelle materie scientifiche. Tuttavia, in queste zone permangono difficoltà legate alla distanza geografica, alla carenza di infrastrutture e alla limitata attenzione alle specificità culturali sahwawi, che anzi, secondo le denunce di numerose ONG internazionali, sono volutamente marginalizzate.

Nei campi profughi sahwawi di Tindouf, il sistema scolastico si è invece sviluppato in condizioni estremamente difficili, ma rappresenta uno degli elementi centrali della resistenza e dell'identità del popolo sahwawi. L'istruzione è organizzata dal Fronte Polisario con il sostegno di organizzazioni internazionali e ONG. Nonostante la scarsità di risorse, l'educazione è considerata una priorità e viene garantita fin dall'infanzia, con scuole primarie, secondarie e programmi di alfabetizzazione per adulti. Una caratteristica importante del sistema educativo sahwawi nei campi profughi è la forte enfasi sui valori collettivi, sulla solidarietà e sulla preservazione dell'identità culturale e storica del popolo sahwawi. L'insegnamento avviene prevalentemente in arabo, mentre qui è lo spagnolo, anch'esso eredità del passato coloniale, a mantenere un ruolo significativo, soprattutto nei rapporti internazionali e nella formazione superiore.

Un problema diffuso riguarda la continuità educativa. Le difficili condizioni di vita, l'isolamento geografico e l'instabilità politica rendono complesso garantire un percorso scolastico regolare e di qualità per tutti i giovani sahwawi. È purtroppo poi visibile la mancanza di risorse materiali e finanziarie. Le scuole



nei campi profughi spesso operano in strutture precarie, con carenza di libri, tecnologie e personale qualificato. Anche l'accesso all'istruzione superiore risulta limitato e molti studenti dipendono da borse di studio offerte da paesi stranieri per proseguire gli studi all'estero. La recente soppressione di USAID¹ decisa da Trump ha ulteriormente complicato la situazione poiché anche qui erano presenti programmi di sviluppo finanziati o cofinanziati dall'agenzia statunitense. E se per quei programmi di diretta emanazione americana non c'è nulla da fare (fatto salvo il portare a termine i progetti in corso), per i programmi cofinanziati vi è stata una corsa contro il tempo per rimpiazzare le quote di fondi USAID impiegati. Anche laddove l'agenzia statunitense copre un 10-20% di quote, non è operazione semplice trovare finanziatori disponibili a rimpiazzarli celermente e a entrare in progetti già avviati. Le difficoltà sono tante e il sistema scolastico del Sahara Occidentale riflette la complessità della situazione politica e umanitaria del territorio. Nonostante le enormi difficoltà, l'istruzione rimane uno strumento fondamentale di resistenza, speranza e costruzione del futuro per il popolo sahwawi. Investire nell'educazione in questa regione significa non solo garantire un diritto fondamentale, ma anche contribuire alla tutela dell'identità e della dignità di una popolazione che vive da decenni in condizioni di incertezza.



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).

¹ La USAID è l'agenzia degli Stati Uniti per lo Sviluppo Internazionale. Fornisce (forniva) assistenza umanitaria e allo sviluppo economico. Era soft power ma anche tanto aiuto concreto. Trump ne ha deciso la chiusura.

FINESTRA SUL MONDO

ABBIAMO COMBINATO UN DISASTRO

All'eccesso del digitale a Copenhagen hanno detto basta: è in atto un massiccio ritorno alla vita analogica: cellulari vietati nelle scuole e nei doposcuola, libri cartacei per studiare e presto un divieto di usare i social media a tutti i minori di 15 anni



Fabrizio Tonello

Abbiamo combinato un disastro, stiamo rovinando una generazione, occorre invertire la rotta e farlo subito. Queste sono le conclusioni a cui è arrivato il governo danese a causa dei dati allarmanti sulla salute mentale dei bambini e sul rendimento scolastico. La Danimarca è stata a lungo considerata un campione del digitale, con servizi pubblici online, carte d'identità digitali e tablet nelle scuole già dal 2011, quindici anni fa. Ora a Copenhagen hanno detto basta: è in atto un massiccio ritorno alla vita analogica: cellulari vietati nelle scuole e nei doposcuola, libri cartacei per studiare e presto un divieto di usare i social media a tutti i minori di 15 anni.



quistato... tutti questi gadget danneggiano l'apprendimento, che a sua volta danneggia lo sviluppo cognitivo dei nostri figli. Horvath ha sottolineato che, da quando si è iniziato a misurare in modo standardizzato le performance scolastiche, ogni generazione registrava risultati migliori della generazione precedente, per il semplice motivo che passava più tempo a scuola. Fino alla generazione Z, (i nati approssimativamente tra il 1997 e il 2012), che è stata la prima generazione cresciuta con internet e smartphone sin dall'infanzia: "I nati di questa generazione hanno risultati inferiori a quelli di noi adulti in ogni campo: attenzione, memoria, capacità di scrittura, capacità di calcolo e perfino quoziente di intelligenza, malgrado siano andati a scuola

“

Dal divieto del digitale alla resistenza contro gli USA per la Groenlandia. La Danimarca, un Paese da rispettare e da imitare, se fosse possibile...

In realtà i problemi creati dall'uso di tablet e smart phones sono noti già da qualche anno: ne aveva parlato lo psicologo americano **Jonathan Haidt** in vari libri ma non era successo nulla perché il potere di seduzione delle piattaforme e la loro capacità di tenerci incollati agli schermi erano semplicemente troppo forti. I governi si sono fatti propagandisti delle tecnologie invece di cercare di regolamentarle in modo sensato.

In Italia, per esempio, il Ministero promuove l'uso dei tablet nelle aule come parte della digitalizzazione scolastica: una promozione che avviene principalmente attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e altre iniziative, come il Piano Scuola 4.0. che tutti i lettori di *Professione Docente* ben conoscono. Usando fondi del PNRR vengono finanziate classi "innovative" a condizione che almeno il 60% del budget venga speso per materiali come i tablet.

Ai dubbi che già esistevano sui danni cognitivi creati dai gadget nelle mani di bambini e adolescenti si è aggiunto recentemente uno studio americano di cui ha riferito il prof. **Jared Cooney Horvath** in una audizione al Senato degli Stati Uniti tenuta il 15 gennaio scorso: "Anche nelle scuole, non importa quanto sia grande lo schermo... e non importa chi lo abbia ac-

più di noi. Cos'è successo attorno al 2010 che separato la scuola dallo sviluppo cognitivo?" La risposta è ovvia: cellulari, tablet, computer portatili disponibili sempre e ovunque. Usati dai genitori come babysitter e dal Ministero come simbolo di modernizzazione.

I risultati si possono misurare: un'indagine che ha coinvolto ben 80 paesi ha rivelato che gli studenti che usano tablet a scuola per cinque ore al giorno hanno risultati nettamente peggiori di studenti comparabili che non li usano. Ci sono ricerche che risalgono a molti anni fa che mostrano come i risultati degli studenti peggiorino quando la tecnologia entra a scuola. "Non è un problema di usare le tecnologie bene o male – ha continuato Horvath – il problema sta nella biologia: ci siamo evoluti per imparare da altri esseri umani, non da schermi, e i gadget ostacolano questo processo".

Negli Stati Uniti (e probabilmente anche in Italia) la reazione della scuola all'evidente declino delle capacità degli studenti è stata abbassare le aspettative. Le scuole pubbliche americane non sono mai state granché, adesso sono diventate una fabbrica di semianalfabeti: da noi non è ancora successo ma è sufficiente guardare alle cifre della dispersione scolastica in prima superiore, oppure al primo anno di uni-

versità, per avere la prova che gli adolescenti di oggi sono in gravissime difficoltà per fare cose che prima del 2010 erano assolutamente normali, come affrontare un lungo manuale di storia, arrivare in fondo e ricordarne i punti principali, oltre che le tesi di fondo. La Danimarca ci mostra che è possibile prendere atto della situazione e correre ai ripari: in attesa che perfino il Ministero consideri le ricerche scientifiche le scuole italiane non si devono arrendere, le mode possono essere combattute, le circolari di viale Trastevere pos-



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*.

D'ISTRUZIONE PUBBLICA COME UN DOCUFILM RIESCE AD ARGOMENTARE E A SPIEGARE PERCHÉ SIAMO FINITI IN QUESTA GRAVE CRISI DELLA SCUOLA

Continua da pagina 15

taumaturgici e salvatici di "magnifiche sorti e progressive", quando è invece dimostrato da tutte, proprio tutte, le analisi e i report recenti che il digitale non solo non aiuta, ma

al contrario, è "una delle principali cause del dissesto dei processi d'apprendimento dei giovani studenti (si veda questo rapporto OCSE del 2024: "Students, digital devices and success")⁴.

Molti sono gli spunti per le riflessioni che qui non riesco a presentare, per questo invito, **soprattutto gli insegnanti, a vedere questo docufilm, già programmato in molte sale e in molte scuole** in Italia (il film ha una distribuzione indipendente, si reggerà molto sul passaparola. Chiunque voglia organizzare

una proiezione può farlo tramite la piattaforma OpenDDB).

Concludo con le parole degli autori che alla domanda dell'intervistatrice su come possiamo difendere la scuola istituzione e combattere la scuola azienda rispondono "con l'istruzione, se le persone avranno la capacità di osservare il mondo e provare a cambiarlo, non solo adattarsi come ormai facciamo da decenni. Perché una scuola che insegna pensiero critico insegna a essere un cittadino conflittuale che lotta per i suoi diritti".

⁴ Lamorgese Stefano, D'istruzione pubblica, recensione in <https://www.lacuradelvero.it/focus/distruzione-pubblica/>

⁵ Idem.

CONTRO LA SCUOLA DELLA RIFORMA. FINO ALL'ULTIMO. RICORDO DI LUCIO RUSSO

Continua da pagina 14

vo di «fornire cultura» è invece quello di offrire «strumenti intellettuali che permettano di vivere una vita più ricca e analizzare criticamente la realtà in cui si è immersi. Il progetto di sostituire le competenze alle conoscenze punta quindi a eliminare dalla scuola questi insegnamenti e con loro la cultura». Sugli insegnanti, non può che constatare l'impianto scandaloso dei nuovi concorsi,

dove la conoscenza disciplinare appare un requisito accessorio, per cui l'interesse è solo quello di valutare dei docenti «la loro adesione a un progetto pedagogico imposto». Così come sul costruito "imparare a imparare": «Un altro paralogismo [...] *imparare a imparare*, un'altra ovvietà da cui alcuni credono di poter dedurre, con un'acrobazia logica, che quindi bisogna solo imparare a imparare: una conclusione doppiamente assurda, sia perché si impara a imparare solo imparando qualcosa, sia perché è del tutto inutile imparare a imparare se non si vuole imparare nulla.» Seguono riflessioni sull'importanza della storia, che abbiamo anche ricordato sopra; certo, non a favore di un nozionismo enciclopedico, ma

contro la strutturazione dei suoi contenuti in UDA.

Si potrebbe andare avanti. Ma è chiaro che, in quest'ultimo splendido saggio, Russo non ha manifestato alcun ripensamento, e ha voluto fornire un contributo a tutti coloro che non hanno accettato l'affermazione, nient'affatto disinteressata, che il rifiuto di molti degli pseudocconcetti del pedagogismo sia basato su fraintendimenti ormai anacronistici. **Si tratta invece dell'imposizione di giudizi tutt'altro che validati, che rispondono a un'esplicita esigenza politico-ideologica, contro l'autentico interesse degli studenti. Russo lo ribadisce, e invita tutti noi insegnanti a tenere duro. Ci mancherà.**

PAGARE PER LAVORARE...

Continua da pagina 5

per un docente di ruolo si aggira intorno ai 1.400-1.500 euro netti al mese.

Se poi si volesse diventare insegnanti di sostegno i costi sarebbero addirittura maggiori. Il TFA sostegno costa tra i 3.000 e i 4.000 euro, tra prove di accesso, frequenza e prova finale. Insomma il rischio chiaro è che gli insegnanti non siano più valutati per il merito ma per chi si può permettere di diventare insegnante.

E poi, oltre a tutto ciò, esiste un vero e proprio mercato dei CFU. Tutto inizia con il decreto numero 59 del 13 aprile 2017 in cui si dice che per partecipare ai concorsi della scuola bisogna aver conseguito almeno 24 crediti formativi universitari (cfu) in discipline che comprendono psicologia, pedagogia, antropologia e metodologie didattiche.

Un credito, come ha scritto Christian Raimo in un reportage per L'Essenziale, vale circa "25 ore di impegno, divise tra lezioni, studio individuale, esercitazioni e attività in laboratorio. Quindi per conseguire i 24 cfu occorre quasi un semestre di studio: 600 ore, 15 settimane per 40 ore alla settimana. Questi crediti formativi servono a certificare competenze fondamentali per chi vuole diventare insegnante". Ma dove si pren-

dono questi crediti? Il verbo usato non è casuale perché c'è la ghiotta opportunità di acquisirli, (o acquistarli?) da enti privati. Nel novembre 2025 Iripimedia ha fatto una lunga inchiesta, mettendo in luce come gruppi come eCampus e Multiversity hanno finito per erogare la stragrande maggioranza dei corsi che i precari frequentano a pagamento per acquisire certificazioni e crediti. Alcuni enti privati hanno dei veri e propri annunci. E il caso di uno dei siti più famosi per i docenti che, già dal titolo, non lascia spazio a fraintendimenti "Come acquisire i 24 CFU in pochi step", con buona pace di chi ha dovuto fare percorsi universitari e tirocini. I costi sono del tutto simili ai precedenti. L'accesso alla professione docente è sempre più una questione economica, oltre che formativa. Chi può permettersi di investire migliaia di euro in corsi, certificazioni e abilitazioni parte avvantaggiato rispetto a chi non ha risorse familiari o redditi stabili. Un meccanismo che solleva interrogativi seri sull'equità del sistema e sulla reale valorizzazione del ruolo dell'insegnante. Nel numero di gennaio di questo anno di *Professione Docente* avevamo parlato di come sempre più famiglie si stiano indebitando per far studiare i propri figli. Per chi volesse diventare insegnante, è evidente ormai che i costi, anche dopo la conclusione del ciclo di studi, non sono per nulla irrilevanti. Il rischio quindi sono le situazioni di indebitamento anche per poter accedere alla professione

senza avere la garanzia di una formazione seria e rigorosa, anzi, quando una volta i CFU si dovessero mettere sul mercato, il mercato fa vincere il miglior offerente, non quello più formativo.

Il focus del discorso quindi, che però non si sente mai nel dibattito politico, è che tutti questi costi pesano sulle tasche di chi vuol diventare insegnante molto prima della stabilità, non dopo. Insomma l'accesso all'insegnamento non viene regolato solo da competenze e titoli, ma anche dalla capacità economica di reggere questo percorso a pagamento.

Diventare insegnante oggi richiede un investimento economico rilevante e la domanda che dobbiamo porci è: veramente vogliamo formare il nostro futuro selezionando così i docenti?

Tutta la panoramica ci rimanda alla situazione degli Stati Uniti, dove da anni, lo Stato "concede prestiti", in forma di mutui, agli studenti le cui condizioni economiche non permettano loro di laurearsi. Si tratta di somme cospicue, con interessi elevati e, per estinguerlo, occorrono molti anni. Molti specialisti medici (per esempio, i dentisti) per pagare le rate del mutuo ancora attivo, hanno tariffe tanto costose che ormai le cure dentali sono riservate solo ai ricchi.¹ In sostanza, anche questi prestiti sono un guadagno per banche e società finanziarie. Il neoliberalismo, bellezza...

² Cfr. *Professione docente*, settembre 2017 Marco Morini, *Istruzione troppo costosa, denti bianchi solo per i ricchi*

“UN TERRITORIO, MILLE CAPITALI”: L'AQUILA ASSUME IL RUOLO DI CAPITALE ITALIANA DELLA CULTURA 2026

L'Aquila, più che Capitale, si presenta come un territorio “laboratorio”, dove il futuro si costruisce attraverso la partecipazione, l'esperienza condivisa, la memoria.

Massimo Quintiliani

Dopo il sisma del 2009, L'Aquila ha vissuto una lunga sospensione del tempo; il 2026 diventa l'occasione per ricucire definitivamente il rapporto tra la città, i suoi spazi e i suoi abitanti, dimostrando che la ricostruzione non è solo materiale, ma anche **identitaria**. La scelta del titolo è già una dichiarazione di intenti: non esiste un'unica capitale. L'Aquila diventa il cuore pulsante di una rete che coinvolge borghi, aree interne e territori dell'Appennino centrale, spesso considerati marginali, ma in realtà depositari di un patrimonio umano e culturale essenziale. In questo modo, il progetto ribalta la tradizionale differenza centro-periferia proponendo un modello culturale policentrico e inclusivo, dove ogni comunità è protagonista. Il progetto propone **quindi una nuova idea di capitale**, capace di superare la centralità esclusiva della città per trasformarsi in un'esperienza con-



divisa, diffusa e plurale. La cultura, in questa visione, non è ornamento né evento straordinario, ma **strumento di ricostruzione profonda**, capace di intrecciarsi con la memoria, il paesaggio e la vita quotidiana delle comunità. Il programma del 2026, articolato in **oltre trecento eventi** distribuiti lungo quasi tutto l'anno, rifiuta la logica della concentrazione spettacolare per privilegiare continuità e partecipazione. **La cultura viene così restituita** al suo significato originario di pratica condivisa: mostre, performance, festival, teatro, musica e danza non occupano soltanto spazi istituzionali, ma attraversano la città e il territorio, coinvolgendo cittadini, studenti, associazioni e artisti in un dialogo costante. Particolare valore assume la scelta di intrecciare memoria e contemporaneità. **Le grandi mostre, come quelle dedicate a Fabio Mauri o all'architettura del Novecento abruzzese**, non celebrano semplicemente il passato, ma lo interrogano criticamente, mettendolo in relazione con le ferite, le trasformazioni e le prospettive future del territorio. Allo stesso tempo, le arti performative e i progetti partecipativi restituiscono alla cittadinanza un ruolo attivo, trasformando lo spazio urbano in un luogo di espressione collettiva. **In questo contesto, la riapertura di teatri, musei e luoghi simbolici assume un valore che va oltre la dimensione culturale: è un gesto di riappropriazione.** Dal punto di vista critico -visto che il progetto ambisce a fare della cultura una vera infrastruttura sociale, capace di generare benessere, coesione e uno sviluppo sostenibile- la vera sfida sarà scongiurare che l'anno da “Capitale” resti un episodio isolato, lasciando invece eredità durature in termini di competenze, relazioni e visione condivisa. In conclusione, **“Un territorio, mille capitali”** propone un racconto alternativo dell'Italia contemporanea: **un Paese che trova forza non solo nelle grandi metropoli, ma anche nei territori fragili, nelle comunità resilienti e nella capacità della cultura di trasformare le ferite in possibilità.** L'Aquila, più che Capitale, si presenta come un territorio “laboratorio”, dove il futuro si costruisce attraverso la partecipazione, l'esperienza condivisa, la memoria.



VITO CARLO CASTELLANA ELETTO COORDINATORE NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE GILDA UNAMS

Assemblea nazionale FGU: eletti il Coordinatore nazionale, il Presidente, il Presidente onorario, nonché i componenti del Consiglio nazionale, i revisori e i probiviri. Ampia e stimolante la discussione sui temi politico sindacali.

Veronica De Michelis

Si è tenuto in due momenti il congresso nazionale della Federazione Gilda Unams per le elezioni degli organismi statuari. Il primo presso l'Hotel Best Western di via Marsala il 13 dicembre, con l'assemblea dei delegati che ha eletto il Consiglio nazionale, i revisori e i probiviri.

Il secondo il 12 gennaio e ha visto la conferma di **Vito Carlo Castellana a Coordinatore nazionale della FGU, Orazio Ruscica Presidente e Dora Liguori Presidente onoraria. Sono stati poi eletti all'interno dell'esecutivo nazionale Antonio Antonazzo, Patrizia Basili, Domenico Ciociano, Giuseppe Craparo, Gianluigi Dotti, Cesario Oliva e Antonietta Toraldo.**

Tra i punti politico-sindacali del suo discorso, **Castellana** ha parlato del contratto appena firmato, il CCNL valido



per il triennio 2022-24, una firma che ha definito: **"Necessaria anche se sofferta, nessun contratto offre le risorse che i docenti meritano ma il rischio era di non ottenere nulla"**.

Tra gli interventi poi che si sono susseguiti, l'assemblea ha evidenziato, tra le diverse problematiche della scuola, come l'istituto delle RSU presenti molte criticità,

né sia utile a misurare la rappresentatività sindacale e non rispetti sempre principi democratici.

Allo stesso modo, si è evidenziato come il sistema dell'autonomia scolastica abbia demolito la scuola istituzione in favore della scuola azienda.

Sempre durante gli interventi da parte dei delegati dell'assemblea, è stato evidenziato come la recente norma sul divieto di nominare i supplenti nei primi dieci giorni per le scuole del secondo grado, necessiti che anche i collaboratori del dirigente con distacco e il dirigente stesso, si adoperino all'occorrenza per coprire le supplenze e non si debba, invece, perché illegittimo, dividere gli alunni nelle classi o ancor peggio spostare l'insegnante di sostegno.

Il coordinatore nazionale, poi, ha ribadito la necessità di avere una scuola di qualità. Per farlo - **afferma Castellana** - occorre rilanciare la professionalità, a partire dal reclutamento degli insegnanti, spingendo su una contrattazione separata e il modello, ad esempio, potrebbe essere quello dell'università, dunque de contrattualizzare i docenti, per far capire che non eseguono un lavoro da ufficio ma un lavoro intellettuale".

Commentando poi le ultime misure introdotte con la sottoscrizione del CCNI



lo scorso dicembre, in merito alle tutele di welfare integrativo, nello specifico sull'assicurazione sanitaria prevista per il personale scolastico, docenti e ATA, il **Coordinatore nazionale ha ribadito**: "Io devo tutelare la categoria, non sono un politico e non lo sarò mai, è il governo che deve porsi il problema di far funzionare la sanità pubblica, che se funzionasse, non ci sarebbe bisogno dell'assicurazione. La realtà però oggi è diversa - **ha dichiarato Castellana** - questa copertura assicurativa inoltre andrà ad aiutare molto le neo mamme. La mia unica richiesta è che non si trasformi in un bluff, che si possa accedere veramente ma soprattutto che la piattaforma sia semplice".

Infine, nel ringraziare i presenti per l'ottimo risultato ottenuto con la conferma della nomina a coordinatore nazionale della Federazione Gilda Unams, Vito Carlo Castellana ha concluso il suo intervento rivolgendo un monito ai delegati nazionali della Gilda: "La nostra associazione sindacale deve rappresentare chi traina il pensiero politico e l'attività nelle province. Noi la scuola la vediamo in modo diverso - ha concluso il coordinatore nazionale - e ad ogni tavolo, in ogni sede, la difenderemo sempre perché sia di qualità, con insegnanti preparati e soprattutto di ruolo".

