



Professione DOCENTE

anno XXXV
NOVEMBRE 2020



COVID-19 E...

...L'attacco alla libertà nelle scuole

RINO DI MEGLIO

...E-learning: un modo per ridimensionare l'autorevolezza scolastica

FRANK FUREDI

...DaD e DiD: regole certe per garantire diritti e libertà d'insegnamento

FABRIZIO REBERSCHEGG

Troppo lentamente si avanza per salvare la Terra in cui viviamo

VINCENZO BALZANI

Scuola e università hanno bisogno innanzitutto di verità

LUCA RICOLFI

Siamo sempre lo straniero di qualcun altro

FABRIZIO TONELLO



In caso di mancato recapito
inviare al CSL STAMPE ROMA



- 2 **Renza Bertuzzi**
A POCO A POCO
...APOCALISSE
- 3 **Il Punto di Rino di Meglio**
COVID E ATTACCO ALLE LIBERTÀ
NELLA SCUOLA
- 4 **Fabrizio Reberschegg**
DAD E DID: SERVONO REGOLE CERTE
PER GARANTIRE DIRITTI...
- 5 **Piero Morpurgo**
CONTRO LE "STRAVAGANZE"
DEL MINISTERO (PER DAD E DID)
- 6 **Ester Trevisan**
LA SCUOLA DEL FUTURO NON
PUÒ NASCERE DALL'EMERGENZA
- 7 **Frank Furedi**
E-LEARNING: UN MODO PER
RIDIMENSIONARE L'AUTOREVOLEZZA...
- 8 **Antonio Antonazzo**
FORMAZIONE D'ATTACCO
- 9 **Gianluigi Dotti**
RECOVERY FUND: COME MIGLIORARE
SCUOLA E ISTRUZIONE
- 10 **Vincenzo Balzani (Renza Bertuzzi)**
TROPPO LENTAMENTE SI AVANZA
PER SALVARE LA TERRA...
- 12 **Fabrizio Tonello**
"SIAMO SEMPRE LO STRANIERO
DI QUALCUN ALTRO
- 13 **Fabrizio Reberschegg**
NEL GROVIGLIO DEGLI ANNI OTTANTA:
UNA STORIA DI UNA GENERAZIONE...
- 14 **Stefano Battilana**
IL BELPAESE DEI SIGNORI:
UN'ANALISI SOCIOLOGICA
- 15 **Luca Ricolfi (Stefano Battilana)**
SCUOLA E UNIVERSITÀ HANNO
BISOGNO INNANZITUTTO DI VERITÀ
- 16 **Rocco Antonio Nucera**
DIRITTO DEI CITTADINI UE
ALLA FORMAZIONE INTEGRATA
- 17 **Marco Morini**
UNIVERSITÀ NEL MONDO: CREATIVITÀ
PER NON PERDERE I PROFITTI
- 18 **Massimo Quintiliani**
VILLA MEDICI, L'ACCADEMIA
DI FRANCIA A ROMA...
- 19 **Piero Morpurgo**
1942: COSTRUIRE UNA CULTURA
FONDATA SULLA LIBERTÀ...
- 20 **Gianluigi Dotti**
"SI PUÒ FARE, SI PUÒ FARE"

PROFESSIONE DOCENTE

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

Direttore Responsabile

Franco ROSSO

Responsabile di Redazione

Renza BERTUZZI

Vice caporedattore

Gianluigi DOTTI

Comitato di redazione

Antonio ANTONAZZO, Piero MORPURGO,
Massimo QUINTILIANI, Fabrizio REBERSCHEGG

Hanno collaborato a questo numero

Vincenzo Balzani, Stefano Battilana,
Alberto Dainese, Frank Furedi, Marco Morini,
Rocco Antonio Nucera, Luca Ricolfi,
Fabrizio Tonello, Ester Trevisan.

Chiuso in redazione il 26/10/2020

Stampa Romana Editrice - 069570199

GILDA DEGLI INSEGNANTI

Via Aniense, 14 00198 Roma

Tel. 068845005 - Fax 0684082071

UNAMS - Viale delle Province, 184 - 00162 Roma

Sito internet: www.gildaprofessionedocente.it

E-mail: pdgildains@gmail.com

A POCO A POCO ...APOCALISSE

COVID-19:



di Renza Bertuzzi

Non è facile definire la situazione in cui la scuola, l'Italia, il mondo intero sono precipitati, dopo la scoperta e la diffusione del Covid-19. Molte sono le metafore che vengono alla mente, alcune delle quali ormai ampiamente sfruttate e perciò desantizzate. Certo, possiamo pensare a cataclismi naturali o a cataclismi umani, ma noi pare che la condizione attuale sia caratterizzata da un senso di liquidità, di impossibilità di afferrare i problemi e le situazioni e, conseguentemente, di elaborare, se non soluzioni, almeno proposte. L'impressione è che siamo tutti quasi incantati e impauriti di fronte all'ignoto. È un fatto che i primi ad essere spaesati e incapaci di affrontare la gravità del momento siano i politici; che si muovono a caso, in maniera contraddittoria, trasmettendo l'impressione di occultare le loro difficoltà, con l'unico scopo, forse, di aggiustare il loro operato anche manipolando il vero. Stanno succedendo, nella scuola e nella società, fatti nuovi, preoccupanti che cambiano lentamente ma inesorabilmente il quadro democratico. Si tratta di mutamenti che si susseguono, in campi diversi, dettati dall'emergenza ma, che, ricondotti in un contesto unitario, dimostrano che, a poco a poco, il nostro mondo di riferimento ha mutato paradigmi consolidati.

Lungi da noi l'idea del "complotto" ideato a tavolino, certamente, assumendo decisioni consapevoli a reazioni immediate, vediamo un mondo profondamente in mutazione. Basti accennare alla situazione dell'istruzione che sarebbe materia esclusiva dello Stato. Eppure, su di essa agiscono ormai indisturbati presidenti di Regione, sindaci e via dicendo. Ognuno dice (e fa) la sua, con il Governo che lascia fare: per non avere grane o per aprire la strada all'autonomia differenziata, per via amministrativa?

Nel numero scorso di questo giornale, **Rino Di Meglio** invitava i colleghi **a tenere occhi e coscienze aperte** per cogliere le manovre- queste sì volute- orientate a modificare la funzione istituzionale della scuola. Non è un caso che il tradizionale **Convegno** che la Gilda organizza ogni 5 ottobre, giornata mondiale dell'insegnante, sia stato dedicato a questa tendenza. A **pag 6, il resoconto accurato di Ester Trevisan, La scuola del futuro non può nascere dall'emergenza**. A ciò in questo numero **Rino Di Meglio** aggiunge il dato, ormai certo, che, grazie all'emergenza Covid si vuole limitare la libertà nelle scuole. **Il Punto a pag. 3 Covid e attacco alla libertà nella scuola**. Per dimostrare che l'emergenza sanitaria non obbliga a limitare le libertà democratiche, la Gilda ha prorogato il proprio congresso per il rinnovo delle cariche e tutte le attività connesse, **non** con un atto d'imperio ma con la regolare assemblea dei delegati. **Gianluigi Dotti ne parla a pag. 20, Si può fare, si può fare**.

Anche **Fabrizio Reberschegg, alle pagg. 4-5, DaD e Ddl: servono regole certe per garantire diritti e libertà di insegnamento**, puntualizza le condizioni necessarie e obbligate per DaD e DiD, in dirittura di arrivo per difendere

la libertà d'insegnamento, a cui si associa, sullo stesso tema, **a pag 5, Piero Morpurgo, Contro le "stravaganze" del ministero (per DaD e DiD)**.

Anche il prezioso contributo di **Frank Furedi, E-learning: un modo per ridimensionare l'autorevolezza scolastica, pag. 7**, conferma la deriva generale che agisce contro la scuola. **Sempre in tema di Covid-19**: sugli interventi istituzionali a sostegno, come il Recovery Fund, due articoli suggeriscono, a chi voglia ascoltare, idee sensate per intervenire seriamente nella scuola, **Antonio Antonazzo, a pag. 8, Formazione d'attacco**, argomenta in maniera molto convincente come la soluzioni di concorsi riservati, perseguiti dalla Ministra e da tutto il governo, siano stati più una rigidità contro i sindacati che una scelta oculata e ragionevole. Nel suo articolo, anche una serie di proposte articolate per risolvere il problema del precariato. **Gianluigi Dotti, pag. 9, Recovery Fund: Come migliorare scuola e istruzione** suggerisce alcune soluzioni per la scuola.

Mentre, sulle ricadute sulle Università italiane e del mondo, Marco Morini, Università nel mondo: creatività per non perdere i profitti, pag. 17, racconta delle iniziative accademiche per non rallentare il flusso economico che le Università generano nella società.

Sulla scuola in senso ampio (e critico): un'intervista con Vincenzo Balzani, professore emerito a Bologna, pagg.10-11, Troppo lentamente si avanza per salvare la Terra in cui viviamo, rileva l'importanza dell'approccio competente e culturale ai problemi dell'ambiente, approccio che solo una scuola seria può fornire. **Una recensione al libro di Luca Ricolfi, La società signorile di massa e un'intervista all'autore, entrambe a cura di Stefano Battilana, Il Belpaese dei signori: un'analisi sociologica e Scuola e Università hanno bisogno soprattutto di verità, pagg.14-15** puntano il dito sulle responsabilità di una scuola "debole", che non educa ma sostanzialmente illude i giovani.

Un articolo di **Fabrizio Tonello, pag. 12, Siamo sempre lo straniero di qualcun altro**, fotografa una classe prototipo delle tante situazioni miste e complessi di studenti autoctoni e stranieri. **Fabrizio Reberschegg, pag 13, recensisce il libro di Adolfo Scotto di Luzio, Nel groviglio degli anni Ottanta, "un esempio di approccio originale ad una storia che non segue la linea del tempo"**.

Rocco Antonio Nucera, a pag. 16, Diritto dei cittadini UE alla Formazione integrata, analizza le decisioni della Commissione europea in tema di formazione per tutti.

Piero Morpurgo, a pag. 19, continua a raccontarci la storia della Scuola: **1942: costruire una cultura fondata sulla libertà della ricerca e dell'insegnamento**. **Massimo Quintiliani, per Viaggi & cultura, a pag. 18, ci informa sulla bellissima villa Medici a Roma, accademia di Francia**.

COVID E ATTACCO ALLE LIBERTÀ NELLA SCUOLA

di Rino Di Meglio

Organi collegiali tramutati gradualmente in noiose conferenze di servizio; mancanza di rispetto per le prerogative contrattuali del sindacato; i sindacati che protestavano additati al pubblico ludibrio come "disturbatori" in tempo di emergenza. Fatto gravissimo, infine, la gestione opaca e non trasparente delle informazioni da parte del ministero, non causata dall'epidemia, ma da una precisa volontà politica

In numerosi paesi la gestione della pandemia si sta accompagnando ad una diminuzione delle libertà, del resto difficilmente può essere goduta una democrazia reale quando si diffondono la paura e la miseria o entrambe.

Basti pensare all'enorme potere che è stato attribuito a "comitati tecnici" non legittimati da alcuna elezione, o all'emanazione confusa di disposizioni spesso in contrasto con leggi primarie e quindi nulle, ma applicate ugualmente, utilizzando la forza pubblica. Sono quelle restrizioni che di solito accompagnano uno stato di guerra, anche se l'epidemia non corrisponde affatto ad uno stato di guerra.

Anche la scuola ha risentito di questa condizione generale, ad esempio gli organi collegiali già tramutati gradualmente in noiose conferenze di servizio, anziché in organismi professionali, utilizzati in video conferenza **sono scesi al livello più basso della loro esistenza**.

Fin dall'inizio dell'emergenza sanitaria la Gilda degli Insegnanti aveva affermato con forza che, per riaprire le scuole in sicurezza, erano necessari due elementi fondamentali: **spazi adeguati e personale scolastico in numero adeguato**.

Si sono persi mesi e, alla riapertura dell'anno scolastico, a settembre 2020, non abbiamo potuto constatare la realizzazione di nessuna delle due condizioni: **sulle strutture solo**

interventi sporadici dovuti alla buona volontà di qualche singolo ente locale, e gli **organici, nonostante le enunciazioni propagandistiche, sono stati costituiti esattamente con gli stessi parametri della situazione normale**.

Il cosiddetto "organico covid" è consistito, in realtà, in danaro attribuito alle scuole per coprire alcune supplenze, peraltro di difficile realizzazione, perché accompagnato da norme capestro.

Inoltre proprio quest'anno il Ministero ha deciso, improvvidamente, di rinnovare le graduatorie per le supplenze con un nuovo sistema, che ha generato una situazione caotica ed una grande difficoltà, ad oltre un mese dall'inizio delle lezioni, a reperire supplenti in alcune regioni.

L'intenzione di modernizzare le graduatorie era buona, ma la realizzazione pratica si è rivelata pessima e con effetti fortemente negativi. Il dato reale e drammatico rivela che l'anno scolastico, oltre che con l'emergenza epidemica, si è aperto anche con l'emergenza precariato, segnando il record di oltre 200.000 posti scoperti, praticamente uno ogni quattro insegnanti, un dato tanto oggettivo quanto drammatico.

Anche la libertà sindacale è un diritto civile oltre che sociale, sicuramente al sindacato non spetta il compito del governo, ma quello di rappresentare chi lavora, nel-

l'ambito delle competenze che la Costituzione e le leggi affidano ad essi. Quando chi governa, sia pur in periodo di emergenza, non rispetta le prerogative contrattuali del sindacato, non compie un esercizio di democrazia.

A livello nazionale le organizzazioni sindacali della scuola sono state messe all'angolo, escluse da qualsiasi partecipazione alle decisioni, sbeffeggiate con informazioni successive a quelle già fornite alla stampa dallo stesso ministero. Le trattative su temi tipici della competenza sindacale sono state disattese, anche accordi assunti in precedenza non sono stati rispettati.

I sindacati che protestavano sono stati additati al pubblico ludibrio come "disturbatori" in tempo di emergenza, utilizzando a tal fine tutta la potenza di fuoco propagandistica a disposizione di chi siede al governo e con la medesima arma della propaganda, trasformando chi era l'autore della prepotenza, in una povera vittima dei cattivi disturbatori.

Fatto gravissimo, infine, la gestione opaca e non trasparente delle informazioni da parte del ministero, non causata dall'epidemia, ma da una precisa volontà politica e, a parere di chi scrive, in palese contrasto con l'ordinamento giuridico e costituzionale dello Stato democratico.



DAD E DID: SERVONO REGOLE CERTE PER GARANTIRE DIRITTI E LIBERTÀ DI INSEGNAMENTO

I contenuti essenziali di un contratto sulla "didattica agile" per tradurre le "linee guida" in comportamenti ed attività che non incidano pesantemente nell'ambito della libertà d'insegnamento.

di Fabrizio Reberschegg

L'articolo 2, comma 3-ter del decreto legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, stabiliva che entro l'inizio dell'anno scolastico fosse discusso e possibilmente sottoscritto uno specifico Contratto Integrativo Nazionale sulla didattica a distanza (DaD) tra amministrazione del Ministero dell'Istruzione e sindacati per definire alcune regole generali sullo svolgimento dell'attività didattica a distanza nell'emergenza COVID.

Il tavolo di contrattazione sulla Didattica Digitale Integrata è stato aperto con gravissimo ritardo da parte del Ministero **solo in data 22 ottobre** e la delegazione di parte pubblica **ha preteso di chiudere il CCNI entro il giorno 25 (domenica)**.

Tutto questo in una situazione in cui le scuole stavano organizzato l'insegnamento come potevano, tentando di concretizzare le attività didattiche in presenza o con forme parziali di didattica a distanza, nel nome dell'autonomia scolastica e all'inseguimento dei vari DPCM e Decreti dei Presidenti delle Regioni. Traducendo: poiché il governo non sapeva stabilire e continua a non farlo - regole generali chiare e cogenti per tutte le scuole per l'esplicitazione delle attività didattiche a distanza, si è trasferita alla singola scuola (leggi dirigenza scolastica) ogni decisione legittimando di fatto il ruolo confuso della variegata ordinanze regionali.

Il Ministero, nella figura di Max Bruschi capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero, ha nel corso dell'estate reso tutto più confuso con il D.M.89 del 7 agosto che ha introdotto la Ddl. Quest'ultima, a differenza della DaD, prevederebbe l'attivazione contestuale di attività in presenza e a distanza nella secondaria di secondo grado e l'applicabilità negli altri ordini di scuola solo in caso di aggravamento della pandemia. Si fa riferimento, sempre nel linguaggio burocratico, al fatto che la Ddl diventerebbe di fatto DaD come modalità eccezionale solo in caso di chiusura totale della scuola per COVID o per lockdown.

Non si tratta in questi casi di "smart working" o di "telelavoro" immaginati soprattutto per gli ambiti impiegatizi. Il lavoro agile (o smart working) è solo una parte del lavoro a distanza (o "da remoto"), che comprende lavoro agile e lavoro tramite piattaforme digitali con l'obbligo di conseguimento di obiettivi minimi senza un controllo orario tradizionale dell'attività del lavoratore. Nel telelavoro classico invece la postazione di lavoro è fissa, predeterminata e



acquistata dal datore di lavoro e in genere corrisponde alla residenza o al domicilio del telelavoratore. Questi raggiunge un accordo con il datore per lo svolgimento delle proprie mansioni al di fuori dei locali aziendali, mantenendo il medesimo trattamento economico e normativo applicato a tutti gli altri che operano all'interno dell'ufficio, così come per quanto riguarda l'assoggettamento al potere direttivo, di controllo e disciplinare da parte dei superiori. **Lo smart working, o lavoro agile, rappresenta una modalità di esecuzione della prestazione di lavoro subordinato** in cui, seppur vi sia sempre la necessità di un accordo tra le parti, non è predeterminato un vincolo di luogo e con un riconoscimento della riduzione oraria tradizionale rispetto al lavoro classico in presenza. **Ddl parziale o "esclusiva", come recita il CCNI, rappresenta quindi una forma di nuovo lavoro agile, a singhiozzo, con una ampia flessibilità che non è mai stata normata da una legge dello Stato, ma demandata a circolari e provvedimenti amministrativi di breve respiro.** Le linee guida sulla Ddl dell'agosto 2020 sono peraltro entrate a gamba tesa **nella ridefinizione di tempi di lavoro, nelle modalità di erogazione delle lezioni, nella valuta-**

zione e nella responsabilità da parte dei docenti, nei rapporti con le famiglie, ecc.. Furberamente esse hanno rimandato ad un "regolamento della Ddl" da adottare scuola per scuola scaricando le decisioni ultime sulla dirigenza scolastica, sui Collegi dei Docenti e sui Consigli di Istituto, con le RSU nel ruolo di garanti dei protocolli sanitari. **Il termine "linea guida" è volutamente ambiguo.** Non si tratta di norme imperative, ma di semplici "consigli" alle scuole che di fatto impongono ai dirigenti e ai Collegi dei Docenti comportamenti predeterminati. In questa situazione appare grave il fatto del ritardo di un contratto nazionale che doveva definire, fin dal primo giorno di scuola, paletti chiari all'interno dei quali la *creatività* dell'autonomia scolastica deve essere costretta.

Quali dovevano essere i contenuti essenziali di un contratto vero sulla "didattica agile", senza che si entri pesantemente nell'ambito della libertà di insegnamento intesa come libertà di adottare metodi e tempi della didattica per il raggiungimento dei livelli essenziali di conoscenza e "competenze" richieste agli allievi?

- **L'orario delle lezioni a distanza non può essere quantificato nella stessa determinazione di quelle in presenza.**

Contro le "stravaganze" del ministero (per DaD e DiD)

di Piero Morpurgo

Da tenere presente una posizione dell'agenda digitale: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-come-organizzare-le-lezioni/> e la una posizione analoga dell'ANVUR e delle università "L'Università di Venezia prevede che la durata relativa alle lezioni videoregistrate sia un terzo dell'ora di lezione frontale, quindi una lezione dura non più di 20 minuti; i materiali online sono naturalmente cumulabili, ma non devono superare i 10 minuti per risorsa audio o video. L'università degli studi di Milano invece propone che un'ora di didattica in presenza corrisponde a circa 20/25 minuti di videolezione, ma consiglia di registrare delle videolezioni di durata compresa tra i 10 minuti e i 20 minuti al massimo. Il tempo quindi si riduce di ulteriori dieci minuti. Nelle linee guida del Cev, cioè la Commissione Esperti Valutatori dell'Anvur, l'organo nazionale che si occupa di valutare i sistemi universitari e di ricerca, troviamo scritto che a proposito dell'ora di lezione "la durata fisica di erogazione può essere moltiplicata per due, date le necessità di riascolto". Significa che ogni ora online vale come due ore di didattica in presenza." http://www.anvur.it/attachments/article/26/Distanza_LineeGuida_Accre~p.pdf a p.14. Si tratta di enti istituzionali che non lasciano spazi a fantasiose modalità vessatorie di docenti e studenti. Inoltre, in coerenza con quanto previsto dalla circolare 28/2003 sussiste l'obbligo assicurativo degli insegnanti se per lo svolgimento della loro attività fanno uso di macchine elettriche (videoterminali, computer, fotocopiatrici, videoregistratori, mangianastri, proiettori ecc.) ovvero se frequentano un ambiente organizzato ove sono presenti le suddette macchine. Tuttavia, ai fini della tutela, è necessario che tale attività sia svolta dal lavoratore in modo abituale e non occasionale e ciò si verifica proprio nel caso in cui l'insegnante provvede sistematicamente ad elaborare il registro elettronico di classe, mediante l'utilizzo del personal computer (sentenza Cassazione S.U. n. 3476/94).

https://www.inail.it/cs/internet/un_insegnante_di_scuola_pubblica_che_utilizza_il_registro_el.html

Si reputa nella letteratura prevalente che si è soffermata sulle dinamiche dei corsi a distanza che ad un ora di lezione frontale debba corrispondere al massimo il collegamento di 40-45 minuti. Ciò senza comportare la riduzione stipendiale corrispondente. Infatti il livello di preparazione delle lezioni e lo stress correlato dalla continuità dell'uso delle modalità telematiche è da considerarsi molto più gravoso e impegnativo. Stesso ragionamento vale per le attività di formazione e le attività funzionali (40 h più 40h) che devono rientrare nell'orario di lavoro e che devono essere comprese nel piano delle attività deliberato dal Collegio dei Docenti.

- **A differenza del telelavoro in cui i mezzi di collegamento sono a carico del datore di lavoro come pure le spese corrispondenti (collegamento internet), nella Ddl ci si è "dimenticati" di affrontare tali temi fondamentali.** Se il docente fosse considerato un vero professionista avrebbe il diritto di dedurre dal suo reddito l'acquisto di computer e l'abbonamento a una linea digitale veloce, ma così non è al momento. Ciò significa che servono provvedimenti legislativi specifici per riconoscere un adeguato indennizzo per il docente o il lavoratore amministrativo della scuola per spese sostenute per garantire il "lavoro agile" o la Ddl. E' da considerare provocatoria l'affermazione che i docenti possono utilizzare la carta del docente per comprare computer. **Possono, ma non debbono.** Anzi la Carta del Docente era stata introdotta per favorire le attività di formazione, non per ingrassare le catene di elettronica e Amazon. Senza contare che ne sono esclusi i docenti a tempo determinato e gli educatori.
- **Punto delicatissimo è quello relativo al potere di controllo del datore di lavoro nel "lavoro agile" e nella Ddl** cui può conseguire un potere sanzionatorio in caso di "inadempiamento degli obblighi contrattuali". Per questo è fondamentale che le modalità di "controllo", che hanno pericolosi risvolti nella sfera della privacy, siano non solo contrattualizzate; in modo particolare, deve essere oggetto di controllo sindacale la modalità tecnica in cui si effettua il lavoro a distanza. Nel caso dei docenti questo ha caratteristiche ancora più delicate perché il mezzo utilizzato (piattaforma, registro elettronico, ecc.) ha ricadute immediate sulle modalità di insegnamento e valutazione. **Ricordiamo che è ancora vigente l'art. 4 dello Statuto dei Lavoratori che vieta il controllo audiovisivo delle attività dei lavoratori.**
- **Fondamentale è stabilire più chiaramente il diritto alla disconnessione per separare il tempo del lavoro dal tempo della persona.** Nel CCNI del 24 ottobre 2020 si fa un cenno generico al rispetto del piano delle attività, ma non è sufficiente. Negli ultimi mesi sono stati infatti frequenti i casi di comunicazioni da parte della dirigenza scolastica che trascuravano il congruo rispetto degli impegni lavorativi dei docenti inviando circolari a tutte le ore con la pretesa che i

docenti dovessero sempre essere connessi e disponibili a riceverle e leggerle.

OFFICINA
GILDA

Questi sono solo alcuni dei contenuti fondamentali che dovrebbero essere oggetto di una vera contrattazione che vada oltre al CCNI di ottobre 2020, il quale ha parti troppo generiche, che possono essere facilmente reinterpretate da dirigenti "creativi" ai quali fa comodo un sindacato spettatore passivo. **Deve essere chiaro,** da qui al futuro, di fronte a tutti gli scenari possibili derivati dall'evoluzione della pandemia, **che la funzione dei docenti non è assimilabile all'organizzazione gestionale** degli uffici tradizionali e al personale impiegatizio dove più semplice è porre in essere il cosiddetto smart working.

Si è fatto un CCNI in ritardo con contenuti che non affrontano le vere questioni di fondo (il ruolo e la funzione dei docenti nell'insegnamento a distanza, la garanzia dell'effettività dei diritti che spettano loro in qualità di lavoratori, l'applicazione delle norme sulla sicurezza e l'uso dei videoterminali, ecc.). E' vero che il testo del CCNI del 24 ottobre, dopo una estenuante sessione di contrattazione, è stato decisamente migliorato cassando molte delle le proposte iniziali dell'amministrazione che volevano addirittura la creazione di una "banca delle ore" per le ore/minuti di lezione non effettuati nella modalità tradizionale. Ma non è sufficiente.

Alcune sigle sindacali hanno dimostrato debolezza nel pretendere tardivamente l'applicazione della legge che imponeva il CCNI fin da i primi di settembre. Per quale motivo? Due sono le risposte possibili. **In un caso si temeva** che una contrattazione sulla DDI potesse diventare lo strumento per trasformarla in ordinamentale, valida anche per il post COVID. **Dall'altra alcuni sindacati credono ancora illusoriamente che** la contrattazione efficace sia solo quella decentrata a livello di singola Istituzione Scolastica in nome del totem dell'"autonomia". Le due posizioni sono frutto di una filosofia sbagliata.

E' chiaro che una contrattazione sulla Ddl deve essere ricondotta solo al periodo emergenziale della pandemia. Mai deve diventare ordinamentale e processo "normale" dell'attività didattica. La didattica, quella vera, si fa solo in presenza. Del resto una contrattazione di Istituto su tali temi appare evidentemente debole e consente ai dirigenti scolastici di proporre/imporre visioni bizzarre dell'organizzazione didattica senza contare che le RSU, né altri, hanno capacità e poteri in merito alle scelte didattiche dei docenti.

Il pericolo che si corre in questa situazione di inseguimento dell'emergenza è che la Ddl entri nell'immaginario collettivo, anche quello di molti docenti, come contenuto del futuro CCNL diventando così strumento applicabile anche in periodo di attività scolastica ordinaria.

Bisogna evitare che ciò avvenga. Assolutamente.



LA SCUOLA DEL FUTURO NON PUÒ NASCERE DALL'EMERGENZA

Il Covid-19 non ha spento i motori della Giornata Mondiale degli Insegnanti. Una folta platea di insegnanti collegata online ha seguito con attenzione e interesse i lavori del convegno trasmessi in streaming dalla sala Cristallo dell'hotel Nazionale di Roma.

di Ester Trevisan

Il Covid-19 non spegne i motori della Giornata Mondiale degli Insegnanti. Come da tradizione, anche quest'anno la Gilda degli Insegnanti e l'Associazione Docenti Art.33 hanno voluto celebrare la ricorrenza istituita dall'Unesco nel 1994, promuovendo una riflessione sugli scenari futuri che si profilano all'orizzonte per la scuola italiana alla luce delle innovazioni di sistema, di governance e della didattica con cui, approfittando della pandemia, viale Trastevere vorrebbe rivoluzionare il sistema dell'istruzione e lo stato giuridico degli insegnanti costituzionalmente definito. A discutere e a confrontarsi sul tema, nel corso del convegno nazionale "Dopo la crisi Covid: occhi e coscienze aperti! - La scuola del futuro non può nascere dall'emergenza" moderato da Valentina Santarpia, giornalista del "Corriere della Sera", sono stati tutti esperti quotidianamente "attivi sul campo": Anna Angelucci, docente di materie letterarie al liceo classico "Tacito" di Roma e Presidente dell'Associazione nazionale "Per la scuola della Repubblica"; Giovanni Carosotti, docente di Filosofia e Storia al liceo "Virgilio" di Milano; Roberto Contu, docente di materie letterarie al liceo classico "Sesto Proterzio" di Assisi e dottore di ricerca in Italianistica; John Polesel, professore emerito all'Università di Melbourne. A fare gli onori di casa, Rino Di Meglio, coordinatore nazionale della Gilda, e Fabrizio Reberschegg, presidente dell'Associazione Docenti Art. 33. Nel rigoroso rispetto delle misure anti contagio, folta platea di insegnanti collegata online a seguire con attenzione e interesse i lavori del convegno trasmessi in streaming dalla sala Cristallo dell'hotel Nazionale di Roma.

Ad aprire gli interventi, Anna Angelucci che ha puntato i riflettori sulla natura della Didattica digitale integrata. Secondo la professoressa, stiamo assistendo a un "rovesciamento della realtà per cui sembrerebbe che la DiD sia migliore della didattica in presenza perché più efficace. A questo punto, allora, credo sia utile capire di cosa parliamo quando parliamo di questo tipo di didattica. Distinguiamo due tipi di DiD - ha spiegato Angelucci -: blended, cioè con un'alternanza tra modalità in presenza e a distanza, e ibrida, ovvero che implica la contemporaneità tra lezione fisica, cioè in aula, e digitale, ossia da remoto. Si tratta di una prospettiva inquietante perché presuppone che, pur trovandosi nello stesso luogo, docenti e studenti instaurino una relazione mediata dal computer. Ancora più inquietante è che tutto ciò sia previsto dalle linee guida ministeriali e che, quindi, esista un preciso contesto politico e culturale di riferimento. A tale proposito, ricordiamo che nel 2017 la Commissione europea ha elaborato un documento che declina le competenze digitali di studenti e docenti in un'area che si chiama pedagogia digitale. Una terminologia che, come può ben capire chiunque, non è affatto neutra".

In video collegamento dall'altro emisfero, il professor John Polesel ha illustrato alcune ricerche condotte in Australia, negli Stati Uniti e in Inghilterra da cui emerge che la didattica digitale ha un effetto molto negativo sugli alunni più poveri. "Una ricerca



americana effettuata in Nord Carolina - ha affermato Polesel - ha mostrato che gli studenti nelle province più povere tendevano a non seguire le lezioni e a non consegnare i compiti. L'evidenza è che gli studenti già svantaggiati si trovavano sempre più in ritardo e sempre più esclusi dal processo educativo. Al contrario, l'inserimento e la partecipazione nelle scuole elitarie e ricche rimanevano su livelli elevate". Stesso discorso per quanto riguarda l'accesso alla banda larga. Anche un rapporto redatto lo scorso giugno per il governo dello stato di Victoria, in Australia, conferma molti dei risultati riscontrati all'estero, Italia compresa. L'indagine, effettuata su un campione di 10.000 studenti e genitori, evidenzia che l'assenteismo è più alto nelle scuole classificate "svantaggiate", dove arriva al 10%. Nelle scuole classificate come "non svantaggiate", invece, il tasso si assesta al 4%. Secondo un'altra ricerca portata avanti dall'università di Melbourne sugli insegnanti, solo la metà dei docenti delle scuole secondarie e primarie ritiene che l'apprendimento a distanza degli studenti sia paragonabile a quello in aula. Inoltre, gran parte degli insegnanti sostiene che la didattica a distanza avrà impatti negativi sul progresso educativo, lo sviluppo sociale e il benessere emozionale degli studenti. Per quanto riguarda l'impatto sugli insegnanti, dall'indagine è emerso che oltre due terzi lavorano più ore di prima o più del solito. Questo vale per il 68% degli insegnanti di scuola primaria e il 75% degli insegnanti di scuola secondaria.

Dopo l'illuminante viaggio virtuale nella scuola anglosassone e australiana al tempo del Covid-19, Giovanni Carosotti ha riportato la platea al pasticciaccio brutto della DiD in Italia che, in linea con gli obiettivi auspicati dalla legge 107/2015, rischia di esautorare la funzione docente. "Una lucida strategia - ha detto senza mezzi termini - per cogliere l'occasione e imporre una visione della scuola che in parte, in questi anni, i docenti sono riusciti a rintuzzare". Secondo Carosotti, da marzo 2019 alle recenti linee guida sulla DiD, è stata organizzata una strategia comunicativa che, avviata da interventi di carattere personale, si è estesa poco alla volta alle istituzioni; sino a essere pienamente recepita dal Miur. Il riferimento è al comitato di esperti istituito dalla ministra Azzolina che ha assegnato un ruolo preponderante ad Amanda Ferrario, dirigente scolastica di bussettiana memoria, da sempre schierata sul fronte della digitalizzazione più spinta. Critiche sferzanti da parte di Carosotti anche alle Uda, Unità didattiche di apprendimento,

"un abominio per il docente che diventa un semplice facilitatore, non è più padrone della didattica e non ha più un rapporto con gli studenti. Il docente non è più chiamato a concorrere allo sviluppo del pensiero critico - avverte - ma viene ridotto al rango di operaio semplice addetto a fabbricare individui con pensieri preconfezionati pronti per l'uso".

Certo dell'insostituibilità del rapporto tra studenti e docenti, e fiducioso nella sua resistenza a qualunque tentativo di destrutturazione, Roberto Contu ha invitato a riflettere su come l'esperienza coatta dell'ingresso nel mondo digitale da parte della classe docente abbia mostrato che il re è nudo. "Si tratta di un evento che impone di giocare a carte scoperte, di considerare senza infingimenti né retorica cosa fa e cosa non fa il digitale a scuola. Ciò che la pandemia ha disvelato agli occhi di tutti - ha insistito Contu - è che il digitale non potrà mai rimpiazzare il rapporto dialogico tra insegnanti e alunni e che l'insegnante, attraverso la sua imprescindibile opera di trasmissione del sapere e lo scambio con gli studenti, rappresenta un bene comune da preservare e valorizzare. Questa emergenza sanitaria può essere un'occasione importante per recuperare il senso collettivo della professione docente, e in questa ottica può risultare molto prezioso il ruolo svolto da un sindacato come la Gilda degli Insegnanti e dall'associazione professionale Docenti art.33. In un tempo come quello attuale, in cui si tende a porre l'accento sugli individualismi, la scuola rimane l'ultimo baluardo di collettività da proteggere". Da Contu è arrivata anche un'esortazione a riflettere sull'ingresso dei soggetti privati nella scuola "avvenuto in maniera massiccia con l'utilizzo delle piattaforme online per la didattica a distanza. Un aspetto da non trascurare - ha messo in guardia il professore - perché la scelta di questi strumenti determina l'educazione che si impartisce agli alunni".

Cogliendo l'invito di Contu a recuperare il senso collettivo della professione docente, **Fabrizio Reberschegg** ha evidenziato l'urgenza di un'unità tra docenti, famiglie e studenti per difendere la scuola delle conoscenze, che rischia di soccombere a quella delle competenze. Da qui, l'appello dell'Associazione Docenti Art. 33 a costruire un manifesto trasversale con cui chiedere che l'accelerazione impressa al digitale non diventi funzionale allo stravolgimento del ruolo e della funzione docente.

A serrare le fila del convegno, Rino Di Meglio che, sulla scia di quanto evidenziato anche da Polesel, ha sottolineato come la Didattica a distanza abbia lasciato a galla i più bravi ma abbia fatto arretrare i più deboli. "Questo non significa, però, che lo strumento digitale debba essere deminorato. Ciò che importa - ha affermato il coordinatore nazionale della Gilda - è che non diventi il fine. La didattica giusta non è una sola, non può e non deve esistere la didattica unica". E, infine, un richiamo all'aspetto sindacale della didattica a distanza: "Inaccettabile l'assenza di regole, l'insegnante non può, in nome dell'emergenza, stare 24 ore su 24 al pc. Ma dal Ministero c'è un rifiuto passivo ad aprire la contrattazione integrativa su questo capitolo".

E-learning: un modo per ridimensionare l'autorevolezza scolastica

Non solo un'altra moda pedagogica. I suoi fautori promuovono sovente una visione dell'apprendimento esplicitamente ostile all'idea stessa di scuola.

di Frank Furedi*

Da sempre l'istruzione è vittima delle mode pedagogiche. Negli ultimi decenni i decisori politici e gli esperti che delineano i programmi di studio hanno prevalentemente cercato soluzioni di natura tecnica ai problemi che si presentano in classe. **Dal loro punto di vista, le sfide che i docenti affrontano non sarebbero tanto di tipo educativo quanto tecnico.** Ecco perché numerose scuole in Inghilterra, per ovviare al problema della scarsa motivazione degli studenti, hanno deciso di fornire loro un iPad con cui lavorare. Allorché i dirigenti scolastici si sono resi conto che i ragazzi usavano l'iPad come videogioco e non come mezzo per studiare, hanno dichiarato a propria difesa: "Quantomeno acquisiscono un'abilità".

Purtroppo, la pedagogia non ha fiducia nella capacità dell'istruzione d'ispirare e motivare i giovani. Al contrario, i decisori politici partono dal presupposto che per motivare gli studenti le scuole debbano far affidamento su espedienti quali PowerPoint o l'informatica. In tempi recenti si è proposto l'*e-learning* come mezzo magico capace di rivoluzionare l'istruzione. È importante comprendere che **l'*e-learning*, o *blended learning* com'è spesso anche chiamato, non è semplicemente un'altra moda pedagogica. I suoi fautori promuovono sovente una visione dell'apprendimento esplicitamente ostile all'idea stessa di scuola.** In numerose dichiarazioni, la scuola viene rinnegata in quanto istituzione arcaica non più appropriata ai bisogni della società. Le scuole sono accusate di essere alienanti e disancorate dai bisogni dei ragazzi e della comunità.

Coloro che criticano le scuole ribadiscono altresì che nell'epoca attuale le tecnologie digitali hanno reso le scuole stesse superflue. Perché? Perché la scuola, che è legata al tempo e allo spazio, nell'era digitale degli ambienti di apprendimento virtuali non sarebbe più essenziale. In quest'ottica, viene messa in rilievo l'inferiorità di una scuola rigidamente collegata a un luogo fisico rispetto alle presunte virtù in termini di fluidità e flessibilità dell'apprendimento in rete.

Fino a poco tempo fa i sostenitori dell'*e-learning* hanno riscosso i massimi successi a livello universitario, ove la tecnologia digitale è stata promossa sulla base del fatto che era più comoda ed economica per studenti e università. Tuttavia, dopo l'esplosione della pandemia di COVID-19 la situazione è cambiata. In molte parti del mondo le scuole sono state costrette a trasferirsi in rete e a far affidamento sulla didattica a distanza. **Dal punto di vista dei fautori dell'*e-learning*, la pandemia non è stata tanto un disastro quanto un'occasione per espandere l'istituzionalizzazione di questa modalità.**

Sino ad ora le critiche rivolte alla didattica a distanza si sono concentrate sui limiti della tecnologia. Studenti e genitori, ad esempio, lamentano che il *feedback* che i ragazzi ricevono a distanza è limitato e poco significativo. Numerosi insegnanti hanno sollevato due problemi: le copie da parte degli studenti e la difficoltà di riuscire a monitorarne il lavoro. Negli Stati Uniti si sostiene di frequente che

la didattica a distanza funziona solo con i ragazzi molto motivati e in grado organizzare il proprio tempo. Un'altra questione che emerge spesso è l'incapacità della didattica a distanza di compensare l'isolamento sociale degli studenti.

Sebbene tali critiche siano più che legittime, esse non toccano i temi davvero importanti che sono in gioco, ovvero lo status della scuola e il ruolo dell'educazione.

Una scuola non è solo un edificio che contiene delle aule. Una scuola è l'espressione istituzionale che una società si è assunta l'impegno d'introdurre i propri giovani a una cultura condivisa. Come chiarisce Hannah Arendt, la scuola dà a ogni nuova generazione

l'opportunità di partecipare al rinnovamento della società e di contribuire al suo futuro. Il problema della didattica a distanza non è solo che essa isola i ragazzi gli uni dagli altri, ma anche che li priva della partecipazione all'esperienza condivisa del rinnovamento generazionale. Tale problema è stato sollevato da uno studente in un'intervista apparsa sul *New York Times*: "La scuola è il luogo dove costruire amicizie, imparare il senso di responsabilità e uscire di casa, ma pare che il Coronavirus ci abbia rubato tutto questo. Io adoravo vedere i miei compagni tutti i giorni nell'ambiente scolastico. Adesso che questo mi è stato tolto, mi rendo conto che la scuola era la mia principale occasione per comunicare con gli altri."¹

La didattica a distanza non solo non risponde alla necessità di costruire un universo comune, ma non riesce neanche a comprendere l'importanza di raccogliere i ragazzi in uno spazio educativo condiviso. **È anche in tale luogo fisico comune che essi acquisiscono la capacità di prestare attenzione e l'abitudine alla disciplina.**

L'importanza della relazione diretta, in presenza, tra insegnanti e studenti non sarà mai abbastanza sottolineata. Il bravo insegnante non insegna solo al singolo studente, ma alla classe intera. L'insegnante osserva non soltanto come un singolo studente reagisce a una discussione, ma anche come i vari componenti della classe interagiscono l'uno con l'altro. In tal modo la relazione tra docenti e studenti, e tra compagni di classe, crea una dinamica grazie alla quale il processo educativo progredisce. A differenza di un ripetitore privato, l'insegnante non impartisce nozioni a un singolo alunno ma convoglia le proprie energie su un'intera classe. E ciò è pressoché impossibile in assenza d'una relazione diretta in presenza.

Un altro grave problema della didattica a distanza è che si concentra unilateralmente sull'apprendimento a scapito degli aspetti educativi. L'apprendimento avviene, per tutti noi, nel corso della vita intera o quasi. Anzi, ci sono molte cose che si possono imparare più velocemente per strada che in classe. I ragazzi possono imparare le lingue più rapidamente in viaggio che in classe. **È però a scuola che possono essere educati a capire la struttura grammaticale di una lingua, e a comprendere e amare le opere migliori della sua letteratura.** Come ha scritto Bertrand Russell, "Non possiamo dare a un bambino la libertà, ma possiamo prepararlo alla libertà; ed è questo che l'istruzione dovrebbe fare". Dietro l'idea di educazione alla libertà c'è il riconoscimento del fatto che i ragazzi mancano dell'esperienza e delle risorse intellettuali per esercitare la libertà stessa. Essi hanno però la capacità di capirne il funzionamento, e la scuola rappresenta una comunità ove coltivare l'abitudine all'indipendenza indispensabile per ricoprire il ruolo di cittadini. Se Russell fosse al mondo direbbe: "Imparare si può in qualsiasi posto, ma per l'educazione ci vuole una scuola fisica".

*Traduzione di Alberto Dainese



FRANK FUREDI

è professore emerito di sociologia all'Università del Kent, Regno Unito. Ha studiato i nodi problematici della vita culturale contemporanea, come la paura nei confronti di un futuro incerto, la percezione del rischio nell'era post 11 settembre, la vulnerabilità nell'incertezza dei ruoli, soprattutto educativi, la nuova fondazione del concetto di autorità morale nelle società occidentali della postmodernità. Spesso presente nei dibattiti culturali e televisivi inglesi, ha pubblicato diversi volumi, tra i quali sono stati tradotti in italiano, *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana* (2005) e *Che fine hanno fatto gli intellettuali? I filistei del XXI secolo* (2007).

Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona, Vita e Pensiero 2012, è un testo molto importante in cui Furedi analizza "il paradosso dell'istruzione": mentre investiamo sempre di più nell'insegnamento, e sempre di più vorremmo ricavarne, le nostre scuole chiedono sempre meno agli studenti. Basse aspettative nei confronti dei ragazzi, la tendenza a infantilizzarli attraverso una forte psicologizzazione del rapporto educativo e un infinito maternage, la ricerca ossessiva delle loro motivazioni, il declinare dell'autorità degli adulti producono l'esatto contrario di ciò a cui l'istruzione dovrebbe mirare, cioè la formazione di persone autonome, critiche, capaci di una propria visione del mondo.

¹ <https://www.nytimes.com/2020/04/09/learning/what-students-are-saying-about-remote-learning.html>

FORMAZIONE D'ATTACCO

Chi vuole davvero dichiarare "guerra al precariato" dovrebbe cominciare a fare ragionamenti progettuali a medio/lungo termine anche approfittando dell'occasione offerta dalle risorse che proverranno dal così detto Recovery Fund.

di Antonio Antonazzo

Se tra qualche decennio, uno storico del futuro dovesse descrivere l'anno che sta volgendo al termine, sicuramente lo descriverebbe come l'anno della pandemia legata al COVID-19; se però lo stesso storico si volesse concentrare su altri aspetti riguardo al nostro paese e alla nostra scuola, non potrebbe che rimarcare come questo 2020 sia stato caratterizzato da un lungo braccio di ferro tra l'attuale Ministro dell'Istruzione, Lucia Azzolina, e l'intero mondo sindacale sulla questione legata allo svolgimento delle procedure concorsuali previste per l'anno in corso.

Il Ministro è stato abile a descrivere sui media e, soprattutto, sui social questa diatriba come il confronto tra chi, come lei, ha a cuore la qualità del nostro sistema scolastico contrapposta a chi invece, indifferente a questioni meritocratiche, difende diritti di posizione acquisiti sul campo.

Una sorta di battaglia tra cruna di un ago e *todos caballeros*. Ma è veramente così? Ovviamente no.

Nessuno, e men che meno un'associazione professionale come la Gilda degli Insegnanti, si sognerebbe mai di affermare che il lavoro dell'insegnante sia un mestiere che tutti indistintamente possono fare. Sappiamo benissimo quale ruolo delicato abbia un docente nei confronti delle future generazioni e siamo convinti che una selezione sia non solo necessaria, ma indispensabile per un buon funzionamento della nostra scuola pubblica statale.

È proprio per questo, però, che riteniamo **di dover fare un serio ragionamento su di un sistema di reclutamento che, numeri alla mano, si è dimostrato essere fallimentare.**

Chi sostiene che fare un concorso oggi sia l'unico mezzo per selezionare i docenti per merito e l'unica strada per avere una cattedra dice il falso.

Per fare l'insegnante non è assolutamente necessario superare un concorso, ordinario o riservato che sia, ma basta fare una semplice domandina ed inserirsi nelle graduatorie di istituto senza che ci sia alla base nessuna selezione se non quella legata ai titoli di accesso.

Le attuali GPS che tanto hanno fatto discutere questa estate, oltre ai precari storici e ai neo laureati, sono piene di aspiranti che hanno scelto la scuola come ripiego, magari dopo un lungo periodo lavorativo svolto altrove, e che hanno pensato bene di poter entrare nel mondo della scuola vista la grande disponibilità di posti vacanti (200.000 supplenze per il 2020/21).

Sicuramente si tratta di persone degne di rispetto e volenterose che si adopereranno al massimo per svolgere al meglio la loro funzione, ma **nessuno di loro è stato selezionato in qualsivoglia maniera** né sono state valutate le loro competenze disciplinari né tanto meno la loro attitudine all'insegnamento disciplinare o, caso ancor più comune, le loro capacità di gestire alunni con disabilità che, per legge, avrebbero diritto a personale specializzato.

I concorsi previsti dal Ministro Azzolina prevedono circa **80.000 assunzione nei prossimi tre anni**, e non intaccheranno quindi minimamente questa situazione destinata a dilatarsi visto l'alto numero di pensionamenti previsti nel prossimo triennio.

In altre parole, nei prossimi tre anni, si potrà andare comunque in cattedra a prescindere che si vinca o meno un concorso che servirà solo a distinguere tra chi avrà i diritti legati ad un rapporto di lavoro stabile e chi invece avrà gli stessi doveri, ma con diritti e stipendio ridotti.

Analizzandolo razionalmente e basandosi sui risultati degli ultimi 25 anni, si vede che il sistema di reclutamento attuale si è rivelato un vero e proprio generatore di precari storici.

La trafila è molto semplice, si comincia con il fare una domandina di messa a disposizione e si accumula qualche mese di servizio in attesa di entrare nelle gra-

duatorie di istituto che, specialmente in molte regioni del Nord, consentono agevolmente di conseguire supplenze per l'anno intero e con una continuità tale che gli anni di servizio aumentano sempre più.

Ogni tanto il Ministro di turno pensa di intervenire per risolvere la questione del precariato modificando leggermente l'operato del suo predecessore e garantendo, a parole, che la soluzione proposta sia la migliore tra tutte quelle precedenti; Immane poi, le discussioni politiche sulle procedure si allungano così come le operazioni concorsuali vere e proprie che spesso durano anni.

A tutto ciò si aggiunga che il numero di posti messi a concorso è sempre risultato essere inferiore al numero di pensionamenti con la conseguenza che al termine di una procedura concorsuale che avrebbe dovuto eliminare il fenomeno del precariato, il numero dei precari risulta al contrario essere maggiore rispetto all'anno precedente e l'esercito dei precari storici aumenta a dismisura al pari delle loro pressioni per un giusto riconoscimento della professionalità acquisita sul campo.

È chiaro che tutto ciò non funziona e non può funzionare e che continuare su questa strada significa continuare a sbagliare senza nemmeno migliorare di una virgola la qualità della nostra scuola che, a fronte di qualche migliaio di vincitori di concorso, si troverà ad avere sempre più bisogno di docenti precari, la maggior parte dei quali saranno quegli stessi che non avranno superato i concorsi.

Sicuramente nessuno può dire di avere una bacchetta magica per risolvere in via definitiva la questione del precariato scolastico, ma un po' di buon senso ci suggerisce che, a prescindere dal sistema di reclutamento prescelto, sarebbe opportuno **che si trovasse un accordo politico-sindacale per fissare delle regole stabili e non cangianti nel tempo in modo che si possa costruire un percorso di stabilizzazione che, da una parte sia lineare con certezza dei tempi e delle procedure e, dall'altra, garantisca una selezione che tenga conto anche del percorso professionale dei docenti con servizio pregresso.**

Con le regole attuali, l'anno di prova viene fatto solo dopo aver superato una procedura concorsuale e non è inusuale che quest'anno venga svolto da docenti con anni e anni di esperienza alle spalle.

Sarebbe molto più logico che l'anno di prova coincidesse con il primo incarico in assoluto in modo da poter distinguere da subito chi ha le caratteristiche e le competenze giuste richieste per fare l'insegnante da chi invece andrebbe orientato diversamente.

Solo a chi superasse questo anno di formazione/prova, al massimo ripetibile una volta, dovrebbe essere consentito di avere in mano il futuro delle prossime generazioni e di poter proseguire **lungo un percorso prefissato che sia prima abilitante e poi di stabilizzazione attraverso una procedura concorsuale automatica da effettuare annualmente su tutti i posti vacanti che si libereranno di anno in anno.**

D'altra parte, lo stesso Parlamento nel Decreto scuola approvato questa estate ha legiferato l'istituzione di un tavolo tecnico con l'obiettivo di individuare una procedura abilitante ordinaria da avviare entro 60 giorni dalla data di approvazione della legge...60 giorni che ormai sono abbondantemente passati.

Un discorso particolare riguarda i docenti che lavorano senza titolo su posti di sostegno a causa di una gestione dei corsi di specializzazione a dir poco scellerata. Tutto è demandato alle Università che, in mancanza di investimenti specifici da parte dello Stato, fanno partire dei corsi con un numero di candidati ridicolo rispetto alle reali necessità della nostra scuola con il risultato che attualmente i docenti specializzati su sostegno sono del tutto insufficienti rispetto alle richieste.

Tale situazione andrebbe ribaltata facendo in modo che il numero di

Recovery Fund: come migliorare Scuola e Istruzione

Tre proposte per la scuola delle nuove generazioni.

di Gianluigi Dotti

Il termine *Recovery Fund* o *Next Generation EU* (NGUE), come è stato nominato dalla Commissione europea, che significa "Fondo di recupero e/o ripresa" è diventato familiare anche al mondo della scuola negli ultimi mesi.

Il Fondo, che recupera un vecchio progetto francese con il quale si proponeva di emettere i Recovery Bond con garanzia nel bilancio UE, è stato istituito dal Consiglio europeo il 21 luglio 2020 come misura straordinaria per affrontare le conseguenze economiche della pandemia di Coronavirus (COVID-19).

Per finanziare il Fondo, che sarà nel bilancio UE, si procederà con la raccolta di liquidità attraverso l'emissione di Recovery Bond, debito garantito dal bilancio UE, quindi il rischio sarà condiviso solo in prospettiva futura, senza la mutualizzazione del debito passato.

In questo modo viene messa a disposizione dei paesi europei per contrastare la crisi economica nuova liquidità raccolta sui mercati finanziari per complessivi 750 miliardi di euro, di questi 390 saranno contributi a fondo perduto e 360 prestiti da restituire in 30 anni con tassi bassissimi.

I governi dei paesi che intendono accedere al Fondo dovranno predisporre e inviare alla Commissione europea i Piani di ripresa e di resilienza (PNRR) entro fine aprile 2021. La Commissione von der Leyen ha precisato che i PNRR andranno negoziati con le autorità comunitarie e saranno oggetto del nulla osta di volta in volta. La Commissione europea ha inoltre definito le Linee guida che le nazioni dovranno utilizzare nella predisposizione dei PNRR e dei relativi progetti da finanziare. La Commissione ha fino ad otto settimane di tempo per esaminare il PNRR e proporlo al Consiglio Ecofin, che dovrà approvarlo a maggioranza qualificata nel tempo di quattro settimane. Quindi, probabilmente il denaro del Fondo sarà disponibile solo dall'aprile 2021, tuttavia sembra che sarà possibile un utilizzo retroattivo delle somme per coprire le spese già sostenute fin dall'inizio della pandemia.

Come riferito da Andrea Carli, su *Il Sole24ore* del 17 settembre 2020, **dei 750 miliardi stanziati con il Recovery Fund all'Italia spetta una quota complessiva di 208,8 miliardi di euro: 81,4 miliardi in sussidi e 127,4 miliardi in prestiti.** Dei sussidi 65,456 miliardi sono sovvenzioni

a fondo perduto: il 70% delle allocazioni delle risorse, cioè 44,724 miliardi, è riferito agli impegni per progetti 2021-2022, il resto, cioè 20,732 miliardi, è riferito agli impegni relativi al 2023. Il resto dei sussidi sarà elargito attraverso altri "pilastri" dell'operazione anticrisi tra cui React Eu, sviluppo rurale, Just transition fund.

Per sapere come verranno spesi i soldi del Recovery Fund in Italia bisognerà attendere il PNRR che il governo sta preparando sulla base delle *Linee guida per la definizione del piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*, nel rispetto dei criteri proposti dall'Europa.

Il ministro Gualtieri durante l'audizione alla Camera del 15 settembre 2020 ha affermato che il PNRR vedrà un pacchetto di "maggiori investimenti pubblici: **rilancio dell'istruzione, innovazione, ricerca, infrastrutture, sostegno investimenti privati, riforme**, che da tempo sono necessari per modernizzare e rendere più competitivo ed equo il nostro Paese". Su questa base sono stati presentati dai vari ministeri circa 600 progetti.

Per la parte che riguarda l'istruzione, alle pagine 16 e 17 si trovano, non senza retorica, i grandi propositi del governo (e del ministero): "migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione in termini di ampliamento dei servizi per innalzare i risultati educativi (i risultati dei test internazionali sull'acquisizione delle competenze, la diminuzione del tasso di abbandono scolastico e del fenomeno dei NEET, l'aumento della quota di diplomati e laureati, l'aumento della partecipazione all'attività formativa degli adulti)". A questo si accompagna la digitalizzazione della didattica, il consolidamento dell'e-learning, la formazione e la selezione del personale, il potenziamento dei laureati STEM.

Nel testo delle Linee guida colpisce l'assenza di un'analisi reale della scuola in Italia, in linea con la politica scolastica di tutti i governi negli ultimi decenni preoccupati più del presente che del futuro. Per questo manca del tutto la prospettiva per affrontare le criticità del sistema di istruzione e per fornire possibili soluzioni.

Nell'impossibilità, in questo breve articolo, di affrontare tutti i possibili interventi sulle criticità del sistema di istruzione **ci limitiamo a segnalare tre opportunità che i fondi del Recovery potrebbero fornire alla scuola italiana.**

La prima è quella dell'**edilizia scolastica**. È riconosciuto universalmente sia che l'ambiente scolastico ha una forte influenza sulla qualità dell'istruzione sia che la stragrande maggioranza degli edifici scolastici italiani sia obsoleta e non funzionale alle attività didattiche, oltre che non a norma per quanto riguarda la sicurezza. **Quella del Recovery Fund sarebbe l'occasione per mettere in campo un programma nazionale per la progettazione e la costruzione di edifici scolastici funzionali e sicuri, che garantiscano a docenti e studenti un ambiente di qualità.**

La terza proposta è rivolta al problema del **numero degli alunni per classe**. L'obiettivo del Recovery Fund è rivolto al futuro e alle nuove generazioni, dunque cosa sarebbe più importante, per un miglioramento delle condizioni di apprendimento, della riduzione degli studenti per classe, fenomeno che oggi ha raggiunto condizioni insopportabili? Sono necessari ambienti confortevoli, spaziosi, dotati di tutta la strumentazione necessaria allo studio e nuove assunzioni di docenti per rivedere al ribasso il numero massimo degli alunni per ogni classe.

La terza possibilità riguarda gli **stipendi dei docenti**. Anche qui è universalmente riconosciuto che gli stipendi dei docenti italiani sono tra i più bassi non solo tra i colleghi europei, ma addirittura, come la Gilda degli Insegnanti ha più volte denunciato, del personale della Pubblica Amministrazione italiana. Il Recovery Fund permette di liberare risorse in bilancio (edilizia scolastica, servizi digitali, ecc.). Le promesse dei politici attualmente sono orientate verso una riforma fiscale all'interno della quale potrebbe essere prevista la detassazione degli aumenti contrattuali. Per ora si tratta di promesse sulle quali non è il caso di soffermarsi troppo. Certo il contratto dei docenti (scaduto a dicembre 2018) ha bisogno di risorse perché gli stipendi degli insegnanti italiani si avvicinino a quelli europei come la Gilda ha da sempre richiesto. Sempre che gli insegnanti non siano omologati al resto del pubblico impiego, come altri sindacati vorrebbero.

Purtroppo, ad oggi, per quello che si è riusciti a sapere dalla stampa specializzata ben poco di queste tre possibilità sembra esserci nella decina di progetti (circa 6 miliardi di euro) presentati dal Ministero dell'Istruzione.

docenti di sostegno sia stabilito dalle reali esigenze e non sulla base dell'esiguo finanziamento che il Ministero assegna alle Università.

La vera riforma di cui la scuola ha bisogno si può riassumere quindi in tre parole: **FORMAZIONE, FORMAZIONE e FORMAZIONE.**

Chi vuole davvero dichiarare "guerra al precariato" dovrebbe cominciare a fare ragionamenti **progettuali a medio/lungo termine anche approfittando**

dell'occasione offerta dalle risorse che proverranno dal così detto Recovery Fund; intestardirsi a parlare solo di concorsi da effettuare in piena recrudescenza sanitaria con la concreta possibilità che diversi tra i candidati ne rimangano esclusi causa contagio o, peggio ancora, per quarantena significa invece continuare su di una strada a vicolo cieco dando l'impressione che si vuole fare non tanto la guerra al precariato, ma ai precari stessi.

Troppo lentamente si avanza per salvare la Terra in cui viviamo

È in atto un cambiamento climatico molto pericoloso ormai riconosciuto come la minaccia più grave per l'umanità. La transizione energetica, già oggi possibile, è fortemente ostacolata dagli interessi economici delle compagnie petrolifere che in tante nazioni, Italia compresa, sono molto potenti e molto influenti sulle scelte riguardanti lo sviluppo economico. Bisogna fare di tutto perché torni ad essere la scuola a fornire la necessaria base culturale ai cittadini. Certo è stata una questione molto grave affidare all'ENI - come è successo - la formazione dei docenti sulla sostenibilità ambientale. Quali "buoni maestri" può fornire l'ENI, impegnata ad estrarre in tutto il mondo enormi quantità di combustibili fossili?

di Renza Bertuzzi



VINCENZO BALZANI

Vincenzo Balzani è un chimico, tra i cento più citati al mondo; già professore nell'Istituto Giacomo Ciamician di Bologna, è ora professore emerito dell'università di Bologna e Grande Ufficiale della Repubblica. È membro dell'Accademia dei Lincei e del Gruppo 2003. È stato visiting professor presso varie università straniere. È stato Presidente della European Photochemistry Association.

Coordina il gruppo Energia per l'Italia <https://www.energiaperlitalia.it/> un gruppo di docenti e ricercatori di Università e Centri di ricerca," pienamente convinti che non sia più il tempo in cui gli scienziati possono chiudersi nelle loro torri d'avorio per dilettersi con le loro ricerche, senza curarsi dei problemi della società in cui operano e di quelli dell'intero pianeta."

È considerato tra i massimi esperti di fotochimica e chimica supramolecolare al mondo.

I suoi primi interessi riguardano proprio la fotochimica e la foto-fisica. Si è poi concentrato sugli studi della chimica supramolecolare, delle macchine molecolari e della conversione fotochimica dell'energia solare. Da questo punto di vista ha ripreso il progetto proprio di Giacomo Ciamician, di mettere a punto meccanismi artificiali capaci di riprodurre i processi di fotosintesi naturale. Notevole è il suo impegno nell'ambito dei rapporti tra scienza e società. È autore di libri di grande successo sui temi dell'energia, come Energia per l'astronave Terra e Energy for a Sustainable World scritti insieme a Nicola Armaroli.

Per motivi incomprensibili - che confermano la crisi di questa onorificenza - nel 2016 non gli è stato assegnato il dovuto riconoscimento. Questa decisione ha suscitato proteste in tutto il mondo scientifico e una lettera di sconcerto firmata dagli scienziati più in vista di cui riportiamo uno stralcio "A oltre 50 anni dal riconoscimento a Giulio Natta - si legge nell'appello - il Nobel è stato assegnato a "un settore di ricerca nel quale l'Italia è leader internazionale grazie a Vincenzo Balzani e ai suoi collaboratori. Balzani ha contribuito in modo fondamentale non solo alla realizzazione dei primi prototipi di macchine molecolari, in collaborazione con Fraser Stoddart e Jean-Pierre Sauvage, ma anche allo sviluppo e al consolidamento dei concetti alla base di questo campo di ricerca, divenuto negli anni uno dei settori più attivi e stimolanti della chimica moderna. Balzani e il suo gruppo posero le basi progettuali per la costruzione di macchine molecolari in un articolo del 1987 e in un libro del 1991, scritto da Balzani e Scandola. [...]"

Professor Balzani, nel 2017, in un'intervista al nostro giornale, lei aveva affermato "Sia pure fra mille ostacoli, si comincia a capire che per custodire il pianeta è necessario passare dall'economia lineare all'economia circolare. A che punto siamo con questa transizione?"

Ci sono progressi, ma si avanza troppo lentamente. Molti politici ed economisti sembra non abbiano ancora capito, o forse interessa loro "non capire", che la Terra su cui viviamo è come un'astronave che viaggia nell'infinità dell'universo, senza poter mai accedere ad un porto.

L'economia lineare, che potremmo anche chiamare economia dell'usa e getta o consumismo, è chiaramente insostenibile poiché sull'Astronave Terra le risorse sono limitate e anche lo spazio per collocare i rifiuti è limitato. È necessario passare quindi ad un'economia circolare, che consiste nel ridurre al minimo il consumo delle risorse e nel loro utilizzo in modo intelligente per generare prodotti che possano essere non solo usati, ma anche riparati, riusati e alla fine riciclati per farne, in gran parte, nuove risorse.

Il punto critico di questa transizione dall'economia lineare all'economia circolare è l'energia, risorsa fondamentale per compiere qualsiasi azione e qualsiasi processo. Per attuare un'economia circolare è necessario che anche l'energia che si usa sia "circolare", cioè che sia rinnovabile e non ottenuta da una risorsa che viene trasformata in rifiuto, come è il caso dei combustibili fossili. Quindi, la transizione dall'economia lineare all'economia circolare deve essere preceduta dal passaggio dall'uso dei combustibili fossili all'uso delle energie rinnovabili. Questa transizione energetica, già oggi possibile, è fortemente ostacolata dagli interessi economici delle compagnie petrolifere che in tante nazioni, Italia compresa, sono molto potenti e molto influenti sulle scelte riguardanti lo sviluppo economico.

Le catastrofi ambientali, conseguenti a fenomeni atmosferici, sembrano aumentate e sempre più devastanti. Cosa dice la scienza su questo problema?

È in atto un cambiamento climatico molto pericoloso. Lo confermano gli studi degli scienziati del IPCC (International Panel on Climate Change) che operano sotto l'egida dell'ONU. Nel 2015 a Parigi c'è stato un Congresso Mondiale con la partecipazione di delegazioni di tutte le nazioni del mondo che hanno concordemente riconosciuto nel cambiamento climatico la minaccia più grave per l'umanità. È scientificamente accertato che il cambiamento climatico è causato dai cosiddetti "gas serra", il più importante dei quali è l'anidride carbonica (CO₂) prodotta dall'uso dei combustibili fossili; ne immettiamo in atmosfera 1000 tonnellate al secondo! Al congresso di Parigi si decise di abbandonare progressivamente l'uso dei combustibili fossili, lasciando ad ogni nazione libertà di operare dipendentemente dalla sua particolare situazione. E qui si ricade in quanto detto in risposta alla domanda precedente: le compagnie petrolifere si oppongono con tutta la loro potenza ed influenza politica alla transizione dai combustibili fossili alle energie rinnovabili (fotovoltaico, eolico, idroelettrico, ecc.) che generano energia elettrica "pulita". Una delle ultime strategie delle compagnie petrolifere consiste nell'affermare che non è necessario abbandonare completamente l'uso dei combustibili fossili perché la CO₂ riversata in atmosfera si può catturare e immagazzinare nei pozzi *off shore* ormai svuotati di petrolio e gas (tecnologia CCS, *Carbon Capture and Storage*). In realtà questa tecnologia non è stata ancora sviluppata, non si sa che costi abbia e presenta forti controindicazioni dal punto di

vista ambientale. A parere di molti scienziati il CCS è un diversivo messo in atto per continuare ad usare i combustibili fossili. **ENI vuole costruire un impianto CCS a Ravenna.**

Citiamo ancora le sue parole "Solo con una forte base culturale si può affrontare una realtà che cambia così velocemente". Un tempo era la scuola a fornire la base culturale, oggi sembra che la formazione culturale generale sia debole e soggetta ad influssi casuali e irrazionali.

Bisogna fare di tutto perché torni ad essere la scuola a fornire la necessaria base culturale ai cittadini. La cosa, però, è difficile perché siamo in una fase storica di grandi cambiamenti. **Facciamo il caso dell'energia.** Nel secolo scorso l'economia si è sviluppata grazie all'uso dei combustibili fossili, dei quali, fino all'inizio di questo secolo, abbiamo apprezzato i molti pregi, con qualche timore solo perché si sapeva che sono una fonte energetica limitata. **Poi è comparsa l'energia nucleare** che, essendo in teoria una fonte illimitata, per qualche tempo ci ha illuso di poter avere energia gratis, per tutti e per sempre. In realtà l'energia nucleare, dopo una prima fase di sviluppo, ha mostrato di avere molti problemi che l'hanno frenata. Verso la fine del secolo scorso abbiamo incominciato anche ad accorgerci che il principale problema dei combustibili fossili non era la loro limitata disponibilità, ma il fatto che usandoli riversiamo in atmosfera sostanze inquinanti e CO₂, il gas serra responsabile del cambiamento climatico. Nel primo decennio di questo secolo ci sono state quindi molte discussioni, che hanno coinvolto anche scienziati, fra chi sosteneva la rinascita del nucleare e chi lo sviluppo delle energie rinnovabili. Nel 2011 l'incidente alla centrale nucleare di Fukushima mise in crisi irreversibile il nucleare e iniziò, molto lentamente, lo sviluppo delle energie rinnovabili, particolarmente fotovoltaico e eolico che, come abbiamo visto, trovano ancora molti ostacoli.

La scuola ha fatto fatica a seguire questi cambiamenti perché un docente, formato in un certo clima culturale dal punto di vista energetico, si porta dietro idee e concetti nei successivi decenni di insegnamento. All'università, per esempio, ci sono professori che, avendo fatto ricerche quando erano giovani su reattori nucleari o giacimenti petroliferi, sperano ancora nella rinascita del nucleare o nell'avvento di tecnologie che possano tenere in vita il consumo dei combustibili fossili. Fondamentale, quindi, è l'aggiornamento continuo dei docenti, cosa che non avviene e che forse non basta perché bisogna aggiornare in modo corretto sui temi scientifici anche i cittadini. In questo dovrebbe giocare un forte ruolo la TV di stato che, però, per competere con le TV private, fa per la maggior parte programmi di semplice intrattenimento. **Il problema è il solito: chi governa non dovrebbe avere il compito di accontentare la gente, ma di guidarla perché possa vivere in modo più consapevole.**

Per esempio, il tema della sostenibilità ambientale, crocevia di conoscenze complesse, è stato inserito nel programma di Educazione civica (33 ore annuali) così: "L'Educazione Civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione Italiana e delle istituzioni dell'Unione Europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona".

Cosa ne pensa?

Bene per quanto riguarda la comparsa, finalmente, nei programmi di insegnamento di temi come la legalità, la cittadinanza attiva e digitale, la sostenibilità ambientale e il diritto alla salute e al benessere. **Male, però, relegare la sostenibilità ambientale,** che secondo illustri studiosi

dovrebbe essere inserita fra i principi della nostra Costituzione, **in un corso così variegato dove potrà trovare solo poco spazio.** La sostenibilità ambientale è infatti la base per dare un futuro all'umanità. Scientificamente, la sostenibilità ambientale è strettamente connessa a Chimica, Fisica e Biologia, ma sarebbe un errore trattarla a pezzetti in questi corsi. È auspicabile invece una stretta collaborazione fra i docenti, che può essere rafforzata ricorrendo a un ciclo di conferenze fatte da persone competenti, per poi sviluppare in classe gli argomenti specifici. L'esperienza in questo campo mi dice che a conferenze formative e interdisciplinari di questo tipo partecipano volentieri anche gli insegnanti di materie letterarie. La soluzione migliore sarebbe istituire un insegnamento ad hoc, affidato all'intero corpo docente, come proposto dall'ex ministro Fioramonti. Per affrontare un tema così complesso come quello dell'educazione ambientale, c'è infatti bisogno di competenze e conoscenze che riguardano tutti i campi del sapere e che vanno, quindi, dall'ambito scientifico e quello umanistico. Ovviamente, il corpo docente deve prima essere ben formato.

E non è tutto qui. Ha suscitato grandi proteste la decisione dell'ANP (Associazione nazionale Presidi) di affidare all'ENI la formazione dei docenti sulla sostenibilità ambientale. D'altronde EniScuola è un progetto che circola, e gli esperti di una delle aziende petrolifere più grandi al mondo, tra l'altro accusata di enormi disastri ambientali, vengono considerati buoni maestri. Cosa ne pensa?

È una questione molto grave. Da un lato dimostra l'impreparazione di molti presidi ad affrontare problemi fondamentali come la sostenibilità ambientale (si veda la risposta alla domanda precedente). Dall'altra, testimonia la potenza economica e l'arroganza di ENI che già da tempo condiziona, con un abbondante flusso pubblicitario, i principali giornali, ripagata da un flusso di interviste compiacenti ai suoi dirigenti. **Ho provato diverse volte a controbattere le affermazioni di questi dirigenti ENI con lettere che i giornali si rifiutano di pubblicare.** Quello che fa più rabbia è che ENI vuole ora entrare nella scuola come protagonista e guida della transizione energetica dai combustibili fossili alle energie rinnovabili, mentre nei fatti opera per mantenere in uso i combustibili fossili e scredita le energie rinnovabili definendole non mature. Per fortuna c'è stata la ribellione di molti docenti, come dimostrano gli articoli pubblicati sul sito del blog *La Chimica e la Società*. Che senso ha far entrare nell'attività formativa della scuola, sui temi energia e cambiamento climatico, ENI, che è impegnata ad estrarre in tutto il mondo enormi quantità di combustibili fossili che non si dovranno mai bruciare se non si vuole compromettere irreversibilmente il clima del pianeta? **Quali buoni maestri può offrire ENI,** che ha alcuni dirigenti accusati di corruzione e che ha tentato di promuovere il suo biodiesel come carburante "green" compiendo un palese falso per cui è stata sanzionata dall'Antitrust con una multa da 5 milioni di Euro per "pubblicità ingannevole"?

Infine, l'emergenza Covid ha obbligato all'insegnamento da remoto, la cosiddetta DaD (Didattica a distanza). Tralasciando gli entusiasmi vari per questa forma di insegnamento, le chiediamo: è possibile pensare ad un insegnamento della Chimica in questa modalità che esclude completamente il Laboratorio?

Direi proprio di no. Con Margherita Venturi abbiamo discusso il problema dell'insegnamento della Chimica nel libro *Chimica! Leggere e scrivere il libro della natura* (Scienza express). Se per uno studente motivato studiare chimica su un libro o ascoltare una lezione può essere interessante, vedere la chimica in azione e toccare con mano i fatti attraverso esperimenti appropriati è **certamente molto più stimolante** in quanto proietta lo studente nell'affascinante campo della ricerca scientifica dove la conoscenza deriva da esperimenti che generano stupore e che sollecitano nuove domande. Il lavoro di laboratorio non è solo un momento di osservazione diretta, ma anche di analisi, di confronto, di verifica, di formulazione di interpretazioni e previsioni; è inoltre un modo per insegnare cooperazione per organizzare esperienze che vengono poi trasformate in competenze. **La didattica laboratoriale è il modo con cui viene messo in atto il "fa e impara" e in cui si impara anche e soprattutto dagli errori.** Quindi, la DaD ci ha permesso di superare un momento di emergenza, ma speriamo di poter tornare quanto prima ad insegnare "come si deve" la Chimica, portando i nostri giovani in laboratorio dove si assaporare la bellezza della scoperta.



"Siamo sempre lo straniero di qualcun altro"

(Tahar Ben Jelloun)

Fotografia della scuola italiana: stranieri nati in Italia, stranieri di seconda generazione bravi a scrivere, italiani-italiani indifferenti all'ortografia...

di Fabrizio Tonello



Nella civilissima Padova, che si prepara a festeggiare gli 800 anni della sua università, succede anche questo: il primo giorno di scuola due alunni italiani vengono cambiati di plesso o di sezione su richiesta dei genitori perché in classe ci sono "troppi stranieri". Così la classe che contava 19 alunni alla vigilia si riduce a 17 studenti, di cui 10 stranieri. In realtà, di questi, sette sono nati in Italia e quindi, se fossimo un paese normale, sarebbero già italiani (lo *ius soli*, che esiste negli Stati Uniti fin dal 1787, fissa quello che dovrebbe essere un ovvio, banale, indiscutibile principio: sei cittadino del paese dove nasci). Due ragazzi sono arrivati in Italia lo scorso anno, Mohammed dalla Siria (indirettamente, dopo aver trascorso qualche anno in Turchia) e Moussa dall'Iran (al seguito di un padre che ha un incarico all'università di Padova, ma parla inglese). Hanno frequentato la quinta elementare fino al lockdown, ma poi con l'isolamento tutto si è interrotto. Mohammed ha cinque fratelli e la mamma è in attesa del settimo figlio. Lui è stato uno degli esclusi dalla didattica a distanza. Poi c'è una ragazza argentina, Paula, arrivata lo scorso dicembre, che però se la cava un meglio con l'italiano, comprende quello che ascolta e riesce a scrivere. Gli altri sette sono stranieri di seconda generazione, tutti nati in Italia. John però non sa ancora scrivere, ha 4 ore di sostegno, i genitori sono nigeriani ma il papà è morto quando lui era piccolo; vive con la zia perché la mamma è rientrata in Nigeria. Dicono che sia violento ma non sembra: certo è molto vivace e ri-

chiede molte attenzioni (si esprime a fatica con un linguaggio minimo). È abbondantemente in sovrappeso.

Un'altra ragazza è figlia di filippini, si chiama Viola e scrive benissimo in italiano, meglio di qualsiasi coetaneo. Alina, con genitori rumeni, è sveglia e si esprime correttamente, ma ha qualche difficoltà con la scrittura. Dall'est europeo viene anche Sara, tornata in Italia dopo avere frequentato la scuola primaria in Moldavia. Mark ha origini nel Camerun, è un ragazzo dal fisico molto atletico, gioca a basket ed è molto educato.

Narendra, di origini bengalesi, lascerà tra un mese l'Italia: il padre è già a Londra per provvedere a sistemare la moglie e tre figli. L'ultimo, infine, si chiama Lucio ed è figlio di due genitori cinesi, è molto timido e scrive quasi sempre la "l" al posto della "r".

Le lezioni introduttive di Italiano e Storia spaziano dal mito, alle favole, alla concezione del tempo nella storia. E in questi ambiti le culture si incontrano: è la sudamericana Paula l'unica in classe a sapere chi sono i Maya, di cui si legge un mito cosmogonico: ne ha sentito parlare a scuola in Argentina, alza la mano per rispondere che sono un'antica civiltà del suo continente. La linearità del tempo viene messa in discussione anche dalla presenza del ragazzo di Isfahan: all'insegnante viene in mente che potrebbe conoscere lo Zoroastrismo e le concezioni cicliche del tempo. Inoltre in classe ci sono dei ragazzi musulmani: allora si aggiunge che l'anno zero corrisponde per quella cultura all'Egira (il 622 d. C. per noi),

ma anche ebrei, romani e greci contavano diversamente e ci si perde un po' in interessanti calcoli matematici.

Ma veniamo agli italiani-italiani: la cosa che li accomuna di più è che 5 di loro (su 7) hanno i genitori separati o divorziati, oppure litigano in continuazione e qualcuno si allontana per qualche tempo (benvenuti nella famiglia tradizionale veneta, quella che l'onorevole Pillon vuole difendere dalla "invasione"). La seconda cosa che li caratterizza è una ben radicata indifferenza all'ortografia: dopo la correzione nei loro dettati ci sono più segni rossi e blu che sostantivi e verbi. Apostrofi, doppie, accenti per i veneti autoctoni sono terra incognita, *hic sunt leones*. Anche dopo essere stati costretti a ricopiare il testo correttamente scritto alla lavagna si ostinano a scrivere "lamore" piuttosto che "qualè" o magari "q'uale".

Il consiglio di classe ha deliberato un sostegno per l'alfabetizzazione ma cosa si potrà fare in poche ore? La debolezza nello scrivere, diciamo meglio, l'incapacità di usare un italiano corretto provocherà due conseguenze: da un lato il trauma del passaggio dalla terza media alla prima superiore (è lì che si situa l'abbandono scolastico) e dall'altro una persistente fragilità linguistica che si trascinerà fino alla maturità e oltre, università compresa (per carità di patria ometto di riprodurre qui citazioni dalle tesine dei miei studenti).

FABRIZIO TONELLO

È docente di Scienza politica presso l'università di Padova, dove insegna, tra l'altro, un corso sulla politica estera americana dalle origini ad oggi. Ha insegnato alla University of Pittsburgh e ha fatto ricerca alla Columbia University, oltre che in Italia (alla SISSA di Trieste, all'università di Bologna). Ha scritto *Democrazie a rischio*. La produzione sociale dell'ignoranza (Pearson, 2019), *L'età dell'ignoranza* (Bruno Mondadori, 2012), *La Costituzione degli Stati Uniti* (Bruno Mondadori, 2010), *Il nazionalismo americano* (Liviana, 2007), *La politica come azione simbolica* (Franco Angeli, 2003). Da molti anni collabora alle pagine culturali del Manifesto.



NEL GROVIGLIO DEGLI ANNI OTTANTA: una storia di una generazione di transizione

TEATRO
DELLE IDEE



Il libro di Adolfo Scotto Di Luzio, *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Edizioni Einaudi, è un piccolo esempio di come si possa fare Storia partendo dalla storia materiale, la storia dell'immaginario, la storia dell'emozione contestuale. Un contorno necessario per capire come è stata vissuta in Italia, dai giovani italiani dell'epoca, un'epoca in cui la grande Storia segnava la fine di un periodo di illusioni rivoluzionarie e di grandi trasformazioni sociali. È un libro dedicato agli attuali cinquantenni e sessantenni, un libro autobiografico che segna il tentativo di ricostruzione della storia vista dal punto della complessità sociale, un divenire fluido e contraddittorio di simboli, immaginari ed eventi. Un tentativo, riuscito in gran parte, che potrebbe essere coniugato anche per i decenni successivi e soprattutto per la generazione dei millennial di cui tutti parlano a sproposito.

Gli anni Ottanta sono stati contraddistinti dalla vittoria globale del neoliberalismo (vedi Thatcher e Reagan), dall'implosione del socialismo reale con la caduta del muro di Berlino e dai tanti strascichi degli anni Settanta che erano figli, spesso bastardi, del sessantotto. Una generazione, quella che negli anni Ottanta aveva 20-30 anni la quale non aveva vissuto da protagonista il decennio di fuoco, fiamme e piombo del decennio precedente, ma subiva gli effetti nefasti delle leggi antiterrorismo e degli epigoni del terrorismo brigatista. Una generazione che ha visto sgomenta la strage di Bologna, le trame della loggia P2, la marcia dei 40mila quadri FIAT e il progressivo indebolimento del fronte della sinistra e del sindacato tradizionale. Una generazione a cui veniva raccontata nostalgicamente la primavera sessantottina, grande sole di un avvenire che non albeggiava. Una generazione che si consolava con la vittoria ai mondiali di calcio nel 1982.

Un libro da leggere senza nostalgia. Un esempio di approccio originale ad una storia che non segue la linea del tempo con fatti, persone ed eventi collocati cronologicamente, ma cerca di ricostruire un mondo di cui si sono persi i connotati.

di **Fabrizio Reberschegg**

Nel libro l'Autore penetra nei meandri della società e del costume di quel decennio con lucida analisi dei fatti e dei comportamenti sociali. Si toccano i tanti aspetti costitutivi della trasformazione in atto: il nuovo concetto di coppia, il ruolo dei bambini, le modificazioni nella struttura della famiglia, il lascito del movimento del '77, il dilagare delle droghe pesanti, la musica che si apre al mondo dopo l'età d'oro del Rock, il rito ritrovato dei concerti dopo le violenze e gli assalti del decennio precedente, i viaggi in interrail...

Un patchwork, un puzzle che ricostruisce il comune sentire dei giovani che attraversavano il decennio. **Ma la parte che nel nostro caso appare più significativa è quella che affronta le mobilitazioni studentesche dal 1985 fino alla cosiddetta "Pantera"**. Nell'autunno del 1985 sembra rinascere il movimento del decennio passato, ma così non è. Qui non c'è la richiesta della "rivoluzione", ma "la possibilità- che a un certo punto sembra farsi concreta- di mettersi alla prova nella sfera pubblica, di rompere l'isolamento domestico della generazione per entrare in contatto con la storia in atto". Il "nuovo" movimento studentesco protesta contro la mancanza di aule, insegnanti e strumenti didattici per poi criticare il taglio della spesa pubblica operato dai governi dell'epoca. Da questa esperienza nasce, alla fine del 1989, il movimento universitario della Pantera che si dichiarò "politico apolitico, democratico, non-violento ed antifascista" rivendicando non solo una trasformazione della struttura e della didattica universitaria, ma soprattutto chiedendo l'abolizione della "riforma Ruberti" accusata di favorire la privatizzazione dell'università statale italiana.

La legge n.168 del 1989 introduceva formalmente l'autonomia degli atenei e istituiva il Ministero dell'Università a Ricerca. Ogni università si dotava di "statuti" deliberati con decreto rettoriale. La riforma di fatto legittimava una sorta di autogoverno in funzione degli interessi corporativi dei singoli atenei con una apertura nei confronti del settore privato che di fatto potrebbe utilizzare l'università come articolazione del settore della ricerca e sviluppo delle imprese. Ruberti credeva che la costituzione del Ministero dell'Università potesse diventare una sorta di controllo compensativo dell'autonomia mediante l'emanazione di linee guida nazionali. Sappiamo come è andata a finire. Berlinguer, nel decennio successivo, ha ripreso e implementato il quadro della riforma introducendo il percorso tre più

due, il gioco quantistico dei crediti," riorganizzando tutto il quadro dell'istruzione nazionale, con l'autonomia nelle scuole e con sistema statale-privato dell'istruzione diventato miracolosamente "pubblico" che sarà poi il punto di riferimento dei governi di centro-destra con le ipotesi di introduzione di "statuti" per ogni istituzione scolastica.

Il movimento della Pantera fu confuso, balbettante, privo di consequenzialità e organizzazione. Un movimento che si è rinserrato dentro le facoltà con autogestioni e occupazioni tollerate, ma che non ha avuto la capacità di uscire nel territorio con una vera progettualità politica.

L'analisi di Scotto Di Luzio sconta qui una carenza che, per chi scrive, appare imbarazzante. Non si possono analizzare le dinamiche degli anni Ottanta e dei "movimenti" senza citare la nascita dei comitati di base degli insegnanti, la creazione dei Co.ba.s. e della Gilda degli Insegnanti, le grandi manifestazioni della fine di quegli anni con più di centomila insegnanti e studenti nelle piazze per chiedere la difesa della scuola pubblica statale, una rinnovata autorevolezza degli insegnanti e una formazione non curvata sulle esigenze di mercato. Senza questo movimento che si innerva nelle varie esperienze di sindacalismo di base in altri comparti e che ottiene parzialmente il risultato di un contratto di lavoro per i docenti almeno dignitoso, non si può capire il perché del movimento degli studenti del 1985 e la Pantera del 1989-90.

Chi scrive, da insegnante, ha partecipato alle assemblee studentesche degli anni Ottanta e ha sperato in una linea di continuità con le rivendicazioni del decennio precedente. Non era vero. Ha percepito una grande inquietudine e un grado di separatezza dagli strumenti della politica militante che aveva contraddistinto le sorelle e i fratelli maggiori. Eppure da quegli anni e dalle tante sconfitte che ne scaturiranno si può capire il presente.

La speranza è che i giovani di adesso e i loro "movimenti" (si veda ad es. il Fridays for future, le sardine, ecc.) evitino gli errori dei loro padri.

Il libro di Adolfo Scotto Di Luzio è un libro da leggere senza nostalgia. Un esempio di approccio originale ad una storia che non segue la linea del tempo con fatti, persone ed eventi collocati cronologicamente, ma cerca di ricostruire un mondo di cui si sono persi i connotati.

IL BELPAESE DEI SIGNORI: UN'ANALISI SOCIOLOGICA

Luca Ricolfi, *"La società signorile di massa"*, La nave di Teseo.

di Stefano Battilana



Abbiamo letto l'ultimo saggio di Luca Ricolfi *"La società signorile di massa"*, *La nave di Teseo* uscito nel novembre 2019 ma tuttora attualissimo, anche in tempi di Covid. Non è facile riassumere un saggio statistico e sociologico in pochi tratti, ma è assai importante provarci, per una riflessione sul nostro tempo e in particolare sulla condizione della scuola. La tesi del libro è già nel titolo, quel *todos senores* che contrasta con le leggi dell'economia, dove non ci sono pasti gratis, un ossimoro che viene spiegato nel suo evidente paradosso parametrando l'Italia, unico caso al mondo, con gli altri paesi OCSE, per arrivare poi alla conclusione che mica dura (che TUTTI si possa vivere da signori), anche, se è durata tanto. Di seguito una presentazione in tre punti, che, pur tralasciando punti salienti del libro, quali il pilastro della grande ricchezza cumulata dalle generazioni precedenti e quello del sistema paraschiavistico dei lavoratori stranieri, cerca di dar ragione di alcuni argomenti essenziali: in conclusione, il libro è tutto da leggere e meditare...

L'Italia del sorpasso (IL PANORAMA)

Negli anni del medesimo film di Dino Risi, è avvenuto un altro sorpasso metaforico: infatti proprio nel 1964 il numero di quanti non lavoravano superò quello di coloro che lavoravano. Da allora siamo passati, considerando la prevalenza demografica degli inoccupati, a una Repubblica fondata sul non-lavoro, fino ad arrivare a un rapporto, sull'intera popolazione italiana, di circa 55/45, unico paese OCSE, assieme alla Grecia, in cui chi non lavora supera, in percentuale, chi lavora.

Vi è inoltre un secondo elemento, sempre una specie di sorpasso dei parametri precedenti, che riguarda il surplus dei beni di consumo, consumi "da signori" in senso lato, quali vacanze lunghe ed esotiche, weekend frequenti ed esclusivi, sport costosi, cura della persona e dell'alimentazione e via proseguendo. Questo surplus non è esattamente misurabile ma si può quantificare in circa tre volte il livello di sussistenza: cioè siamo "ricchi", in termini di consumi signorili e opulenti, ben tre volte il livello dei normali consumi che stanno sopra la soglia di povertà. E non sono i soliti due polli di Trilussa iniquamente distribuiti, non c'è sperequazione nella maggioranza degli italiani: il benessere è diffuso in oltre la metà della popolazione e "i ristoranti sono pieni", come disse Berlusconi, criticatissimo ma veritiero.

Questi sono i due elementi di una società che vive ben al di là dei propri mezzi, in un contesto economico in cui il PIL ha smesso di crescere da un decennio e il suo incremento è stato in calo costante dagli anni '70. Nonostante la stagnazione del PIL, la ricchezza degli italiani è cresciuta in modo esponenziale, ("l'America è qui!", come ho sentito dire con rammarico a chi era emigrato in Sudamerica, una volta tornato in Italia, pur avendo fatto fortuna), tanto che i nostri giovani hanno, rispetto ai loro coetanei europei, il più alto tasso di "eredità attesa", cioè di capitale mobile e immobiliare che ci si aspetta di ricevere dalla famiglia di origine

L'illusione della scuola (LE CAUSE)

Giovani benestanti, con alte aspettative, sia in termini di patrimonio familiare che di prospettive di lavoro. Il risultato è sotto gli occhi di tutti: abbiamo il più alto tasso di NEET (31 %) in Europa, giovani dai 25 ai 29 senza alcuna attività o studio. Molti di questi sono in possesso di un titolo di studio di scuola superiore o universitario, sovrastimato rispetto alle loro reali possibilità di occupazione qualificata. Questo Ricolfi lo attribuisce a quella che chiama la "distruzione della scuola", utilizzando l'inedito concetto di "produttività scolastica": cioè, dato un determinato set di conoscenze, quanti anni ci vogliono perché uno studente lo raggiunga? Risposta facile: ce ne vogliono sempre di più. Ricolfi sostiene addirittura il doppio: produttività scolastica dimezzata, quindi. Del resto, è lo stesso fenomeno lamentato dai professori universitari quando dicono che i loro studenti ne sanno come quelli delle scuole superiori, dai professori delle superiori quando stimano i loro studenti come quelli delle medie e via scendendo, giù per li rami. E quando è iniziata questa dequa-

lificazione della scuola? Secondo Ricolfi proprio con l'avvento della scuola di massa: con la scuola media unificata del 1962, con l'accesso indiscriminato alle facoltà universitarie del 1969, con l'abbassamento progressivo degli standard richiesti e con la relativa facilità di ottenere un diploma senza troppo impegno. Il fatto che questa situazione possa essere considerata un effetto atteso della democratizzazione della scuola, nulla toglie all'effetto perverso di una scuola che ha bloccato l'ascensore sociale: se la scuola è facile per tutti, produce titoli senza valore e solo chi ha alle spalle una famiglia con possibilità troverà un'occupazione professionale. Peraltro, l'inflazione di titoli di studio non direttamente produttivi (un corollario dello schema tutto gentiliano dell'istruzione nazionale) genera nei giovani un rifiuto del lavoro non qualificato inducendoli alla disoccupazione volontaria, un fenomeno anche questo principalmente italiano e legato all'elevato numero di NEET.

Il saggio di Luca Ricolfi, *La società signorile di massa*, era stato già recensito da Fabrizio Tonello nel numero di gennaio 2020 di *Professione docente*. Questa nuova analisi è orientata in particolare sulle riflessioni dell'autore sulla scuola.

L'amara constatazione è che la scuola elitaria di massa riproduce quel fissismo sociale che la generazione dell'autore (nato negli anni '50) aveva potuto evitare. Con una differenza in peggio, tuttavia: il figlio del calzolaio, pur avendo prospettive non più rosee del genitore, non farà più comunque il calzolaio perché non è più consono con i suoi studi. Preferirà non fare nulla in attesa di un'improbabile professione da giovin signore.

Vita di Jacopo (IL PRESENTE E IL FUTURO)

Jacopo è un paradigma, essendo il nome di fantasia che l'autore dà a un immaginario giovane in predicato di essere un NEET, come circa un terzo dei giovani italiani in età 25-29. Ne descrive la vita piuttosto agiata, i contatti sociali, le prospettive e il patrimonio atteso, che ne salverà il futuro da *rentier*. C'è una battuta in questo mondo moderno e dai consumi opulenti che rende icasticamente il clima della "società signorile di massa": una volta si chiedeva "Che lavoro fai?", oggi si chiede, più edonisticamente, "Che vita fai?". Stiamo ballando sulla tonda e i nostri giovani non vedono o non possono evitare l'enorme iceberg contro cui stiamo andando? Può darsi ma la correzione di rotta è ancora possibile, a partire dalla scuola, vittima oggi di un eccesso di offerta quantitativa e indiscriminata e che invece dovrà tornare sui propri passi, diventando scuola di qualità di massa.



SCUOLA E UNIVERSITÀ HANNO BISOGNO INNANZITUTTO DI VERITÀ

Il dovere delle istituzioni formative non è solo di trasmettere sapere, ma è anche di non illudere.

a cura di Stefano Battilana

Professor Ricolfi, nel suo brillante saggio, presentato qui a fianco, lei affronta anche la questione della scuola di massa e dei suoi non incoraggianti risultati: una visione sconsolante, sotto gli occhi di tutti, la cui analisi è condotta secondo i rigorosi criteri della Pars destruens. Non a caso lei parla proprio di "distruzione della scuola", eppure dalla scuola di massa non si poteva e non si può prescindere e, anche se essa andasse tutta ripensata dalle fondamenta, vorremmo la sua opinione sulla direzione verso cui ricostruire.

La ricostruzione della scuola è impossibile, perché alla stragrande maggioranza della popolazione va bene così com'è: per i genitori è un luogo in cui parcheggiare i figli, per gli studenti è un luogo in cui socializzare. Solo per gli insegnanti (e una minoranza delle famiglie) è soprattutto un luogo in cui trasmettere conoscenza.

Il problema fondamentale della scuola oggi in Italia è che in troppi casi rilascia falsi certificati, che illudono i giovani e le loro famiglie, ma non sono spendibili sul mercato del lavoro: i datori di lavoro ormai hanno capito perfettamente che un diploma o una laurea, di per sé, non significano nulla. La pratica delle false certificazioni è profondamente ingiusta nei confronti dei giovani che hanno studiato seriamente e che, non a caso, quando si spostano all'estero spesso conseguono risultati lusinghieri.

Domanda: lei dice che l'attuale dequalificazione di titoli di studio troppo facilmente ottenibili si scontra con la realtà del mercato del lavoro, dell'accesso universitario e persino con la stessa selezione dei concorsi della pubblica amministrazione: ora, si può conciliare la scuola di massa con il merito e la disciplina, che, secondo un recente articolo (di Galli Della Loggia), sarebbero necessari per ridare credibilità e autorevolezza al corpo insegnante?

Il problema non è la scuola di massa, che è una conquista da difendere. Il problema è che la consapevolezza che, alla fine, quasi tutti saranno promossi rende automaticamente non autorevoli gli insegnanti.

Anche se va detto che il problema dell'autorità, della disciplina e del merito è molto più vasto. La nostra società è "evoluta" (?) attraverso la rinuncia delle istituzioni ad esercitare le loro prerogative: i genitori non educano i figli, i mass media (specie la tv) diseducano il pubblico, i giudici non comminano sanzioni, i politici forniscono esempi devastanti; più in generale il senso del dovere ha lasciato il posto al vittimismo.

Sarebbe strano che, in un contesto in cui sono quasi completamente sparite le sanzioni, la scuola riuscisse ad andare in controtendenza.

Domanda: lei lamenta la fittizia corrispondenza fra i titoli di studio conseguiti e la realtà che attende i diplomati, a questo punto non sarebbe più opportuno una certificazione per livelli di apprendimento conseguito, uscendo così dalla nozione di classe per passare a quella di corsi di livello? Cosa ne pensa?

La scuola è irrimediabile, perché qualsiasi riforma seria sarebbe impopolare. Ma se si deve immaginare una riforma, penso che quella dei livelli sia l'unica che potrebbe dare frutti significativi. L'idea è semplice: nessuno è obbligato a raggiungere la sufficienza (e tanto meno l'eccellenza) in tutte le materie, nessuno viene bocciato, nessuno deve recuperare alcunché, ma nel titolo di studio che rilascia la scuola scrive, materia per materia e senza sconti, a che livello lo studente è effettivamente arrivato. Il che ovviamente comporta che, entro ogni scuola, sussistano corsi e moduli di differente livello, cui si accede con esame interno.

Se accompagnata da premi e generose borse di studio per i "capaci e meritevoli", questa sarebbe una autentica rivoluzione, che finalmente farebbe cessare la ingiustizia più grande: rilasciare il medesimo titolo di studio ai bravi e agli ignoranti.

Domanda: la scuola negli ultimi anni è andata sempre più verso la personalizzazione dei percorsi di studio, e allora perché non personalizzare anche i profili in uscita? Cose ne pensa?

Dipende da che cosa si intende per personalizzazione. Se per personalizzazione si intende la possibilità, per lo studente, di acquisire (e veder riconosciute) conoscenze in ambiti particolari, diversi da quelli tradizionali, sono d'accordissimo. Ma se personalizzazione significa poter evitare di essere valutati anche sulle 4-5 materie fondamentali (fra cui ovviamente italiano e matematica), allora no, penso che sarebbe sbagliatissimo.

La scuola e l'università hanno bisogno innanzitutto di verità: il dovere delle istituzioni formative non è solo di trasmettere sapere, ma è anche di non illudere i giovani e le loro famiglie con le false certificazioni.



LUCA RICOLFI

Luca Ricolfi, sociologo, insegna Analisi dei dati presso l'Università di Torino, attualmente è presidente e responsabile scientifico della Fondazione David Hume di cui è stato uno dei fondatori insieme a Piero Ostellino e Nicola Grigoletto. È stato editorialista de La Stampa (2005-2014) e del Sole 24 Ore (2015-2016), collaboratore di Panorama. Ad oggi è editorialista del Messaggero. Con la pubblicazione nel 2005 di Perché siamo antipatici? (Longanesi) ha inaugurato una lunga stagione di accessi dibattiti sulle politiche della sinistra, sulla questione settentrionale e sul ristagno dell'economia italiana. Fra i suoi libri: Tempo scaduto. Il contratto con gli italiani alla prova dei fatti (Il Mulino 2006), Illusioni italiane (Mondadori 2010), Il sacco del Nord (Guerini e Associati 2012), La sfida. Come destra e sinistra possono governare l'Italia (Feltrinelli 2013), L'enigma della crescita (Mondadori 2014), Sinistra e popolo (Longanesi 2017), La società signorile di massa, (La nave di Teseo, 2019).

LEARNING NEVER ENDS

Diritto dei cittadini UE alla formazione integrata

La UE, per il tramite della competente Commissione, sta incrementando e facendo rifinanziare il piano d'azione per l'istruzione digitale europea.

di Rocco Antonio Nucera

Premesso che il diritto all'istruzione/formazione per lo sviluppo delle competenze è anche e soprattutto un obiettivo strategico di ogni Paese membro dell'Unione Europea, come emerso anche durante l'emergenza pandemica mondiale 2020, che ha obbligato l'adozione, per tutti gli ordini di scuola, di strumenti alternativi alla formazione in presenza mediante il ricorso a quella a distanza (on line). Considerato che il Bel Paese, pur essendo presente il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), ripreso anche dalla L. 107/2015, ha dimostrato evidenti ed ataviche lacune nella pronta adozione di questa tipologia formativa, sia per motivi infrastrutturali (rete internet obsoleta e non capillare) che per motivi operativi (docenti anziani meno predisposti alla DaD).

La UE, per il tramite della competente Commissione UE, sta incrementando e facendo rifinanziare il piano d'azione per l'istruzione digitale europea con misure volte ad aiutare gli Stati membri e gli istituti di istruzione e formazione a cogliere le opportunità e a raccogliere le sfide poste dall'era digitale. Il sondaggio Eurydice evidenzia che la metà dei sistemi di istruzione esaminati, nei Paesi membri UE, ormai da tempo stanno modificando i piani di studio, per quanto riguarda le competenze digitali, implementando elementi di programmazione, pensiero computazionale, sicurezza online ecc. Anche gli indicatori, sviluppati per la descrizione e il confronto tra i diversi sistemi formativi, esaminati nel rapporto Ocse Education at a Glance 2019, sono collocati entro la prospettiva dell'Agenda Onu per lo sviluppo sosten-

nibile adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni unite il 25 settembre 2015, guardando, in particolare, al VI° dei 17 obiettivi "Quality education", che recita testualmente: *fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti, e per tutta la vita*. Non v'è dubbio, infatti, che cultura generale, abilità e competenze di livello sempre più elevato sono al centro dello sviluppo economico e sociale del mondo globale con diretta ricaduta sul tasso di occupazione e relativa premialità economica dei salari per i più qualificati.

L'indagine, ci evidenzia che la popolazione più "colta" sembra godere di miglior salute, di essere più capace di aver cura dell'ambiente e di partecipare alla vita sociale e pubblica e i paesi in cui vive appaiono più impegnati a rispondere alle trasformazioni economico-ambientali, ai progressi delle tecnologie, ai cambiamenti climatici. Oggi il capitale umano sta divenendo sempre più il valore aggiunto che deve proseguire nella formazione costante e continua (educazione terziaria) per far fronte alle imprevedibili trasformazioni del mercato del lavoro sempre più influenzato dall'innovazione tecnologica e dall'intelligenza artificiale. Se infatti l'accesso all'informazione rende più facile l'apprendimento, nello stesso tempo accelera il tempo e il modo del cambiamento ed è proprio la globalizzazione che, mentre produce molte opportunità, provoca una sorta di drammatica "competizione" tra l'acquisizione e l'utilizzo di abilità e competenze necessarie, il cui prezzo "umano" è spesso sottovalutato. Occhi puntati quindi sulla for-

mazione terziaria avanzata e quanto i paesi sono in grado di mettere in campo per promuovere e rendere efficaci, per numeri sempre più ampi di popolazione, percorsi di istruzione post diploma. È bene ricordare che già nel 1996 la conferenza dei ministri del Comitato dell'educazione dell'Ocse, sviluppando la prospettiva di apprendimento per tutta la vita per tutti e tutte *Life long Learning for All*, indicava come condizione necessaria per tutti i paesi partecipanti la necessità di garantire percorsi di livello terziario, e legava a questa l'esigenza di interventi specifici rivolti alla popolazione adulta a cui rendere più agevole l'accesso all'educazione e all'apprendimento (supporto finanziario, alleggerimento del peso economico relativo alla prosecuzione degli studi, prospettive di ritorni economici e/o varie opzioni di rimborso). Ma anche una graduale sostituzione della progressione lineare dell'educazione dalla primaria alla terziaria in una visione olistica del lifelong learning. Percorsi più flessibili che intreccino formazione e lavoro attraverso accordi e partnership tra università, centri di ricerca e formazione e mondo del lavoro, perché la richiesta di competenze sempre più pressante evolve più rapidamente di quanto i sistemi educativi possano anticipare. Insomma pare davvero giunto il momento di mettere in pratica la tanta teoria poco applicata in questi anni invece utilissima per rispondere alle sfide di un mondo che cambia rapidamente, che richiede sempre di più agilità mentale, competenze trasversali e un ruolo attivo dei giovani e dei meno giovani dotati di grande esperienza, buon senso e professionalità.



COVID-19:

Università nel mondo: creatività per non perdere i profitti

TEATRO DELLE IDEE

Come le università hanno reagito alla pandemia da Covid-19: didattica a distanza, mista, sospensione delle attività. Sullo sfondo, l'impatto economico sui bilanci dei vari Paesi che ospitano studenti stranieri.

di Marco Morini

La pandemia da Covid-19 ha messo sotto stress i sistemi d'istruzione di tutti i paesi del mondo. Nel **numero scorso** abbiamo scritto delle scuole e della decisione di riaprire in presenza, seppur con tempistiche e modalità diverse. Un criterio seguito ovunque, basato sulla convinzione della priorità assoluta da assegnare al sistema scolastico e alla scuola dell'obbligo in particolare.

Per quanto riguarda le università la situazione è invece diversa. L'autonomia garantita ai singoli atenei dalle leggi e dalle costituzioni dei paesi democratici ha prodotto un caleidoscopio di decisioni che differenzia non solo nazioni da altre nazioni ma anche le singole università di uno stesso paese. **Generalizzando al massimo, le scelte degli atenei si dividono tra:** continuazione di una didattica a distanza al 100%, ripartenza con una modalità mista (didattica in presenza per il docente e parte degli studenti), riapertura totale e in presenza delle università, sospensione dell'attività didattica fino a data da destinarsi.

Per quanto riguarda l'Italia, non si ha notizia di atenei che abbiano cessato gli insegnamenti a causa della pandemia e, per evidenti ragioni sanitarie, nessun ateneo ha ripreso le lezioni solamente in presenza. Alcune università hanno scelto di continuare la didattica a distanza per il primo semestre e poi riaprire parzialmente soltanto a Febbraio 2021, mentre la maggioranza delle università ha ricominciato le lezioni in modalità mista. Un modello di insegnamento che mantiene la fruizione in streaming delle lezioni ma che riporta docenti e alcuni studenti in aula. **Ovviamente l'ambiente nel quale si fa lezione è profondamente mutato:** disinfettanti, mascherine, distanze tra studenti e docenti e tra studenti e studenti. Inoltre è stato necessario quasi ovunque un significativo investimento economico atto a rinnovare la strumentazione elettronica di molte aule: videocamere, tablet, proiettori, microfoni ambientali, piattaforme digitali di prenotazione. Una spesa non indifferente ma che ha profondamente ammodernato gli spazi dedicati alle lezioni e che sicuramente produrrà effetti positivi anche negli anni accademici post-pandemia.

All'interno del modello a modalità mista vi sono poi numerose differenze lasciate alla strategia, alla sensibilità e alla capacità di spesa di ciascun ateneo: alcuni hanno previsto una turnazione degli studenti in aula, altri una prenotazione obbligatoria

online dei posti, altri ancora hanno ridisegnato l'offerta formativa privilegiando l'attività seminariale e l'intervento di docenti ed esperti collegati online magari da migliaia di chilometri di distanza. Molti atenei obbligano i docenti a videoregistrare le lezioni e poi archivarle in una piattaforma accessibile solo agli iscritti. Altri disincentivano questa modalità, nell'idea che una fruizione asincrona possa mettere a rischio uno dei cardini dell'insegnamento universitario: l'evento "vivo" della lezione.

All'estero le dinamiche sono simili. Secondo un articolo del **Chronicle of Higher Education**, oltre il **90% delle università statunitensi** ha scelto un modello misto contro appena il 6% che ha iniziato il nuovo anno accademico con un'offerta didattica puramente a distanza e un 2% che sta tentando una ripartenza in presenza con i cam-

di studenti stranieri, in gran parte asiatici, i numeri potrebbero non tornare. Nel 2019, secondo **una ricerca del New York Times**, gli studenti cinesi iscritti nelle università americane erano più di 400mila. **Mentre un miliardo e mezzo di sterline era la stima dell'impatto economico dei 120mila cinesi che frequentavano le università del Regno Unito.** E oltre 200mila sono gli studenti cinesi iscritti negli atenei australiani (con un ritorno economico stimato superiore ai 4 miliardi di dollari). **Cifre enormi che gli atenei ma anche i governi nazionali hanno timore di vedere calare.** In risposta alla potenziale perdita di studenti, il governo canadese ha reso più facile la procedura di concessione dei visti d'ingresso per motivi di studio mentre il Dipartimento per l'Immigrazione statunitense, in uno



pus universitari di nuovo pieni di studenti. **I modelli di riapertura non solo rispecchiano diverse priorità e approcci all'insegnamento ma hanno anche dei costi importanti e ricadute economiche altrettanto significative.** In Italia il temuto calo delle iscrizioni non c'è stato e i modelli almeno "misti" sono stati incoraggiati anche per l'impatto economico che gli studenti hanno sulle città dove si trasferiscono: bar, ristoranti, affitti, copisterie, **sono molteplici le attività economiche che sono danneggiate dalla fruizione online a distanza dei corsi universitari.** **Ma nelle migliori università anglosassoni, che ogni anno accolgono migliaia**

di sforzo apparentemente di natura opposta ma di intento simile, ha reso più difficile la concessione del visto a quegli studenti stranieri che si iscrivono a università americane ma che intenderebbero seguire le lezioni dal paese d'origine (questo non implica l'obbligo per questi studenti di presentarsi in aula ma solo quello di trasferirsi negli USA e poi decidere quale modalità di frequenza scegliere). Un'ultima strategia di attrazione e di protezione è relativa al tema della salute: le università d'élite offrono assicurazioni sanitarie di copertura totale, hanno aperto nuovi ambulatori ad accesso continuo e al tema della sicurezza antivirus e dedicano ora le corpose pagine d'apertura dei loro siti web ufficiali e dei cataloghi di presentazione.

Villa Medici, l'Accademia di Francia a Roma

di Massimo Quintiliani

Con la sospensione dell'accesso gratuito ai musei e agli altri istituti e luoghi della cultura la prima domenica del mese, ordinanza emanata dal **Ministero della Salute** - e pubblicata lo scorso 26 settembre in Gazzetta Ufficiale - i Beni Culturali sono stati costretti a fermare un'iniziativa di grande successo di pubblico istituita nel 2014, che registrò immediatamente numeri da capogiro. Nei primi quattro anni gli introiti totali relativi a musei, circuiti museali, monumenti e aree archeologiche sono aumentati infatti di ben 8 milioni di euro. Le domeniche gratuite quindi non solo hanno avvicinato diverse tipologie di pubblico ai musei, ma hanno anche rimpinguato le casse delle stesse istituzioni, dato che è aumentata la percentuale dei visitatori paganti di circa il 40%. Adesso però il virus ha costretto il governo a bloccare l'iniziativa, data l'affluenza di pubblico che ogni mese si registra nei musei durante le domeniche a ingresso gratuito. Molte le iniziative e le organizzazioni dei siti d'interesse artistico per mantenere visitatori con visite guidate nel rispetto dei protocolli di protezione e del distanziamento sociale garantendo la **sicurezza per tutti nell'attuale contesto sanitario. Portiamo l'esempio d'organizzazione emergenziale, anche se non italiano, di Villa Medici a Roma che ha limitato l'accesso solo a chi munito di biglietto (prenotato online o acquistato sul posto) organizzando le persone in gruppi con una guida turistica senza compresenza di altri gruppi e limitatamente nei soli giardini.** Siamo a due passi da Piazza di Spagna, **i giardini sono tra i più belli del mondo.** A partire dal 1803, Villa Medici cambiò radicalmente la sua destinazione d'uso da palazzo privato, seconda residenza della famiglia Medici, divenne la sede di una Accademia. La Villa è territorio francese - fu acquistata da Napoleone - ed è sede dell'Accademia di Francia in Italia, Istituzione culturale fondata dal Re Sole con l'obiettivo di promuovere l'arte e gli artisti, che nel passato erano solo francesi. Oggi i borsisti provengono da tutto il mondo, per risiedervi e lavorare in **ateliers** a loro riservati. Villa Medici è certamente una delle ville più prestigiose di Roma, con un panorama unico nel suo genere e una storia secolare. Villa Medici si erge sulla collina del Pincio e si trova al di fuori del *pomoerium* (recinto sacro) della Roma antica, ma è inclusa all'interno delle mura Aureliane, costruite tra il 270 e il 273 d.C.

Nel luogo in cui sorge la Villa, alla fine del periodo repubblicano **Lucio Lucinio Lucullo** (115 - 57 a.C.), generale romano che fu il favorito di Silla, fece collocare i suoi giardini e tra il 66 e il 63 fece costruire una



grande villa che doveva occupare l'intero sito, dalla via Salaria Vetus a Sud all'attuale passeggiata del Pincio a Nord. Qui, come riporta Plutarco, riceveva Cicerone e Pompeo. **Valerio Asiatico**, vi fece costruire durante il regno di Claudio un grande giardino terrazzato con un vasto ninfeo semi-circolare che dominava l'attuale area di Trinità dei Monti, a sua volta sovrastato da un tempio dedicato alla Fortuna.

Alla caduta dell'impero romano, il luogo fu abbandonato a causa della sua posizione troppo periferica. Conosciamo solo in parte la storia della collina del Pincio tra il VI e il XVI secolo. Nel 1576 **Ferdinando de' Medici** cardinale di nobili origini fiorentine acquistò questa meravigliosa villa da un altro Cardinale toscano, Giovanni Ricci, per trasferirvi molte delle sue magnifiche collezioni d'arte. Ferdinando negli anni Ottanta del Cinquecento divenne **Granduca di Toscana** e riportò a **Firenze** gran parte della collezione.

Il Cardinale Ferdinando conferì alla costruzione le forme attuali con la magnifica decorazione della facciata posteriore opera del grande scultore e architetto toscano Bartolomeo Ammannati, ideatore della famosissima Fontana del Nettuno di **Piazza della Signoria a Firenze**. Ferdinando de' Medici amante dell'antichità, concepì la Villa come un museo, vi dispose una galleria-antiquarium dove poteva esporre la sua collezione di opere antiche e fece inserire una serie di bassorilievi di epoca classica, nella facciata orientata verso il giardino. Anche il parco venne realizzato con effetto scenografico, sul modello dei giardini botanici creati a Pisa e Firenze: vi si potevano trovare diverse piante rare e molte preziose opere antiche. A sud, le rovine del **Tempio della Fortuna** vennero interrate per lasciare spazio a un belvedere, il **Parnaso**, dal quale si poteva godere la vista di gran parte della città di Roma e di quella che, al tempo, era la campagna circostante. La creazione dell'Accademia di Francia a Roma coincide con la politica dei grandi lavori pubblici intrapresa alla fine del XVII secolo da **Luigi XIV**, grazie alla quale furono trasformati il Louvre, le Tuileries e Versailles. Creata nel 1666 su impulso di **Jean-Baptiste Colbert** e **Gian Lorenzo Bernini**, l'Acca-

demia accoglieva sia i vincitori del *Prix de Rome*, sia i borsisti protetti dai grandi nobili francesi.

Prima di trovare la sua collocazione definitiva a Villa Medici, l'Accademia di Francia a Roma ha avuto diverse sedi: dalla modesta abitazione vicino a **Sant'Onofrio** sul Gianicolo, fu trasferita a **Palazzo Caffarelli** (1673), poi a **Palazzo Capranica** (1684) e, infine, a **Palazzo Mancini** (1725), in via del Corso. In questo periodo l'Accademia di Francia accolse borsisti dai nomi illustri, quali Boucher, Sableyras, Fragonard, David, Robert e Houdon. Durante la Rivoluzione Francese la carica di direttore fu soppressa, Palazzo Mancini fu saccheggiato dai contro-rivoluzionari romani nel febbraio 1793. Alcuni borsisti fuggirono a Napoli e a Firenze. In seguito a questi avvenimenti l'Accademia di Francia a Roma venne soppressa, per essere poi nuovamente istituita nel 1795 dal Direttorio. Non restava che trovare un nuovo edificio che la ospitasse: il 18 maggio 1803, la Francia e la Corte d'Etruria decisero di scambiare Palazzo Mancini con **Villa Medici**. Le statue più preziose furono trasferite a Firenze e i Lorena, eredi del Granducato di Toscana, alla fine del '700, misero in vendita Villa Medici che al termine di lunghe trattative, fu definitivamente acquistata da Napoleone e permutata nel 1803 con Palazzo Mancini già sede accademica. Nel cambiare sede, l'Accademia di Francia a Roma modificò anche il suo statuto. Essendo passata sotto la tutela dall'**Institut de France**, il concorso d'ingresso, ossia il "*Prix de Rome*", venne organizzato dall'**Académie des Beaux Arts**. Fu allora che i musicisti entrarono all'Accademia di Francia, con la creazione del "premio di composizione" nel 1803. Gli incisori si aggiunsero nel 1804, quando fu istituito il premio biennale per l'incisione a bulino, senza acquaforte, su lastra metallica, e quello quadriennale per l'incisione su medaglia e su pietra fine, nel 1807. Entrambe le discipline furono introdotte per celebrare le vittorie di Napoleone.

La **visita guidata a Villa Medici** prima del Covid19 cominciava nel sobrio e serio androne da cui parte lo scalone centrale che porta al primo piano. Lungo la strada, in una nicchia, una grande **statua del Re di Francia Luigi XIV** vestito da imperatore romano ci ricorda che **siamo in territorio francese**. La visita guidata condotta da una guida specializzata in storia dell'arte appassiona con la scoperta di Villa Medici, un'ulteriore perla incastonata nell'incomparabile patrimonio storico e artistico della nostra splendida capitale.

<https://www.villamedici.it/scoprire-e-visitare-la-villa/visite/>

1942: costruire una cultura fondata sulla libertà della ricerca e dell'insegnamento

Non dobbiamo dimenticare come la lotta per la libertà della cultura e della scuola fu incessante e i sacrifici furono immensi.

di Piero Morpurgo

La guerra dilagò nel Pacifico e in Africa settentrionale, fallì il tentativo di riprendere Dieppe, i sovietici circondarono Stalingrado. **Il conflitto appariva interminabile eppure si pensava a costruire una nuova scuola democratica:** a Londra, nel novembre 1942, si riunì la Conference of Allied Ministers of Education¹. Allora Malcolm Robertson, President of the Board of Education, introdusse l'incontro sostenendo che una collaborazione sui temi dello sviluppo della cultura avrebbe risolto i problemi del futuro.

Da questo incontro nacque, il 16 novembre 1945, l'UNESCO. A New York, il 14 febbraio del 1942, era stata fondata l'École libre des hautes études che raccolse i professori costretti dal nazismo all'esilio; il tutto attorno a un progetto interdisciplinare animato dallo storico della scienza Alexandre Koyre, dal filosofo Jacques Maritain, dall'antropologo Claude Lévi Strauss. Il progetto mirava a ridare prestigio morale a quel mondo scolastico e accademico europeo che, in molti casi, si era piegato al fascismo e al nazismo. In gioco c'era la sopravvivenza della cultura annientata dal totalitarismo e il sogno era che, terminata la guerra, professori e studenti sarebbero tornati in Francia per organizzare la ricostruzione. Alexandre Koyre nel discorso, *Pour la victoire*, si impegnava a difendere chi era rimasto schiacciato dalla violenza della dittatura e a sostenere gli ideali di libertà. Il carattere fondamentale francese dell'École rendeva perplesso il mondo americano che temeva le ondate di immigrazione. Le diffidenze furono comunque superate e il Comitato per la Francia Libera si impegnò a riconoscere alle centinaia di studenti che frequentavano l'École la validità del titolo di studio.

L'intento de l'École corrispondeva all'impegno di René Samuel Cassin² che a Londra, dal 1941, dirigeva il Commissariat national à la justice e à l'instruction publique della Francia Libera: vincere la guerra non solo sul piano militare, ma anche su quello intellettuale³. Scuole e università clandestine si diffusero a Roma con Guido Castelnuovo; in Polonia -nel 1942- fu fondata l'organizzazione segreta per l'insegnamento (*Tajna Organizacja Nauczycielska, TON*) che accolse un milione e mezzo di bambini della

scuola primaria, al tempo stesso era stata organizzata l'"università volante" diffusa sul territorio⁴: ancora una volta si trattava di sostenere la serenità intellettuale dei giovani che, per Himmler, doveva essere annientata precludendo ai giovani ogni percorso scolastico dopo la quarta elementare. La scuola fu determinante per aiutare l'infanzia violata in Slovenia a causa delle deportazioni dei bambini nei campi di concentramento costruiti dai fascisti italiani nelle isole di Rab e Olib.

La prima vittima del campo di Rab -il 22 maggio 1942- fu un bambino di due mesi; le menti di bambini e adolescenti ne uscirono devastate e le nuove scuole organizzate dalla Resistenza -nel 1944- cercarono di offrire un sostegno psicologico a questi giovani che, con disegni e racconti testimoniarono le loro sofferenze⁵, da Gonars⁶ e da Rab furono in tanti a testimoniare graficamente gli orrori⁷. Nel 1942 morì mio bisnonno Salomone Morpurgo che fu direttore della Biblioteca Marciana di Venezia, e della Riccardiana e della Nazionale di Firenze, antifascista, amico di Cesare e Ernesta Battisti, si licenziò nel 1923 e organizzò nel 1925, in occa-



Stane Kumar, "Bambino internato" (1943; Lubiana, Museo Nazionale di Storia Contemporanea della Slovenia)

sione delle rassegne pedagogiche delle scuole fasciste italiane che si svolgevano a Firenze, una *Mostra Storica della Scuola Italiana* che raccoglieva le opere dei patrioti che avevano combattuto per la libertà, il che suscitò aspre polemiche.

Negli stessi giorni Nello Rosselli, ebreo, e Pietro Jahier, valdese, ambedue profondamente legati a Salomone Morpurgo, organizzarono a Firenze una manifestazione per ricordare il cinquantesimo della nascita di Cesare Battisti (1875-1916) e in onore di Matteotti e dell'*Italia Libera*. La cugina Anna Maria Enriques, licenziata perché ebrea, che era stata accolta come paleografa alla Biblioteca Apostolica Vaticana, nonostante i divieti delle leggi razziali che impedivano anche all'*Osservatore Romano* i necrologi di cittadini ebrei, riuscì a far pubblicare un ricordo⁸ per la morte di Salomone Morpurgo⁹ edito su *L'Osservatore Romano* (18 febbraio 1942).

Anna Maria, lasciò il Vaticano per entrare nella Resistenza come responsabile della rete radio che comunicava con gli alleati, ma fu arrestata il 12 maggio del 1944 per una delazione. Nel corso degli interrogatori Anna Maria subì un trattamento brutale, torturata non parlò; il 12 giugno, dopo un mese di sevizie, la Enriques fu fucilata. La lotta per la libertà della cultura e della scuola fu incessante e i sacrifici furono immensi. Non dobbiamo dimenticarlo.

¹ <https://atom.archives.unesco.org/conference-of-allied-ministers-of-education>.

² <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1968/cassin/biographical/>.

³ F. CHAUBET - E. LOYER, *L'École libre des hautes études de New York: exil et résistance intellectuelle (1942-1946)*, "Revue Historique", 302 (2000), pp. 939-972.

⁴ N. DAVIES, *God's Playground: A History of Poland*, Oxford 2005, vol 2, pp. 175; 342-345.

⁵ M. GOMBAC, *I bambini sloveni nei campi di concentramento italiani (1942-1943)*, "Deportate, Esuli e Profughe", 3, (2005), pp. 49-63; https://www.unive.it/media/allegato/dep/Ricerche/4-I_bambini_sloveni_nei_campi_di_concentramento_italiani.pdf

⁶ P. BISTROT, *I disegni del campo di concentramento di Gonars*, https://www.accademia Venezia.it/upload/docs/docenti/file/221/Album_1942_43.pdf.

⁷ F. GIANNINI, *Stane Kumar, l'artista sloveno che disegnò i bambini internati nei campi di concentramento italiani*, <https://www.finestresullarte.info/opere-e-artisti/stane-kumar-bambini-internati-campo-di-gonars>.

⁸ R. PERTIC, *Alla morte del bibliotecario ebreo Salomone Morpurgo il fascismo impose il silenzio stampa. Ma chi informò il giornale vaticano?*, in "L'Osservatore Romano", 11 luglio 2013, p. 4 (http://www.vatican.va/news_services/or/or_quo/157q01.pdf).

⁹ La minuta è stata ritrovata ed è di mano di Maria Castelnuovo Morpurgo (Archivio Morpurgo) che evidentemente la consegnò alla cugina.

"Si può fare, si può fare"

di Gianluigi Dotti

L'esempio è più forte delle buone regole. (Gogol)

La forma nel caso rappresentato si fa sostanza e fa la differenza nel momento che mette in campo i fondamentali del nostro sistema democratico.



Come ricorda anche **Rino Di Meglio**, nel suo articolo di pag. 3, **Covid e attacco alle libertà nella scuola**, una conseguenza, non certo la più trascurabile di questo periodo è la netta diminuzione delle libertà sociale e civili. La pandemia da COVID-19, che ha colpito tutto il mondo nell'ultimo anno e che ha una recrudescenza in questo autunno, ha messo a nudo alcune criticità dei sistemi politici. La narrativa massmediale e politica che giustifica i provvedimenti emergenziali ha creato un contesto **nel quale**

Il giorno 17 ottobre la Gilda degli Insegnanti ha riunito l'Assemblea Nazionale che ha visto la partecipazione di oltre 120 delegati parte in presenza e parte online, in rappresentanza di oltre 55.000 iscritte e iscritti per discutere di scuola e di regole interne, nel rispetto rigoroso di tutte le norme sulla sicurezza.

Democraticamente i rappresentanti delegati dagli iscritti hanno discusso se celebrare il Congresso per il rinnovo delle cariche, che prevede procedure a livello provinciale che coinvolgono tutte le iscritte e tutti gli iscritti.

l'urgenza ha prevalso sulle procedure e le regole della democrazia sono accusate di essere diventate un impedimento all'efficacia dell'azione pubblica a tutela del diritto alla salute.

Le scelte politiche, comprese quelle di politica scolastica, sono state assunte sotto la spinta dello stato di emergenza permanente senza programmazione e senza un piano strategico. In questo modo i ritardi del presente si sono sommati alle criticità del passato e chi ha avuto l'ardire di mettere in discussione o peggio di contrastare questa realtà è stato descritto come un guastatore e un sabotatore, "nemico della salute pubblica".

Nell'attività di individuare un capro espiatorio per nascondere le oggettive difficoltà e la confusione nella quale versa il sistema di istruzione in Italia si è distinto il ministero dell'Istruzione, infatti bisogna qui ricordare l'intervista rilasciata dalla ministra a Concita De Gregorio su *La Repubblica* di venerdì 21

agosto nella quale punta il dito contro i sindacati, colpevoli a suo dire di mettere "in atto un sabotaggio" e indicandoli come "chi non vuole che (le scuole, ndr) ripartano".

Allo stesso modo la burocrazia ministeriale ha emanato una lunga serie di provvedimenti emergenziali: decreti, circolari, note cercando di evitare il confronto con le Organizzazioni sindacali che rappresentano, detto per inciso e con conti alla mano fatti con le elezioni delle rsu, oltre 900.000 docenti e personale scolastico. Si è forse fatta strada l'illusione, che è caratteristica di questi tempi moderni, di poter fare a meno dei corpi intermedi della rappresentanza, visti come lacci e laccioli, per rivolgersi direttamente al "personale scolastico sovrano".

Con la consapevolezza che l'esempio è più educativo di mille prediche, la Gilda degli Insegnanti, nonostante la pandemia, non ha rinunciato all'esercizio della democrazia. Infatti, ha dimostrato che "si può fare" democrazia anche in presenza dello stato di emergenza.

Il giorno 17 ottobre la Gilda degli Insegnanti ha riunito l'Assemblea Nazionale che ha visto la partecipazione di oltre 120 delegati parte in presenza e parte online, in rappresentanza di oltre 55.000 iscritte e iscritti per discutere di scuola e di regole interne, nel rispetto rigoroso di tutte le norme sulla sicurezza.

Democraticamente i rappresentanti delegati dagli iscritti hanno discusso se celebrare il Congresso per il rinnovo delle cariche, che prevede procedure a livello provinciale che coinvolgono tutte le iscritte e tutti gli iscritti. La riflessione si è fermata sulla possibilità che è necessario dare a tutti di riunirsi in presenza per discutere e proporre i candidati ai nuovi organismi statuari. Si è convenuto che per garantire questo fosse necessario prorogare le cariche di 12 mesi nell'attesa che il virus receda.

L'esercizio della democrazia, che mai è contrario all'efficacia dei provvedimenti, consente di non imporre dall'alto decisioni e norme di comportamento, ma, attraverso la partecipazione e il coinvolgimento, condividere e quindi vivere responsabilmente i comportamenti da adottare.

La forma nel caso rappresentato si fa sostanza e fa la differenza nel momento che mette in campo i fondamentali del nostro sistema democratico.



**LA GILDA
IN RETE**

Sito Internet nazionale, da cui si ha accesso a tutti quelli provinciali: www.gildains.it

Giornale Professione docente: www.gildaprofessionedocente.it

Centro Studi nazionale: www.gildacentrostudi.it

Gilda Tv: www.gildatv.it

Gildanews: www.gildatv.it (edizione giornaliera)