

N. 16 / SETTEMBRE 2023

SU LA TESTA

ARGOMENTI PER LA RIFONDAZIONE COMUNISTA



BIMESTRALE DI POLITICA E CULTURA

10 EURO

ABBONATI PER IL 2024!

UNA SCELTA UTILE E NECESSARIA!

Care lettrici, cari lettori,

è aperta la campagna abbonamenti 2024. Se vi abbonate adesso, insieme ai numeri del 2024 riceverete anche i numeri che usciranno nell'ultima parte del 2023. Molti di voi che leggete la rivista vi siete abbonati nel passato ma non avete rinnovato l'abbonamento: questa è l'occasione giusta! Facendo adesso l'abbonamento sarete coperti fino alla fine del 2024. Vi ricordo infatti che siamo passati dall'abbonamento a 6 numeri all'abbonamento annuale proprio per la vostra – comprensibile – difficoltà a ricordarvi quando avevate fatto l'abbonamento. Se non sapete se il vostro abbonamento è scaduto è sufficiente che guardiate il talloncino di carta su cui è scritto l'indirizzo a cui arriva la vostra rivista: c'è scritto.

Quindi mano al portafogli e rinnovate: il costo dell'abbonamento resta fermo anche per quest'anno nonostante l'inflazione galoppante e rimangono i prezzi scontati coperti dalle quote di chi fa l'abbonamento a prezzo intero o sostenitore, quindi abbonatevi o fate abbonare anche a 15 o 30 euro.

COSTO DELL'ABBONAMENTO PER IL 2023

» Abbonamento solidale	€ 15
» Abbonamento scontato	€ 30
» Abbonamento normale	€ 50
» Abbonamento sostenitore	€ 100

**ABBONATEVI E FATE ABBONARE, PERCHÉ VOGLIAMO IL PANE MA ANCHE LE ROSE
E – SE LO PERMETTERETE – ANCHE LA CULTURA.**

PER ABBONARSI

- » Effettuare il versamento a

Su La Testa Edizioni Srl

Banca BPER – Iban IT0510538703202000003319294

(NB: Il primo e il quinto carattere sono la vocale i e il quintultimo è un numero 1.)

- » Scrivete una mail a sulatesta.abb@libero.it, specificando l'indirizzo a cui inviarvi la rivista e possibilmente fornendoci anche un contatto telefonico. **Non lasciamo che le comunicazioni siano mediate dalle banche, forniteci almeno un indirizzo mail per abbonamento.**

INDICE

3 EDITORIALE

3 Loredana Fraleone - *L'arma più potente*

6 INTERVENTI

7 Anna Angelucci - *Scuola: il valore di imparare cose inutili*

10 Stefano Borroni Barale - *La transizione digitale, terreno di un nuovo conflitto sociale*

13 Antimo Caro Esposito - *Brevi appunti sulla condizione migrante dei/delle giovani docenti del sud verso le regioni del cento-nord Italia*

16 Edoardo Casati, Simone Rossi - *"Cara" Università*

19 Vincenzo Comito - *Scuola e lavoro*

24 Paolo Ferrero - *Alberto Manzi: il maestro molto noto che pochi conoscono*

28 Francesco Gesualdi - *La provocazione di Barbiana*

31 Tonia Guerra - *Dalla scuola della Repubblica alle scuole regionali*

35 Luca Malgioglio - *Un po' di fantascienza*

38 Antonio Mazzeo - *Militarizzazione delle scuole e dell'Istruzione. Un Osservatorio per resistere*

41 Alessandra Mecozzi - *Il compleanno delle 150 ore*

45 Veronica Morea - *Il lento declino della ricerca*

48 Giulia Pezzella - *"Ci rivediamo a settembre": scuola e precariato*

51 Renata Puleo - *Lasciare segni: la valutazione scolastica*

54 Rappresentanti ADL Cobas Roma Capitale - *La via crucis sulle condizioni di lavoro e sull'organizzazione dei nidi e delle scuole dell'infanzia a gestione diretta di Roma Capitale*

57 Alina Rosini - *L'autonomia come aziendalizzazione*

60 Maria Luisa Rubino, Stefania Veronese - *La risorsa dell'inclusione*

63 Mario Sanguinetti - *Formazione, scuola e lavoro* *Evoluzione del rapporto e riforma di tecnici e professionali*

66 Luigi Saragnese - *Per un bilancio del ministero Valditara*

70 Pino Tilocca - *Nuove esclusioni di classe dal diritto allo studio*

73 MATERIALI

74 Paolo Bertolozzi - *Per una nuova egemonia. Riflessioni per una militanza del XXI secolo*

76 Beppe Pavan - *Il personale è politico*

ISTRUZIONI PER L'USO

Care compagne e cari compagni,

il numero di “Su la testa” che state sfogliando è dedicato al tema – centrale e fondamentale – della scuola e del sapere.

Anche questa volta, all’editoriale, scritto da Loredana Fraleone, seguono diversi interventi di compagne e compagni – a partire da insegnanti, studenti e ricercatori – a rimarcare, una volta di più, che una delle caratteristiche e degli obiettivi della nostra rivista è quello di valorizzare, coerentemente con il tema scelto, il più possibile i diversi punti di vista ed elaborazioni legati alla costruzione dell’alternativa e della rifondazione dell’orizzonte comunista.

Sottolineiamo anche che si tratta del sedicesimo numero della rivista, da quando – nel luglio del 2020, tre anni fa – abbiamo cominciato con le pubblicazioni, inizialmente solo in formato digitale, e poi (anche) in cartaceo. Nel nostro percorso non c’è stato nulla di scontato: non era scontato che, nell’arco di questi anni, saremmo riusciti effettivamente a costruire uno spazio continuativo di confronto ed elaborazione politica e culturale, un appuntamento per numerose/i compagne/i, e neppure che saremmo riusciti a sostenere nel tempo, sul piano economico, la rivista. Anche perché, lo ricordiamo, non riceviamo nessuna forma di finanziamento.

Se questo è avvenuto, è grazie a un atto collettivo di “generosità” politica e militante da parte di tutte/i quelle/i che hanno scritto e scrivono sulle nostre pagine, di chi ha speso, e spende, il proprio tempo per l’ideazione e la realizzazione dei diversi numeri della rivista, e ovviamente delle/degli abbonate/i. Di chi si è abbonato, e – auspichiamo – lo rifarà.

Buona lettura!

DIRETTORE

Paolo Ferrero

CAPOREDATTORE

Nando Mainardi

DIRETTORE RESPONSABILE

Romina Pellecchia Velchi

REDAZIONE

Antimo Caro Esposito

Loredana Fraleone

Dino Greco

Dmitrij Palagi

IDEAZIONE E IMPAGINAZIONE GRAFICA

Roberto Ciccarelli

DISTRIBUZIONE

Dmitrij Palagi

distribuzione@sulatesta.net

CONTATTI

redazione@sulatesta.net

www.sulatesta.net

Pagina Facebook Su la testa

Collaborazione editoriale di:
Michele Croci, Paolo Croci, Roberta Marchelli, Giorgio Millul, Alida Valla.

Su La Testa Edizioni Srls
C.F. 16043811005
Via degli Scialoja, 3, 00196 Roma

Su la testa - Argomenti per la Rifondazione Comunista. Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Roma il 9 giugno 2021 al n° 108/2021

Stampa: La Grafica Nuova, Via Somalia, 108/32, Torino

L'ARMA PIÙ POTENTE

Loredana Fraleone

“L’istruzione è l’arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo”, diceva Nelson Mandela in un contesto come quello del Sud Africa, dove la lotta contro l’apartheid necessitava non solo di provvedimenti di legge, ma anche di mutazioni profonde nei rapporti sociali, politici e culturali tra la maggioranza degli abitanti neri e i dominatori della minoranza bianca. Mandela sosteneva anche che “L’istruzione è il grande motore dello sviluppo personale.....è attraverso l’istruzione che il figlio di un bracciante può diventare presidente di una grande nazione”.¹

La conoscenza come strumento di emancipazione personale, ma anche come progresso civile di un intero popolo è ben presente nella Costituzione Repubblicana del 1948.

LA MODERNIZZAZIONE NAPOLEONICA DELL'ISTRUZIONE

Un’istruzione libera da qualsiasi subordinazione, che fosse di carattere religioso, di conservazione del potere delle aristocrazie o tutta economica, come in epoca moderna, in realtà non è mai esistita. Il ruolo delle chiese, dei sovrani, quello della borghesia, che pure ha favorito la diffusione di molti saperi, è stato di negare o condizionare la conoscenza. Costituendo una sorta di spartiacque con l’epoca precedente, Napoleone Bonaparte se ne occupò con impegno, laicizzò l’istruzione superiore, ma la subordinò all’industria in grande espansione.

Nominava direttamente i rettori che si occupavano di ogni ordine scolastico, tutta la scuola era quindi in mano allo Stato; i docenti universitari erano formati “dall’École normale supérieure di Parigi”, con una forte selezione politica e l’emarginazione di discipline umanistiche pericolose, come la filosofia, mentre grandi risorse

e attenzione venivano riservate alle facoltà tecniche. Un impianto modernissimo per gli inizi dell’Ottocento e tornato guarda caso attuale, in forme ovviamente diverse. Mentre introdusse una serie di norme che modernizzavano la società, persino in Italia, come l’eliminazione delle disparità tra figli maschi e femmine attraverso l’uguaglianza giuridica, il matrimonio civile, il divorzio, oltre a tutelare la proprietà privata, Napoleone creò la Banca di Francia, per agevolare il credito alle imprese e al commercio, e con “l’ordinato” assetto statale puntò a fornire strumenti all’industria, che durante le guerre rivoluzionarie aveva vissuto un grande impulso, proprio grazie alla produzione bellica. Serviva perciò fornire alle imprese ingegneri e tecnici con una buona e severa preparazione. Nel 1805 Napoleone diede uno statuto militare all’École Polytechnique, fondata nel 1794 per “La Patria, la Scienza e la Gloria”. Per vincere le guerre in cui era impegnata la Francia, servivano ingegneri legati strutturalmente all’esercito, per cui Napoleone la militarizzò e anche questo ci riporta all’attualità.

LA CONOSCENZA È COME GIANO BIFRONTE

Anche attraverso i sistemi di istruzione più invasivi e repressivi, nel momento in cui fa entrare in contatto con gli strumenti che danno apprendimento, la Conoscenza lascia tuttavia spazi per una visione più complessa della realtà; infatti è stata usata, e lo è ancora, come più sicura, la limitazione o l’esclusione dall’accesso all’istruzione, si pensi a quella delle donne nel tempo e nello spazio, a garanzia di quella forma di tutela del potere rappresentata dal patriarcato. Oggi nei paesi dove l’accesso alla Conoscenza è stato conquistato, insieme ad altri diritti fundamenta-

li e si è diffuso l'uso di internet, pur con gravi limiti, idee potenzialmente ostili al potere riescono comunque a circolare.

Persino durante il fascismo, la Scuola riusciva suo malgrado a fornire strumenti per la critica al regime. Lo studio nei licei della filosofia, delle discipline umanistiche in generale, consentiva, nonostante le censure di molti autori, di entrare in contatto con riflessioni complesse e con rappresentazioni della realtà non controllabili.

La riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923 aveva messo la scuola sotto la diretta gestione dello Stato, con una ferrea gerarchia all'interno degli istituti costituita da direttori, presidi e rettori, che rispondevano direttamente al ministro dell'istruzione.

“Libro e moschetto fanno il fascista perfetto” la dice lunga sull'importanza che Mussolini dava al controllo ideologico dei giovani, e non a caso definì la riforma di Gentile come la più fascista delle riforme. In questa, solo il liceo classico consentiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, mentre lo scientifico non lo permetteva ad alcune, e gli istituti tecnici davano solo la possibilità di passare al liceo scientifico per poter accedere all'università. Una scuola con una forte selezione di classe quindi, che produsse il calo degli iscritti alle scuole secondarie e alle facoltà scientifiche; anche su questo siamo all'attualità. Successivamente il processo di fascistizzazione fu intensificato da De Vecchi prima e Bottai poi, che nel 1938 introdusse misure antisemite e indicò ai direttori di diffondere nelle scuole primarie la rivista “Difesa della Razza”.

Nonostante questo, le università, e persino le scuole superiori, fornirono menti e braccia all'opposizione al regime e soprattutto alla Resistenza, così che molti intellettuali si integrarono con operai e contadini nella lotta armata e ancora prima nella propaganda antifascista.

L'ESCLUSIONE ASSUME NUOVE FORME

Attualmente si parla di “dispersione” scolastica, usando un termine che vorrebbe edulcorare un fenomeno che vede L'Italia ben lontana dalla raccomandazione europea per una soglia al di sotto del 10%. Siamo tra gli ultimi paesi UE per diplomati e laureati, con un tasso di abbandono scolastico (così bisogna chiamarlo) intorno al

13%, che nel Sud e nelle isole supera il 20%, fino al 21% in Sardegna.

Si tenta di attribuire il fenomeno a una sorta di arretratezza del sistema scolastico italiano, alle conseguenze del Covid, alla scarsa professionalità degli e delle insegnanti, alla estraneità della Scuola rispetto al mondo del lavoro, per sottrarsi alle questioni di fondo, che stanno alla base di quello che dovrebbe essere il principale strumento “della rimozione degli ostacoli al pieno sviluppo della persona”.

Se questo non si fa da decenni con governi di centrosinistra e centrodestra, ma si va anzi a un progressivo impoverimento del sistema economico e culturale, lo si può capire analizzando quali sono i bisogni che esprime il capitalismo italiano, non esente da contraddizioni, ma che punta sia nelle situazioni più avanzate che in quelle più arretrate a disciplinare il mondo del lavoro e la società, a subordinare il sistema di istruzione all'impresa e al mercato, facendogli assumere, fin dalla scuola di base, il modello aziendale.

Lo spartiacque, rispetto agli interventi in linea con lo spirito costituzionale, è costituito dalle “riforme” di Luigi Berlinguer, che riuscì, con gran parte del consenso anche del mondo più acculturato della Scuola, a far passare l'autonomia come una riforma che dava più flessibilità e potere alle istituzioni scolastiche, introducendo tre regolamenti che in realtà ne snaturavano il principio unitario, e aprivano le porte all'intervento del privato nell'indirizzo culturale, con riflessi pesanti nella scuola superiore e in particolare negli istituti tecnici e professionali.

Da lì, di riforma in riforma, sono stati sottratti via via pezzi di “cultura disinteressata”, con la riduzione di ore di materie come la Storia, la Filosofia, l'Educazione musicale e artistica, mentre lo studio della Scienza, che come tale rientra nelle discipline non immediatamente funzionali al mercato, è rimasto sostanzialmente al palo.

L'ultimo capolavoro lo ha fatto emblematicamente il governo Meloni, con l'abolizione del Liceo Economico Sociale, perché Diritto, Pedagogia ed Antropologia costituiscono evidentemente soltanto un apparato culturale inutile e pericoloso, sostituendolo con il “Made in Italy”, il cui nome è già tutto un programma.

LA RESISTENZA SOLITARIA

Sarebbe necessario che la sinistra, che non ha introiettato l'idea del Capitalismo come unico mondo possibile, si interrogasse se ha assunto il tema dell'istruzione come una questione che non solo riguarda un diritto fondamentale, ma che allude anche alla possibilità di fornire strumenti per un sistema di relazioni umane fondate sulla libertà e l'uguaglianza. Persino Rifondazione Comunista, che finché è stata presente in parlamento, non ha sbagliato una posizione ed ha coraggiosamente respinto tutte le pessime riforme che avanzavano anche dalla "sinistra" moderata, ha delegato agli "addetti ai lavori" il compito di occuparsene. Qualche sussulto collettivo vi è stato in occasioni in cui venivano toccate questioni di ordine generale, come la parità scolastica o l'alternanza scuola – lavoro, quando si sono verificati incidenti gravi a ragazzi esposti ai "rischi", che corrono sempre più tutti i lavoratori e le lavoratrici, ma il doveroso dibattito su ciò che bisognerebbe mettere in campo sul terreno culturale e politico a sostegno di una formazione finalizzata a un cambiamento radicale non ha mai investito il gruppo dirigente e il corpo del Partito.

Eppure il mondo della Scuola ha costituito per molti anni una resistenza tenace e diffusa su questioni come la pace, la valorizzazione delle diversità, il tempo pieno per riconnettere il fare con il sapere, il valore della cooperazione, che persino oggi dopo tante sconfitte e regressioni sopravvive grazie ad alcune/i docenti e qualche dirigente.

Eppure indicazioni preziose sono scaturite dai momenti alti delle conquiste operaie, come la straordinaria stagione delle 150 ore, in cui veniva ridotto l'orario di lavoro per andare a scuola, dove lavoratori e lavoratrici, tanto hanno appreso e tanto hanno insegnato, riportando in un ambito di apprendimento organizzato esperienze e conoscenze anche a beneficio di tante e tanti insegnanti.

CHE FARE OGGI PER IL DOMANI?

La realtà attuale si potrebbe rappresentare come quella di una rete strappata in più parti, in cui la "normalizzazione" si va compiendo con nuove

forme di gerarchizzazione del personale, assoggettato al potere dei/delle dirigenti, a loro volta subordinati a leggi, circolari ministeriali e soggetti esterni forieri di interessi privati, che sembrerebbero non lasciare scampo a un sistema di istruzione, dai nidi all'Università, in cui con nuove forme si torna a una dura esclusione di classe. Una situazione che rischia di deprimere chi ancora cerca di resistere. E' indispensabile continuare a lottare, e non si tratta tanto di trovare nuove forme di lotta più volte invocate e difficilmente trovate, quanto di ricucire con pazienza quella povera rete strappata, a partire dalla messa in pratica del lavoro cooperativo tra docenti, e tra docenti e studenti. Il mondo della Scuola è esperto nella costruzione di relazioni, è il suo terreno naturale e su quello è necessario puntare.

La digitalizzazione, che rischia di passivizzare le intelligenze, non può essere respinta, ma contenuta e usata anche per dimostrare il valore del rapporto diretto, interpersonale, come si è fatto durante il Covid nei confronti della didattica a distanza, che ha suscitato l'ultimo movimento significativo vissuto dalle scuole. Il lavoro in classe non può rappresentare una fuga, un rinchiudersi in un piccolo mondo sano estraneo alla realtà esterna, come teorizzano molte/i disillusi dalle troppe sconfitte. Per una seria resistenza e per la preparazione a nuovi conflitti, c'è bisogno di una cooperazione nella singola scuola, tra scuole, e di una proiezione esterna per approcci culturali divergenti dalla cultura dominante, così si può tornare anche a un lavoro efficace con allievi e allieve, per un impatto più ampio e a lungo termine, perché – come dice qualcuno – ogni classe è un luogo straordinario.

*"..... il tema della scuola per i lavoratori significa trovarsi subito a fare i conti con una abbondante porzione dei problemi irrisolti che il movimento operaio ha ora di fronte."*²

¹ Nelson Mandela, *Lungo cammino verso la libertà*, Milano, Adelphi 2013

² Bruno Morandi, *La merce che discute*, Milano, Feltrinelli 1978

INTERVENTI



SCUOLA: IL VALORE DI IMPARARE COSE INUTILI

Anna Angelucci*

Nella sua indimenticabile *Lectio Magistralis* del 2022¹ uno straordinario Nuccio Ordine – docente universitario, storico della letteratura, saggista e critico letterario prematuramente scomparso – ha sottolineato con vigorosa passione e forza argomentativa *l'utilità dell'inutile*², ovvero l'importanza della cultura, umanistica e scientifica, nell'accezione più ampia e unitaria del termine, svincolata da qualunque impiego pratico e utilitaristico prescrittivo e immediato.

Ma importanza per chi? Non certo per il modo produttivo contemporaneo, che sempre più ci vuole ignoranti e privi di pensiero critico perché così saremo più adattabili a condizioni di lavoro e di vita globali progressivamente più misere e precarie. Non certo per il mondo politico degli ultimi decenni, che ha abdicato al governo dei sistemi di istruzione affidandolo ad agenzie nazionali e transnazionali che impongono nuovi paradigmi basati su criteri economicistici. Non certo per il mondo accademico, da sempre tanto attivo nel difendere i propri privilegi di casta quanto colpevolmente oblativo nei confronti di riforme scolastiche e universitarie che ne alterano profilo, mandato e funzione sociale³.

L'importanza sottolineata nelle parole di Nuccio Ordine risuona ancora più significativa e urgente se guardiamo alla situazione attuale, in cui sembrano venir meno le condizioni necessarie per la formazione dell'essere umano, prima ancora che del cittadino.

“Io sono convinto che i numerosi mutamenti, introdotti dall'arbitrio dell'epoca presente in queste scuole, al fine di renderle più 'attuali', non sono in buona parte altro se non linee contorte e aberrazioni, rispetto alla nobile tendenza primitiva della loro costituzione.”

va della loro costituzione.”

(F. Nietzsche, Sull'avvenire delle nostre scuole, 1872)

Una scuola devastata da decenni di disinvestimento materiale e culturale⁴, come accade ovunque si sia privatizzato in Italia e sempre quando lo Stato ha dismesso, su cui grava oggi la mannaia del PNRR, che nella sua missione 4 – Istruzione e Ricerca – non prevede investimenti tesi al recupero e all'efficientamento dell'edilizia scolastica, alla valorizzazione del personale docente a partire dal suo stipendio, alla creazione di biblioteche, di nuove aule luminose e spaziose per ridurre le cosiddette “classi pollaio”, di palestre attrezzate per svolgere attività sportive degne di questo nome, alla promozione di attività culturali e di approfondimento o di recupero, ma impone esclusivamente una vera e propria coazione al digitale, attraverso la creazione di ambienti digitali, attraverso l'acquisto di programmi e dispositivi informatici, attraverso l'imposizione delle tecnologie e della didattica digitale.

Perché, come recita testualmente il PNRR, “finalità principale è la creazione di un ecosistema delle competenze digitali in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e insegnamento, in coerenza con il quadro di riferimento europeo delle competenze digitali *DigComp2.1* per gli studenti e *DigCompEdu* per i docenti”⁵.

Quest'ultimo documento, pubblicato dalla Commissione europea nel 2017, si trova in rete col titolo *European Framework for the Digital Competence for Educator*. Vale la pena leggerlo per capire la direzione intrapresa a livello internazionale: 76 pagine di declinazione digitale di tutti gli ambiti della didattica, dai contenuti

alle metodologie, dagli obiettivi alla valutazione. Una pedagogia digitale totale. Una “pedagogia mercantile”, come l’ha definita Nuccio Ordine in quelle sue indimenticabili riflessioni, che mira alla creazione non di cittadini colti in grado di autodeterminarsi, ma di consumatori e produttori schiavi delle esigenze cannibali dell’attuale mondo produttivo.

La situazione attuale rispecchia un evidente cambio di paradigma rispetto a quello costituzionale di 70 anni fa, che voleva una scuola che formasse persone, cittadini, uomini e donne libere e consapevoli attraverso percorsi lunghi di istruzione e formazione, e non *prosumer* proni, fin da piccoli, agli appetiti economici dell’industria 4.0.

“In un Paese civile e colto, centrale è la figura dell’insegnante, del docente, del maestro (magister), vale a dire ‘colui che sa di più e vale di più’ (magis) e che si mette in relazione con gli altri (ter); in opposizione a minister, ‘colui che sa e vale meno’. Sono termini del linguaggio religioso: magister era il celebrante principale, minister era il celebrante in seconda, l’assistente, il servitore. Segno dei tempi: noi oggi abbiamo sostituito al rispetto per i Maestri l’ossequio per i Ministri.”

(I. Dionigi, Osa sapere. Contro la paura e l’ignoranza, 2019)

Anche le nuove figure professionali che proliferano oggi nella scuola sono funzionali a questo forte mandato economicistico e tecnocratico: gli insegnanti sono via via sostituiti da animatori digitali, orientatori, tutor, compilatori dell’e-portfolio degli studenti, responsabili dei test Invalsi *computer based*, funzionari di progetto, addetti d’aula, tecnici informatici.

Con il digitale, il sistema capitalistico neoliberalista in cui siamo evidentemente intrappolati a livello globale, realizza la quadratura del cerchio. Soddisfa i suoi interessi economici investendo anche questa nuova e ampia fetta di mercato rappresentata dalla scuola; istupidisce studenti

e lavoratori e li precarizza a livello strutturale; realizza la sorveglianza globale⁶. Del resto, il punto più alto dell’ideologia capitalista è oggi la pedagogia: la pedagogia è l’ultimo terreno da conquistare e depredare con le sue modalità estrattive. Devastato questo, e siamo purtroppo a buon punto, non ci sarà più alcuna resistenza, perché non ci sarà più alcuna comprensione e consapevolezza dei fenomeni in atto.

Per questo l’attacco alla scuola è così forte e a tenaglia: potentati economici, decisori politici, accademici ignavi o corrotti, intellettuali e giornalisti prezzolati, docenti indifferenti, sindacati collaborazionisti: tutti insieme stanno facendo strame della scuola e lo chiamano recupero, resilienza, innovazione, sviluppo.

Come reagire a questa inarrestabile deriva? È lo stesso Nuccio Ordine che ci suggerisce la via.

Nuotare controcorrente, come fanno i salmoni per deporre le uova nel luogo di nascita e dare così vita alle nuove generazioni. Denunciare a gran voce che la stragrande maggioranza degli investimenti previsti dal PNRR sono inutili sprechi, finalizzati solo ad arricchire le aziende di prodotti high tech e non a migliorare gli apprendimenti dei nostri studenti. Continuare a studiare con passione, perché solo chi conosce bene ed ama la disciplina che insegna può trasmettere curiosità e vivo interesse, rivendicando con orgoglio l’importanza e l’utilità della letteratura, dell’arte, della filosofia, della storia, delle lingue classiche, della matematica e delle scienze non perché applicate a risvolti pratici immediati ma perché fondamentali per la nostra dignità umana. Rifiutare di essere trasformati in burocrati, sottrarsi alla tirannia della tecnica, combattere il livellamento al ribasso dei saperi, difendere la libertà di insegnamento da ogni imposizione e standardizzazione e, con essa, vivificare ogni giorno in classe con i nostri studenti gli anticorpi democratici della nostra Costituzione.

¹ N. Ordine, *Lectio magistralis*, 2° Congresso Nazionale della Federazione Uil scuola RUA, 23 settembre 2022.

² N. Ordine, *L’utilità dell’inutile*, Bompiani, Milano

2020.

³ A. Baccini, *Il falso miracolo dell'università italiana dopo un quindicennio di riforme*, ROARS, 6 settembre 2023.

⁴ A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Castelveccchi editore, Roma 2020.

⁵ PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, p. 188. Per approfondire, si rimanda alla lettura di A. Angelucci, "PNRR e istruzione. Quale docente per la scuola del terzo millennio?" in M. Arcangeli (a cura di), *Saper essere. Saper fare. Saper pensare. Un manifesto per la scuola del futuro*, Castelveccchi, Roma 2022, pp. 13-24.

⁶ Per approfondire questi temi si rimanda a S. Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Luiss University Press, Roma 2019.

* Docente di lingua e letteratura italiana presso il Liceo classico Cornelio Tacito di Roma. Autrice di articoli e saggi sulla scuola e del libro "Le due educazioni. Insegnare lingua e letteratura a scuola", Fioriti Editore, Roma 2023. Presidente dell'associazione nazionale "Per la scuola della Repubblica – Ody", ente di formazione riconosciuto dal MIM.

LA TRANSIZIONE DIGITALE, TERRENO DI UN NUOVO CONFLITTO SOCIALE

Stefano Borroni Barale*

LA TRANSIZIONE DIGITALE, TERRENO DI UN NUOVO CONFLITTO SOCIALE

“Il modo migliore per mantenere le persone passive e obbedienti è quello di limitare rigorosamente lo spettro delle opinioni accettabili, ma permettere un dibattito molto vivace all’interno dello spettro, incoraggiando le opinioni più critiche. Questo dà alle persone la sensazione che ci sia un libero pensiero in corso, mentre per tutto il tempo i presupposti del sistema vengono rafforzati dai limiti posti alla portata del dibattito.”

Noam A. Chomsky, *The common good*, 1998

Il dibattito odierno sulla tecnologia è letteralmente *ostruito* da definizioni e concetti che *nascondono al loro interno* pensieri, visioni e assiomi di chi le conia. Il risultato è una *narrazione mistificata* della tecnologia, dei rapporti di forza che essa impone alla società attraverso cambiamenti *dirompenti*¹ e che consolida attraverso la burocrazia dei suoi *apparati* composti da *tecnologia, istituzioni e ideologia*².

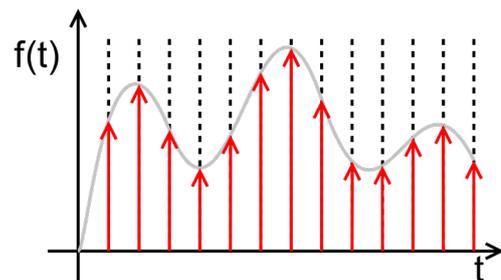
Decostruire questa narrazione è compito complesso e parte, giocoforza, dal paziente lavoro necessario per decifrare le sue parole-chiave. La più abusata è *digitale*, che intesa completamente il gergo governativo legato al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che sta procedendo a modificare profondamente -e senza alcun dibattito politico- la scuola, la società e l’industria.

IL DIGITALE E LA SUA RETORICA

È più o meno dagli anni ‘90 che *digitale* è divenuto sinonimo di *innovativo*; aggettivo che - a sua volta - viene utilizzato in termini manichei come

sinonimo di “portatore di ogni bene”. D’altronde l’innovazione è alla base del progresso, no? Ma cosa significa *davvero* digitale? Tecnicamente un segnale *digitale* è un segnale *discreto*, ossia che assume valori solo ad intervalli di tempo regolari. Tra un valore e l’altro il segnale non esiste, come nell’immagine in basso, in cui i punti valorizzati sono quelli indicati dalle frecce e tra una freccia e quella dopo il segnale *non esiste*. Quando il segnale è un suono, l’effetto è simile al suono delle sveglie anni ‘80 (e delle suonerie più brutte del vostro cellulare, quelle che fanno *bip bip*). In pratica la *digitalizzazione* è l’operazione attraverso la quale trasformiamo un ricco segnale continuo in un segnale discreto, che è decisamente più povero di informazioni rispetto al segnale originale:

Quindi digitalizzare qualcosa significa *sempre e in ogni caso peggiorarne la qualità*. Quanto sia importante questo impoverimento, dipenderà dal-

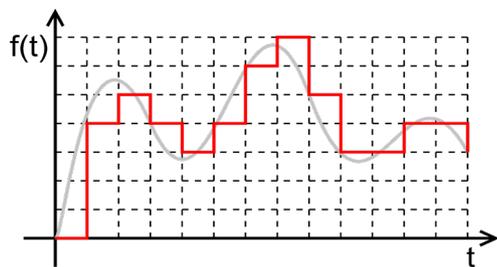


la qualità della *digitalizzazione*, ovvero dal numero di *bit* che la macchina ha a disposizione per rappresentare il segnale una volta digitalizzato:

Questo esempio rende abbastanza evidente il rapporto tra il segnale digitale e quello analogico. La ragione di questo sforzo? Semplice: un segnale digitale può essere elaborato da un computer, permettendoci di *manipolarlo* in modi impossibili-

li con un segnale analogico. Quindi lo scambio è: perdere in qualità per guadagnare in velocità ed efficienza.

La *retorica del digitale* si basa sull'obliterazione



di qualsiasi altra considerazione: una volta che è qualcosa è digitale il suo trattamento può essere *automatizzato, rimuovendo così il lavoro umano dall'equazione*³ e, con esso, il conflitto sociale e tutto quanto può essere d'intralcio all'accumulazione di ricchezza da parte di chi ha le risorse iniziali per mettere in piedi il sistema.

Questo è il motivo per cui sentiamo parlare di: *educazione digitale o scuola digitale* il cui obiettivo è rimuovere il docente dall'equazione, o magari ridurne le unità di un buon 60-70% per sostituirle con *macchine tutor basate sull'AI*⁴; *cittadinanza digitale* tipico caso in cui l'aggettivo *rimuove* delle qualità invece di aggiungerne, dato che -nel momento in cui ci obblighiamo a dover utilizzare le macchine per poter accedere a un diritto- ci poniamo nella condizione di vedercelo negato per un malfunzionamento della macchina stessa; *DigiCompEdu* il quadro delle *competenze digitali*...

Mi fermo perché spero che chi legge sarà ormai ampiamente in grado di proseguire questo "gioco" in completa autonomia. In pratica la transizione verso il digitale, che ci viene spacciata dagli *esperti* come ineluttabile e *neutrale* passaggio verso un mondo nuovo e migliore, altro non è che l'avvento di una nuova fase di *automazione industriale* che vuole includere al suo interno il lavoro cognitivo, automazione resa possibile dalla tecnologia propagandata come *intelligente*.

INTELLIGENZA ARTIFICIALE

L'esempio più estremo di questa retorica del digitale è rappresentato dalla cosiddetta *intelligenza artificiale*: una tecnologia talmente nuova che tanto Dino Buzzati che Italo Calvino fecero

a tempo ad analizzarne il potenziale impatto nei loro scritti⁵ degli anni '60, che richiede per funzionare enormi risorse di calcolo nonché naturali, e che - nonostante questo - ci viene propagandata come "la prossima rivoluzione industriale". In barba all'emergenza climatica e all'effetto - almeno a breve termine - che questa dovrebbe avere sui nostri consumi energetici.

Nella realtà ChatGPT, l'esempio più famoso di questa tecnologia, non è affatto intelligente (in quanto cerca di replicare alcune delle funzioni della mente umana, ma utilizzando la statistica in vece della semantica) e non è nemmeno artificiale in quanto, per poter funzionare, necessita di uno straordinario numero di programmatori umani sottopagati che si prendano cura della sua *ottimizzazione*, onde evitare che risputi in faccia ai suoi creatori le grandi quantità di informazione-spazzatura utilizzate nel suo processo di ottimizzazione ("addestramento" nel gergo Ai).

IL DIGITALE COME NUOVO TERRENO DEL CONFLITTO SOCIALE

Sgombrato il campo dalle mistificazioni che "*limitano rigorosamente lo spettro delle opinioni accettabili*" siamo finalmente in condizione di porci la domanda che ci era stata negata a priori all'interno della narrazione *tecnosoluzionista*⁶ secondo la quale i problemi di oggi saranno risolti dalla tecnologia di domani (a patto di non disturbare il manovratore).

L'introduzione a ritmo serrato di nuove tecnologie per favorire l'automazione di ogni lavoro (anche quello cognitivo), sta modificando la società in senso autoritario. L'accettazione passiva dell'innovazione imposta dall'alto non è più un'opzione transitabile.

L'alternativa potrebbe forse essere il rifiuto di ogni innovazione? Fermo restando che la strada verso un approccio *autonomo e conviviale*⁷ alla tecnologia rende necessario il rifiuto della soluzione delle grandi imprese del digitale, rifugiarsi nell'utopia primitivista non ci interessa: il rischio di perdere, assieme alla tecnologia, anche il suo effetto liberatorio e libertario è eccessivo. Che volto dovrà avere, quindi, una *tecnologia conviviale* e quali azioni politiche possono concretizzarla? Ecco un problema degno di nota,

che ha costituito lo scoglio su cui affondò il movimento altermondialista, palestra politica della mia generazione. L'analisi più acuta che io abbia letto al proposito è del filosofo ed ex guerrigliero argentino Miguel Benasayag, che sostiene che l'errore del movimento fu pensare di dover fornire *un'alternativa globale alla globalizzazione* perché il globalismo è, per sua natura, *interno al capitalismo*. La vera alternativa sta nella più grande "biodiversità" di soluzioni locali possibile; basate sulla relazione, sul *convivium* dove ciascuno siede alla tavola comune con il proprio bagaglio di conoscenze e capacità per costruire insieme il futuro, attraverso una pletora di tecnologie, incompatibili con la globalità e costruite collettivamente. Come nel caso del software libero, definito dall'UNESCO "la più grande opera collettiva dell'umanità".

La strada per la costruzione di queste alternative passa attraverso un conflitto sociale paziente e costante. Nella scuola rigettando, docenti e famiglie, l'impostazione secondo la quale l'innovazione didattica debba coincidere con l'adozione di nuove tecnologie digitali, fino a giungere alla sostituzione del docente con la macchina (cfr. nota 4).

Nel terziario rigettando l'idea che un agente automatico (anch'esso AI) possa essere incaricato di decidere la giornata di lavoro, in una specie di "gamification a cielo aperto" come nelle terribili vicende dei rider e della logistica.

Nell'industria pretendendo di avere voce in capitolo nelle decisioni relative al futuro della fabbrica, anche a costo di cogestirla, come peraltro era già stato fatto dai sindacati prima del nord Europa e poi del continente americano fin dagli anni '60, come tentano oggi gli operai della GKN.

Tutto questo senza perdere mai coscienza del fatto che le tecnologie vanno *presidiate* nel processo di continuo cambiamento a cui sono sottoposte. Il rischio, altrimenti, è che facciano la fine del software libero che costituisce oggi, grazie a operazioni di espropriazione da parte di grandi gruppi industriali, la base per diverse tecnologie del controllo tutt'altro che foriere di libertà.

¹ La retorica della disruptive technology procede a braccetto con la shock economy, di cui è uno degli strumenti, come ben raccontato da Naomi Klein nel suo *Shock economy* del 2007.

² Uso qui la definizione di apparati introdotta da Dan McQuillan in *Resisting AI. An anti-fascist approach to Artificial Intelligence*, Britsol University Press, 2022.

³ Questa la dinamica di funzionamento di quelle che C. Milani chiama "tecnologie del dominio": tecnologie costruite per consolidare rapporti di comando-obbedienza (C. Milani, *Tecnologie Conviviali*, Elèuthera, 2022).

⁴ <https://www.orizzontescuola.it/chatgpt-in-grado-di-sostituire-gli-insegnanti-per-gates-sara-possibile-entro-18-mesi-lintelligenza-artificiale-aiutera-i-bimbi-a-leggere-e-a-scrivere/>

⁵ Mi riferisco al romanzo *Il grande ritratto* di Buzzati (1960) e al saggio *Cibernetica e Fantasmi* (1967/69) che in qualche modo innerva molta della produzione successiva di Calvino, da *Ti con Zero* fino a *Le Città Invisibili*. Nel suo romanzo Buzzati arriva a porsi alcuni dei problemi-chiave dell'AI che ancora fanno grattare il capo a coloro che scrivono di "etica dell'AI" (altra locuzione pericolosa).

⁶ Il termine è stato introdotto dal sociologo bielorusso Evgeny Morozov nel suo libro *Click here to save everything. The folly of technological solutionism*, 2012.

⁷ Utilizzo questo termine con riferimento alla cornice concettuale descritta da Ivan Illich nel suo libro *La convivialità* del 1973.

* *Sindacalista di base CUB SUR, fisico, insegna informatica in un ITI del torinese. Autore per Altreconomia del libro "Come passare al software libero e vivere felici" (2003) e "L'intelligenza inesistente", dedicato al fenomeno dell'IA, in uscita a ottobre.*

Il copyright di questo testo è di Stefano Borroni Barale che concede a "Su la testa" nella persona del suo direttore Paolo Ferrero il diritto non esclusivo di riproduzione e copia anche a fini di lucro. A tutti gli altri fini questo articolo è licenziato sotto licenza Creative Commons Attribution Non-commercial No derivatives (sono vietati l'uso a fini di lucro e le opere derivate senza previo accordo con l'autore). Qui potete leggere i dettagli di funzionamento della licenza: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

BREVI APPUNTI SULLA CONDIZIONE MIGRANTE DEI/DELLE GIOVANI DOCENTI DEL SUD VERSO LE REGIONI DEL CENTO-NORD ITALIA

Antimo Caro Esposito*

DOCENTI PRECARI E MIGRANTI

Uno dei fenomeni che caratterizza la vita dei docenti e delle docenti in Italia (e non solo), è quello della precarietà. Si può erroneamente pensare che questa sia una caratteristica legata alle moderne forme del mercato del lavoro e più in generale alle regole dominanti dell'economia capitalista. Invece, a differenza di altri lavori che nel passato erano caratterizzati da contratti prevalentemente stabili, il reclutamento scolastico ha sempre previsto contratti precari. Maurizio Barbagli e Marcello Dei ne *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, già nel 1969 sottolineavano il carattere strutturale e non marginale, identificando quella categoria di docenti come "enormi masse fluttuanti di individui che prestano la loro opera secondo un rapporto contrattuale provvisorio e precario". Se sull'evoluzione delle modalità di reclutamento e del precariato nel mondo della scuola abbiamo studi e ricerche strutturali che ci permettono di indagare il fenomeno, per quanto concerne il tema della mobilità del personale scolastico, docente e non, è stato poco studiato e tematizzato, nonostante il carattere storico dello stesso (Colucci, Gallo 2017). Si avverte per questo motivo l'esigenza di uno studio che metta in chiaro le vite personali e le dinamiche sociali delle aree interessate ed una proposta politica che tenga conto del fenomeno.

DOCENTI MAGRI

Nel 2005 Gian Antonio Stella scrisse *Il maestro magro*, romanzo ambientato alla fine degli anni

Cinquanta e incentrato sull'esperienza di Aristosto Aliquò, detto Osto, che parte dalla Sicilia e si trasferisce in Polesine per insegnare. Al tempo era possibile, per diplomati magistrali, reclutare gruppi di lavoratori analfabeti e costituire classi miste per insegnare a leggere, scrivere e contare, ricevendo un *magro* stipendio. Osto riuscirà infine a ottenere una cattedra di ruolo a Torino, una città spinta dalla crescita demografica dovuta al boom economico. Si trasferirà alle Casermette, i giganteschi condomini della periferia operaia, insieme a Ines, moglie di un disperso in guerra, che non esistendo il divorzio non può sposare. Ciò che resta di questa storia è il tema della *magrezza* di alcune categorie di docenti e del personale ATA. Un docente di ruolo riceve tredici mensilità di stipendio; quello precario è pagato tipicamente da settembre a giugno, mentre negli altri mesi è costretto a fare ricorso al sussidio di disoccupazione. Il docente di ruolo gode di scatti di anzianità e di contributi pensionistici ma soprattutto gode di una stabilità territoriale e di continuità che il docente precario non ha. A incidere spesso è la mancata puntualità del Ministero nell'accreditare lo stipendio. Ovviamente il personale scolastico di ruolo riceve lo stipendio con la puntualità che dovrebbe caratterizzare qualsiasi contratto di lavoro subordinato, ma la vicenda cambia quando si è precari. Infatti, quando si viene chiamati a sostituire un/una collega assente, indipendentemente dalla motivazione e dalla durata dell'assenza che può coprire anche l'intero anno scolastico, spesso si va incontro a

tanti contratti brevi e in questo caso lo stipendio può slittare di mesi. Nello specifico, alla stipula del contratto si può slittare di un mese o due, e verso gli ultimi mesi di scuola sul portale Noi-PA si rischia di leggere “Risorse in corso di assegnazione da parte del Miur”. Lo scorso anno personalmente ho letto questa dicitura per i miei stipendi di aprile, maggio e giugno che mi sono stati pagati tutti e tre il 26 agosto. Troppi mesi senza uno stipendio. Se ritardi così consistenti rappresentano un vero e proprio disagio, essi si configurano come una storia di assoluta indigenza per tutto il personale scolastico migrante che mantiene la propria residenza nel luogo di origine o studio. In questo contesto le difficoltà economiche rischiano di diventare moltiplicative di disagio innescando senso di frustrazione e solitudine. Ci si ritrova con scarse risorse economiche, lontani dalle reti sociali affettive costruite nel corso della propria vita, e lontani anche dalla famiglia, che in questi casi gioca un ruolo fondamentale di supporto economico pur non alleviando il disagio di chi vorrebbe una certa indipendenza. Inoltre va sottolineata la consistenza degli stipendi che non permette di poter risparmiare risorse da destinare in caso di emergenze. La tematica dei ritardi riguarda tanto il personale docente tanto il personale ATA: gli stipendi previsti per un contratto a termine a tempo pieno, per i primi, ha una media di 1500€ mensili, per i secondi si parla di 1100€ mensili. Se pensiamo al personale scolastico migrante dal Sud verso il Centro o Nord Italia, spesso parte del salario viene eroso per pagare piccole stanze; il ritardo anche di un mese può avere un impatto significativo sulla vita dei singoli e nelle relazioni sociali. Facendo il confronto con altre categorie professionali, i lavoratori appartenenti alle forze dell'ordine e forze armate usufruiscono di una serie di benefici tra cui disponibilità di alloggi, buoni pasto e sconti sui trasporti.

L'ALIENAZIONE

La mobilità non riguarda esclusivamente il percorso migratorio interprovinciale o regionale, ma soprattutto tra istituti all'interno della stessa provincia. Nei primi anni di precariato si

va incontro a continui cambi di scuole, spesso all'interno dello stesso anno. Questa riconduce al concetto di affrontato da K. Marx nei *Manoscritti economico-filosofici* del 1844, ovvero l'alienazione rispetto al “prodotto” del proprio lavoro. Infatti i docenti precari sono condannati a vivere la separazione dei frutti del proprio lavoro, per due ordini di ragioni: da un lato, costretti con frequenza a cambiare scuola e/o città, e quindi sono impossibilitati a seguire le classi in modo continuativo e a osservare i risultati a lungo termine della loro azione educativa; dall'altro, assorbiti dai continui e confusi cambiamenti della normativa, si devono focalizzare sulla burocrazia più che sulla propria attività (Gremigni 2013). Questa condizione demotivante può effettivamente spingere il docente a non investire sulla propria attività a discapito dei processi di apprendimento degli studenti. Secondo uno studio di Banca d'Italia, il turnover di docenti ha una incidenza negativa sulla didattica di un gruppo classe.

UNA MIGRAZIONE FORZATA

In termini di sbocchi lavorativi, il Nord Italia offre ai propri residenti una maggiore e soprattutto più diversificata offerta occupazionale, con una retribuzione mediamente superiore rispetto a quelle proposte nel Sud, rendendo questa professione poco attrattiva per chi ha dinanzi a sé un ventaglio di opportunità a cui può accedere senza grandi sforzi. Nel Sud la condizione è diversa, lo sviluppo economico ha relegato il Mezzogiorno come area economica depressa del paese con salari bassi, assenza piani di investimenti e alti indici di disoccupazione giovanile. Per tale motivo, a parità di condizioni, un ragazzo o una ragazza del Sud è disposto a migrare per accedere al mondo del lavoro, e la strada dell'insegnamento, nella speranza del raggiungimento del ruolo, rappresenta una valida alternativa, nonostante il duro percorso fatto di regole perverse che cambiano spesso a gioco in corso. Per quanto concerne la scuola e la possibilità di insegnare sul proprio territorio, nel Sud Italia le cattedre libere o messe a concorso sono tendenzialmente minori rispetto a quelle nel Centro-Nord Italia, nonostante non

esista strutturalmente una situazione così diversa: al Sud ci sono meno cattedre nei concorsi o possibilità per gli aspiranti docenti non perché ci siano meno scuole, ma perché risulta maggiore la presenza di personale di ruolo; inoltre il rapporto alunni/docente ad oggi si presenta piuttosto omogeneo in tutta la penisola, anche se un monito va lanciato rispetto l'andamento demografico del paese. La popolazione scolastica del Sud si assottiglia, mentre quella del Nord aumenta anche grazie all'apporto delle migrazioni interne e dall'estero. Nell'anno scolastico 2021/22 il Ministero dell'Istruzione ha dichiarato che gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole in totale sono 888.880, dove quasi l'86% è distribuito nelle regioni del Centro-Nord Italia. Di conseguenza nel medio-lungo periodo, se non si provvedesse a sostanziali cambiamenti, in questo ambito lavorativo al Sud si constateranno sempre meno possibilità.

LO STRANO GIOCO DELL'OCA: FARE PUNTEGGIO PER TORNARE DAL VIA

Ricapitolando, un ragazzo o una ragazza residente nel Sud, a parità di condizioni, trova attrattivo insegnare rispetto alle opportunità che i propri territori offrono. Considerate le difficoltà economiche ma soprattutto sociali accennate precedentemente, la disponibilità a trasferirsi nelle regioni del Centro e Nord Italia è temporanea e coincide con l'entrata in ruolo o con il raggiungimento di titoli di servizio/anzianità tali da ottenere un punteggio consistente da poter spendere nel sud Italia. L'edizione milanese del "Corriere della Sera" titolava il 25 maggio di questo anno "Lombardia, 17 mila insegnanti chiedono il trasferimento. Ma solo mille torneranno al Sud", facendo riferimento ai soli insegnanti di ruolo, quelli che alla fine il "posto fisso" erano riusciti a conquistarselo. Di quelle 17 mila domande di mobilità, 10.500 erano destinate fuori regione. Le domande accolte sono state 5.729, di cui 4.018 riguardavano la mobilità all'interno della stessa Lombardia, 1.079 verso Sud e Isole, le restati 632 domande in altre regioni del Centro-Nord Italia. Ragionando su scala nazionale 4.302 docenti sono riusciti a

trasferirsi nuovamente al Sud e nelle Isole dalle regioni del Centro-Nord Italia, per l'anno scolastico 2022-2023, mentre 45.642 docenti che avevano presentato domanda non hanno ottenuto lo stesso risultato.

UN' OCCASIONE DA NON PERDERE

Nell'articolo si è trattato brevemente dei soli docenti migranti dal Sud ma nell'ambito scolastico c'è anche l'organico ATA che percorre le stesse rotte con la sola differenza sulla modalità del passaggio tra precariato a ruolo. Le storie dei nuovi collaboratori scolastici è diversa da quelle che potevano essere raccontate più di 10 anni fa. Per poter ricoprire questo ruolo di fatto occorre essere diplomati con almeno 80 centesimi e, tra i nuovi bidelli, non mancano i laureati che non sono riusciti a trovare lavori attinenti al proprio ciclo di formazione. Questo ci spinge a pensare che nelle regioni del Centro Nord Italia arrivi una massa di uomini e donne con almeno un diploma con una valutazione importante e che vivono ai margini delle nuove città in cui vivono, occupando stanze in appartamenti condivisi, con il rischio di vedersi accreditato lo stipendio con mesi di ritardo, con le difficoltà sopra descritte, senza incontrare in molti casi né il sindacato né forme organizzate politiche per poter "sortire insieme".

Dati estrapolati da:

<https://dati.istruzione.it/> e da <https://www.mur.gov.it/it>

M. Barbagli e M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Mulino, Bologna, 1969

M. Colucci e S. Gallo, *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, Donzelli, Roma, 2017

Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma, Bari, 2009

E. Gremigni, *Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana*, in "Scuola Democratica", 2013

* *Classe 1990, docente precario di scienze matematiche applicate. Componente del CPN e della Redazione di "Su la testa"*.

“CARA” UNIVERSITÀ

Edoardo Casati*, Simone Rossi**

Uno dei tanti cori delle mobilitazioni universitarie di quest’anno è stato: *“La borsa di studio non si tocca/ci togliete il cibo dalla bocca!”*. “Solo un coro” qualcuno potrebbe dire; “un grido di aiuto e di rabbia” diciamo noi.

Un grido che rende palese la necessità, per tutte le studentesse e gli studenti d’Italia, di avere accesso all’istruzione fino al più alto grado. A oggi, infatti, non è così, e anzi l’università italiana è elitaria, e come istituzione in grado di fornire il più alto grado di formazione sta morendo.

ERRORE: ACCESSO NEGATO

Per capire la realtà dei costi universitari, basti citare il fatto che le persone diplomate che intraprendono il percorso universitario sono appena 2/3 del totale, e pochissime provenienti da istituti professionali, dove di solito va chi viene dalle famiglie meno abbienti. Quando parliamo di costi, infatti, dobbiamo considerare, oltre a quelli elevati delle tasse universitarie, anche i costi dei libri (difficili da trovare nelle biblioteche che hanno sempre meno risorse), della mensa, del trasporto. In molti casi, vi è il trasferimento in una località diversa dalla propria o, come alternativa, lunghi viaggi in treno: appena il 40% delle persone frequenta infatti l’università nella stessa provincia in cui si diploma (pensiamo a chi vive in piccoli borghi o al Sud e nelle Isole). Bisogna poi tenere conto che il diritto all’accesso agli studi dipende molto dalle risorse della singola università, che variano in base alla sua posizione e dimensione. Tutto questo senza contare che il percorso universitario spesso non consente di lavorare. Secondo alcuni dati, è chiaro perché nelle università italiane il numero di persone laureate, che vengono dalla numerosissima classe lavoratrice, è ugua-

le a quello di chi viene dalla minuscola minoranza dei ceti privilegiati, a ulteriore conferma che non esiste in Italia un’università di massa. Eppure, esisterebbero diritti istituiti appositamente per garantire il diritto allo studio, come alloggi e borse di studio.

La questione delle borse è, ovviamente, strettamente legata alle tasse universitarie, il cui aumento da decenni dimostra il disinteresse dei nostri governi nel garantire a tutte le persone la possibilità di studiare; per rendere ancora più chiaro questo disinteresse, va detto che la gestione delle borse, di competenza regionale e quindi dipendente dalle risorse di ogni regione, è basata su uno stanziamento di fondi preventivo e a esaurimento. Le differenze sono enormi, in termini di possibilità di spesa tra regione e regione, con un solco profondo tra le regioni del Nord e quelle del Sud. Ciò ricade a cascata anche sulla capacità dei singoli atenei di assicurare effettivamente l’accesso alle risorse universitarie per tutte le studentesse e tutti gli studenti. Accade anche molto spesso che chi vince una borsa, per mantenerla, debba continuare a ottenere risultati eccellenti e senza rimanere indietro, pena la restituzione dell’intero importo della borsa. Insomma, è “il danno oltre la beffa” per quelle famiglie che non si sarebbero potute permettere i costi dell’università e che, proprio per questo, hanno richiesto una borsa, rischiando di ritrovarsi, a percorso intrapreso, a dover far fronte a delle spese che, senza il supporto dello Stato, non sarebbero mai riuscite a sostenere e che forse, se il supporto fosse mancato sin dall’inizio, non avrebbero nemmeno mai pensato di intraprendere.

La conseguenza dei tagli all’accesso all’università è che una parte consistente della popolazione studentesca è costretta a lavorare

per poter studiare; spesso in nero, date le condizioni lavorative di questo paese.

Per quanto riguarda gli alloggi la situazione è drammatica, se pensiamo che solo in due regioni italiane il totale degli alloggi universitari supera il 10% di quelli che sarebbero necessari per tutte le persone fuorisede. Numeri ridicoli.

L'ARRIVO: GLI STRUMENTI PER POTERSI LAUREARE

Un altro elemento, emblematico della contro-rivoluzione portata avanti nell'università sin dagli anni '80, è quello delle facoltà a numero chiuso, funzionali a ridurre il numero di figure professionali laureate in vari settori, pensiamo per esempio ai medici, mentre, sul modello statunitense, vengono gradualmente ridotte le persone laureate in medicina per sostituirle con quelle di infermieristica e professioni sanitarie, una dimostrazione evidente a chiunque dello squilibrio gravissimo tra le pretese del tanto decantato "mercato" e le necessità della popolazione.

Di contro, dove il numero chiuso non c'è, vediamo un sistema universitario che punta sempre di più sulla quantità delle persone che ogni anno effettuano l'iscrizione senza alcun interesse per la qualità della preparazione da fornire, e senza per questo ampliare il personale docente o gli spazi accademici, con un forte impatto sulla quotidianità della popolazione studentesca. Malgrado questo tentativo di puntare alla quantità, la popolazione universitaria in Italia negli ultimi anni sta calando, mentre tra chi prosegue gli studi dopo le scuole superiori sono sempre di più le persone che fuggono dall'università pubblica preferendo. Chi è benestante quella privata, chi non lo è, quella telematica. In quest'ultimo settore stiamo assistendo, in Italia, a un vero e proprio exploit: nell'anno universitario 2010/11 le persone iscritte alle università telematiche erano 40 mila, oggi assistiamo a crescite esponenziali che ci portano ad avere, nell'anno 2020/21, 185 mila iscritte e iscritti. Nonostante ciò, le università italiane non fanno nulla per includere le studentesse e gli studenti

che sono più in difficoltà, non garantendo neppure l'affiancamento con tutor. In questo modo si spinge queste persone ad abbandonare gli studi.

L'accesso all'istruzione universitaria non è più un "servizio" (un diritto, diremmo noi) da estendere progressivamente, ma diviene un privilegio che ci si può permettere di iniziare ma che solo poche persone possono riuscire a concludere, perché foraggiate dalle possibilità economiche della famiglia, che permettono loro di poter usufruire di ripetizioni o corsi privati di "potenziamento". È ovvio, altresì, che questa situazione di mancata solidarietà e di mancato sostegno mette in luce (anche qui come nella società tutta) le differenze di classe più marcate. Si dice spesso, a ragione, che l'università si è via via trasformata in un mero "esamificio", dove l'unica cosa che conta è la corsa per quel pezzo di carta che sta perdendo progressivamente ogni valore, se confrontato con le università private d'élite. Già ora non dice più quasi nulla di conoscenze acquisite. In questa corsa, chi può si fa aiutare privatamente, e chi non può soccombe. Questa differenza dimostra il classismo del concetto di "meritocrazia" che la destra tiene a imporre. In una società in cui le persone più abbienti possono permettersi ripetizioni e approfondimenti fatti privatamente, non ha senso pensare di poter fare paragoni con chi, invece, non riesce fare fronte a questa spesa o con chi, pur riuscendoci, deve tentare di moderarla il più possibile, dato l'altissimo impatto che una spesa del genere ha sul budget familiare.

UNA VISIONE D'INSIEME: CHE FARE?

Sarebbe facile considerare questo insieme di problematiche come dipendente da scelte della singola università, come una "cattiveria" non necessaria. Non è purtroppo così. Per quanto le istituzioni universitarie siano quasi sempre in accordo con questo piano di svendita del diritto allo studio, ciò che rende il processo qualcosa di strutturale è l'ANVUR, ente controllato dal Ministero dell'Università e della ricerca (MUR) e che si occupa, per esempio, di gestire il finanziamento pubblico delle università, sulla

base di una serie di indicatori che mettono le università in competizione tra loro e le forzano a tagliare sulle spese sociali, oltre a costringerle a rivolgersi a finanziamenti privati per colmare quella parte di bilancio che l'ANVUR strutturalmente non sostiene: un meccanismo nazionale di spolpamento dei nostri diritti.

Ci auguriamo che risulti chiaro il perché delle mobilitazioni per gli alloggi e per il diritto allo studio in generale. Per poter studiare dignitosamente, tuttavia, è prioritario riuscire a ricostruire un movimento universitario nazionale che abbia la forza di rispondere a questi attacchi, partendo da chi si sta già mobilitando: dalle proteste contro l'aumento dei costi della mensa a Torino, alle università chiuse alle persone non iscritte come a Bologna, dall'attacco alle infiltrazioni delle grandi compagnie del fossile o delle istituzioni israeliane come a Roma, al rilancio dell'alleanza tra comunità studentesca e classe lavoratrice, per convergere ed insorgere

insieme, come a Firenze con la vertenza GKN, cercando di ricostruire un blocco che comprenda anche studentesse e studenti medi, sempre con attenzione verso chi non può studiare per motivi economico-culturali.

** Ventenne, studente di scienze politiche all'Università di Pavia. Dal 17 Settembre 2019 è coordinatore dei/delle Giovani Comunisti/e della federazione di Pavia. Candidato alla carica di consigliere regionale nelle elezioni del 2023 nella lista di Unione Popolare. Dal 27 Luglio 2023, a seguito della conferenza nazionale GC, è nominato responsabile nazionale saperi.*

*** Ventitreenne, studente di filosofia all'Università La Sapienza di Roma. Membro dei GC nella federazione di Roma e responsabile scuola ed università per la stessa federazione. Già in precedenza in altre organizzazioni, da 4 anni nel coordinamento dei collettivi della Sapienza.*

SCUOLA E LAVORO

Vincenzo Comito*

LE IDEE DELLA CONFINDUSTRIA

Dal dopoguerra ad oggi c'è stata almeno una costante nel pensiero dei dirigenti della Confindustria a livello nazionale e locale, l'ossessione per un costo del lavoro a loro dire sempre troppo alto e la sollecitazione ai governi, anche attraverso la sensibilizzazione dei media, per contribuire a ridurlo; lo scopo è stato con il tempo almeno in parte raggiunto, con i risultati che sono sotto gli occhi di tutti e questo con il fattivo concorso anche di tutti i governi di centro-destra, centro-sinistra, o fatti di compagini tecniche, che si sono succeduti nel tempo.

Così il costo di un'ora lavorata in Italia è nel 2022 un poco sotto alla media dell'UE (tra l'altro, ormai un ingegnere cinese guadagna più del suo omologo italiano); secondo i dati Eurostat al vertice della classifica abbiamo il Lussemburgo con 50,7 euro, la Francia è a 40,8 euro e la Germania a 39,5 euro, mentre l'Italia è molto distante a 29,4 euro. Abbiamo contemporaneamente un'economia che non solo non cresce da più di trenta anni, ultima in classifica su questo punto tra quelle europee e persino tra le ultime al mondo in questa speciale lista di merito, ma che è sempre meno presente nei settori di punta dell'economia mondiale, fenomeni ambedue molto gravi. Sono in genere le economie più ricche che presentano i costi del lavoro più alti e gli avanzamenti tecnologici più sostanziosi. Anche il Giappone non cresce da tanto tempo, ancora da prima dell'Italia, ma almeno il livello tecnologico del paese migliora continuamente e segue, mentre in qualche caso anche anticipa, la dinamica mondiale. La Gran Bretagna, più recentemente, ha acquisito il morbo giapponese ed italiano della non crescita, ma anche in

questo caso, accanto alla ormai sostanziale stagnazione economica, registriamo delle strutture tecnologiche di prima grandezza.

All'ossessione per il costo del lavoro si è aggiunta negli ultimi anni, secondo la stessa Confindustria e le associazioni imprenditoriali di settore, quella per la mancanza in misura crescente di quadri e tecnici specializzati e, il più delle volte, con l'indicazione di un colpevole principale di tale situazione, la nostra scuola, che non preparerebbe abbastanza quantitativamente e qualitativamente le figure professionali di cui l'economia nazionale avrebbe bisogno, mentre produrrebbe magari diplomati e laureati di difficile collocazione sul mercato del lavoro. I giornali, nelle loro pagine economiche, dedicano un rilevante e continuo interesse all'argomento, si organizzano convegni, ci si preoccupa della situazione a livello politico. Per ricordare soltanto qualche cifra, nel 2021 la domanda di laureati nel nostro paese è stata di 780.000 unità, ma il 47% di tali profili risultava difficile da trovare.

È VERO, MANCA IL PERSONALE

Così è certamente vero che le imprese hanno fatica a trovare ingegneri, soprattutto poi in alcune specializzazioni, peraltro con dei mutamenti nel tempo da una specializzazione all'altra, ma anche tecnici specializzati nello stesso campo, esperti informatici, programmatori, operai specializzati e così via. Il covid ha fatto anche conoscere la drammatica situazione della sanità, con tra l'altro la cronica mancanza di decine di migliaia di dottori e infermieri; la sanità calabrese ne ha fatti venire in questi mesi quasi duecento da Cuba ed essi non bastano certamente per i fabbisogni della Regione. La gestione del

Pnrr ha anche mostrato la grande carenza di specialisti nella pubblica amministrazione.

Va peraltro ricordato che negli ultimi tempi si va registrando nel paese anche una carenza di lavoratori dal profilo meno *glamour*, quali muratori, camerieri, cuochi, operatori turistici e così via.

Ma c'è un'altra faccia della medaglia.

Così i frequenti viaggi in Germania di chi scrive, in particolare a Berlino, lo hanno portato a incontrare molti giovani italiani specializzati che lavorano nel paese e sembrano mediamente soddisfatti di quello che fanno. Un'analogha sensazione di soddisfazione si riscontra nei giovani italiani espatriati ascoltando una trasmissione radio che va (o andava) in onda il sabato mattina su Rai3. Ogni volta, nel programma a loro dedicato, vengono (o venivano) intervistati brevemente alcuni giovani che hanno scelto di lavorare all'estero, anche nei paesi più lontani; in genere essi mostrano soddisfazione per la loro scelta, a volte non trascurando di fare dei confronti impietosi con le loro peripezie italiane alla ricerca di un posto di lavoro dignitoso. Infine, possiamo sottolineare come, riflettendo sui figli dei miei amici e conoscenti, che hanno fatto, e sono in diversi, la scelta di lavorare fuori dal nostro paese, chi scrive ottiene sostanzialmente gli stessi risultati.

Secondo le statistiche ufficiali, 248 mila laureati italiani sono espatriati nel periodo 2012-2021 e, al netto di quelli rientrati, siamo comunque nel periodo intorno alle 80 mila unità (Ossevatorio per il lavoro di domani di Intesa San Paolo). Ma le cifre reali sono presumibilmente superiori a quelle indicate. Anche il numero dei diplomati espatriati è molto elevato, anche più di quello dei laureati. Certo, si può apparentemente affermare che in un'economia sostanzialmente globalizzata è normale che molti giovani del nostro paese vadano a lavorare all'estero, ma il problema è che non si registra praticamente il fenomeno inverso; sono molto pochi i giovani stranieri che decidono di venire a lavorare nel nostro paese e questo avviene molto spesso per circostanze casuali e raramente per l'attrattiva delle nostre offerte lavorative. Le cifre disponi-

bili mostrano che per quanto riguarda il numero di persone di altri continenti che decidono di lavorare in Europa, l'Italia è agli ultimi gradini nelle scelte.

LA STRUTTURA INDUSTRIALE E LE LEGGI SUL LAVORO

Quello che gli esperti della Confindustria omettono di dire o mettono in sordina nei loro discorsi è che c'è un aspetto fondamentale della carenza di personale specializzato che non ha niente a che fare con le carenze della nostra scuola; bisogna fare riferimento in effetti alla nostra struttura industriale da una parte, alle nostre leggi in tema di lavoro dall'altra, due fattori che, messi poi insieme, costituiscono un muro difficilmente scalabile.

Per quanto riguarda il primo tema, bisogna intanto ricordare, come del resto tutti sanno, che l'Italia presenta un numero molto ridotto di grandi imprese e che il loro numero con il tempo si è molto ridotto. Secondo l'analisi da poco pubblicata da *Fortune* e relativa alle prime 500 imprese del mondo per fatturato nel 2022, l'Italia ne registrava soltanto 5 (quattro su 5 erano di origine pubblica), contro le 8 della Spagna, le 24 della Francia, le 30 della Germania, per non parlare delle 135 (142 comprendendo Taiwan) della Cina e delle 136 degli Stati Uniti. Prevalle di gran lunga da noi la piccola e media dimensione. Per di più, la presenza delle imprese italiane nei settori tecnologicamente avanzati (dall'economia numerica alle tecnologie ambientali, al terziario avanzato, ecc.), nonostante tutti i discorsi che si sentono in giro, appare molto ridotta ed in perdita di velocità, molto lontana come presenza e come prospettive non solo ovviamente da quello che accade negli Stati Uniti o in Cina, ma anche dalla situazione pure non sempre brillante di paesi come la Francia, la Germania, la Gran Bretagna ed anche di paesi europei di ben più piccole dimensioni, dall'Olanda alla Svezia, senza trascurare diverse nazioni asiatiche. Appare superfluo, a questo proposito, fare confronti con gli altri paesi avanzati sulle spese per la ricerca e sviluppo o sul numero dei brevetti depositati dai

ricercatori dei singoli paesi o ancora su quello degli articoli scientifici pubblicati sulle primarie riviste.

Certo, non bisogna trascurare certe importanti presenze imprenditoriali nel nostro paese. Chi scrive, vivendo in Emilia-Romagna, non può, ad esempio, non ricordare come da Rimini sino ai confini della Regione, oltre Piacenza, esista un fitto numero di aziende produttrici di macchine specializzate per la lavorazione del legno, per il confezionamento di sigarette e di medicine, per la produzione di piastrelle ceramiche, ecc, imprese dalle dimensioni ragguardevoli, spesso da centinaia di milioni a qualche miliardo di euro di fatturato ciascuna, dalle tecnologie avanzate e dalla presenza in posizione di leadership sui mercati mondiali. Sempre in Emilia Romagna si può ancora ricordare la cosiddetta “motor valley”. O si potrebbe fare riferimento, per tutto il paese in generale, al settore della robotica, dove pure l’Italia mantiene delle posizioni importanti. E certamente questo tipo di imprese è in grado di offrire ai giovani dei lavori di rilevante interesse e dignitosamente remunerati. Ma si tratta alla fine di un fascia di imprese che, messa insieme a quelle di grandi dimensioni, rappresenta una percentuale sostanzialmente ridotta del tessuto produttivo nazionale.

Ma si sa che sono soprattutto le imprese grandi e medio-grandi e che sono inserite nei settori avanzati che in generale offrono ai giovani le migliori possibilità di trovare dei lavori qualificati e all’avanguardia nei loro settori, come una volta era il caso di società come la Olivetti, La Montedison, la Fiat, la Finsider e così via; il modello economico italiano è oggi molto concentrato sul turismo, sull’alimentare, sul lusso (con imprese soprattutto, anche se non esclusivamente, subfornitrici delle grandi case francesi), sulla subfornitura industriale ancora e soprattutto verso l’industria tedesca, grazie soprattutto al nostro basso costo del lavoro; in tutti i settori troviamo soprattutto imprese, salvo qualche eccezione, di dimensioni limitate, mentre si richiedono a livello lavorativo soprattutto sarti, camerieri, cuochi e così via (con tutto il rispetto che si deve a tali categorie di lavoratori).

A questo punto entrano in scena le leggi sul lavoro nazionali nonché, in parallelo, la presenza di un’economia in nero, il 20-25% di quella totale, come è noto, secondo le valutazioni degli esperti. Il punto è che dei giovani con la laurea magistrale, magari anche con un dottorato, si vedono offrire spesso dalle imprese degli *stage* non remunerati, dei lavori a tempo parziale, dei contratti a tempo determinato, con paghe misere e magari di frequente per svolgere dei lavori a bassa qualificazione, in ambienti organizzativamente angusti, la cui offerta è nel nostro paese abbastanza ricca; a volte, tra gli altri compiti, bisogna anche andare magari dal tabaccaio a prendere le sigarette per la moglie del padrone. Anche nei settori a minore qualificazione la situazione non appare brillante. Di recente sempre chi scrive ha parlato a Berlino con una barista veneta che conosceva bene la situazione nel suo settore. Lei sottolineava come con il suo mestiere potesse guadagnare nel Sud Italia 500-600 euro e tutti in nero, per sei giorni e per almeno 45 ore di lavoro, spesso anche parecchio di più; per contro, avrebbe ottenuto 1500 euro nel Veneto, ma con la metà del suo stipendio in nero, mentre nella capitale della Germania guadagnava 2500 euro con un contratto regolare (e il livello dei prezzi a Berlino non è certo più elevato che in Italia) e mentre pensava di trasferirsi a Monaco di Baviera dove avrebbe guadagnato ancora di più.

Ma una situazione analoga si trova in Europa per medici, infermieri, tecnici specializzati, ingegneri, anche laureati in lettere, con questi ultimi che trovano lavoro in Germania ed in altri paesi europei molto più facilmente e a molto migliori condizioni che da noi. Stipendi parecchio più elevati, contratti di lavoro a tempo indeterminato, niente remunerazioni in nero, possibilità di partecipare ad avventure tecnologiche avanzate, ambienti di lavoro più meritocratici, passaggi di carriera più veloci; queste sono molto più frequentemente che da noi le regole in molti paesi europei ed extra europei, senza peraltro comunque dimenticare che anche all’estero si possono in qualche caso incontrare dei problemi e che non bisogna generalizzare

troppo.

Pessima è poi la situazione dell'Università, dove, come è noto, un giovane di talento deve fare una trafila molto lunga e economicamente molto dura per riuscire a entrare nei ruoli. Una situazione altrettanto difficile, anche se per ragioni diverse, si ritrova, come è anche ben noto, nella sanità pubblica.

LE COLPE DELLA SCUOLA

Per quanto riguarda la situazione della nostra scuola, si può dire che essa appare in generale molto precaria e d'altra parte ci sono segnali di un costante anche se lento processo di ulteriore degrado. Pressoché tutti i governi che si sono succeduti negli ultimi decenni sulla scena hanno voluto mettere mano alla situazione, normalmente peggiorandola. Così, ad esempio, è difficile dire se abbiano fatto più danni la riforma Berlinguer dell'università o i cambiamenti apportati dalla Gelmini. Estremamente dannosi sono stati tra l'altro, a tutti i livelli, le riforme introdotte per assimilare i nostri sistemi scolastici a quelli anglosassoni, avventura svolta senza convinzione e senza conoscenza di causa e che ha portato a ad un forte aumento delle prescrizioni burocratiche e invece a danni rilevanti per quanto riguarda la gestione delle attività e i suoi risultati.

Purtuttavia bisogna anche dire che la situazione appare oggi diversa da regione a regione, da istituto a istituto, da università a università, da facoltà a facoltà ed è questo uno dei problemi della nostra istruzione. In molte situazioni la qualità dell'insegnamento è affidata alla buona volontà e alla capacità di singoli docenti o di singole unità.

Avendo chi scrive svolto attività di docenza per molti anni all'Università, non ha potuto che constatare che una percentuale rilevante degli studenti che svolgevano la tesi di laurea avevano problemi anche gravi con la scrittura in italiano, con tendenza alla crescita nel tempo (la cosa non deve destare meraviglia se, come è noto, un ministro della Repubblica molti anni fa dichiarò che non potevamo permetterci una scuola elementare migliore). D'altra parte, mol-

ti nostri laureati che vanno a lavorare all'estero, sia con una preparazione scientifica che letteraria, riescono ad inserirsi di frequente anche molto bene ed anche in strutture molto prestigiose ed in lavori di alta qualificazione, essendo spesso molto apprezzati nelle imprese e nelle istituzioni pubbliche dei vari paesi.

Comunque in Italia nel 2021 le persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio terziario erano, secondo le cifre Eurostat, il 26,8% del totale, contro una media dell'UE a 27 del 41,6%, una differenza persino clamorosa (In Irlanda eravamo addirittura al 62% circa). L'Italia si collocava così, con queste cifre al penultimo posto nell'Unione, seguita soltanto dalla Romania.

Da un altro punto di vista, sempre secondo Eurostat, nel 2022 la percentuale dei laureati di un'età compresa tra i 20 e i 34 anni che risultavano occupati era in media dell'82% nell'UE, ma con le punte massime in paesi come i Paesi Bassi (93%) o la Germania (92%) e quelle minime proprio in Italia (65%) (ma pesavano in qualche modo sulla cifra i contratti in nero?). E ancora, l'Italia detiene anche cifre da primato in Europa per i giovani che non studiano e non lavorano.

Alla fine quindi esiste anche, ma certo non esclusivamente, un problema della scuola nella carenza della creazione soprattutto qualitativa delle persone necessarie alle attività economiche e a quelle della pubblica amministrazione e si pone certamente un problema di migliore raccordo tra le strutture scolastiche e mondo del lavoro, in un rapporto che deve essere però dialettico, non a senso unico; ma esso è per una parte consistente da addebitare allo stesso mondo delle imprese e alle politiche dei governi anche non direttamente riguardanti la scuola.

CONCLUSIONI

La situazione sopra descritta appare indubbiamente complicata. Per sperare di risolverla, obiettivo che potrebbe essere risolto adeguatamente solo nel lungo termine, bisognerebbe intervenire contemporaneamente sulla struttura del sistema delle imprese in Italia e sui suoi pro-

cessi di innovazione e, contemporaneamente, sulla legislazione giuslavoristica e della scuola. In sostanza si tratterebbe, ahimè, di riformare in profondità il nostro paese.

Molto in sintesi, si può affermare che per quanto riguarda il primo tema bisognerebbe incoraggiare la crescita dimensionale delle imprese da una parte, il contenuto tecnologico ed organizzativo del sistema dall'altra, anche con un rilevante intervento delle strutture pubbliche a supporto dei processi di trasformazione. Sarebbe poi necessario riformare molto in profondità la legislazione del lavoro, come hanno cominciato a fare ad esempio in Spagna ed in Portogallo, spingendo tra l'altro sui contratti a tempo indeterminato, abolendo progressivamente il precariato, arrivando ad un aumento delle retribuzioni e così via, dando così maggiore stabilità e sicurezza ai giovani.

Incidentalmente si deve ricordare che quasi la metà dei ragazzi che in Italia si iscrivono all'Università non completano gli studi, spesso per mancanza di mezzi.

Una seria riforma della scuola non potrebbe che includere, tra l'altro, la gratuità dell'iscrizione in tutti gli scalini di insegnamento, come avviene del resto in molti paesi europei, con

sostegno economico per le classi più disagiate; naturalmente bisognerebbe poi rivedere a fondo la strutture organizzative scolastiche, nonché le procedure di reclutamento del corpo docente, di cui bisognerebbe ovviamente aumentare i ranghi e migliorare le retribuzioni, i programmi di insegnamento, le metodologie didattiche. Per quanto riguarda l'università in particolare bisognerebbe investire rilevanti risorse per mantenere agli studi i ragazzi senza mezzi. È opportuno comunque tenere presente che le esigenze del mercato del lavoro devono essere temperate con la necessità altrettanto importante di formare dei giovani che siano dotati di un pensiero critico e di una capacità di riflessione generale sul mondo.

Un lavoro molto impegnativo e di lunga lena; disperiamo che l'Italia riesca prima o poi nell'impresa.

** Vincenzo Comito è economista. Ha lavorato a lungo nell'industria, nel gruppo Iri, alla Olivetti, nel Movimento Cooperativo. Ha poi esercitato attività di consulente ed ha insegnato finanza aziendale prima alla Luiss di Roma, poi all'Università di Urbino. Autore di molti volumi. Collabora a "Il Manifesto" e a www.sbilanciamoci.info.*

ALBERTO MANZI: IL MAESTRO MOLTO NOTO CHE POCHI CONOSCONO

Paolo Ferrero

Alberto Manzi è noto per la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi* che andò in onda tra il 1960 e il 1968. Questo *Corso di istruzione popolare per adulti analfabeti* - come recitava la didascalia - nacque dalla collaborazione tra RAI e Ministero della Pubblica Istruzione, e determinò un vero e proprio fenomeno sociale. In primo luogo per la dimensione quantitativa: martedì, giovedì e venerdì, alle 18, milioni di persone erano sintonizzate su RAI 1 per vedere il “maestro d’Italia”, e oltre 1 milione di persone conseguirono la licenza elementare grazie a questo programma. In secondo luogo, per una ragione qualitativa: gruppi organizzati e gruppi spontanei di ascolto diffusi in tutta la penisola, bambini e nonni uniti nello stesso sforzo collettivo. *Non è mai troppo tardi* infatti non veniva solo seguito dagli adulti analfabeti ma anche da moltissimi bambini, come una sorta di interessante doposcuola. Si trattò di un progetto complesso di educazione a distanza, che in parallelo alla trasmissione televisiva aveva oltre 2.000 Pat (posti di ascolto televisivo) sparsi in tutta Italia, dove un insegnante seguiva insieme al gruppo di allievi adulti la trasmissione, e poi svolgeva con loro l’attività didattica per consolidare gli apprendimenti. Chi di loro voleva poteva poi affrontare l’esame per la licenza elementare. Stiamo parlando di un’Italia in cui l’analfabetismo adulto riguardava poco meno del 10% della popolazione, senza considerare i semianalfabeti. Fu un successo strepitoso dovuto alla pedagogia messa in campo da Alberto Manzi che, non a caso, quando fece il provino nella selezione per la trasmissione, gettò via il copione e presentò il modo in cui lui avrebbe fatto la lezione. Chiese un blocco di grandi fogli bianchi e cominciò - come normalmente poi avvenne in trasmissione

- con un disegno da cui poi si dipanava la lezione. Accanto a questo, una lavagna luminosa, che per l’epoca rappresentava il *non plus ultra* dell’innovazione tecnologica. Porre al centro l’attenzione degli ascoltatori/alunni, attrarre l’interesse e da qui sviluppare l’insegnamento, fu il nucleo della didattica di Alberto Manzi: il contrario del nozionismo autoritario che aveva caratterizzato la scuola fascista e che continuava a essere assai presente nella scuola della Repubblica. Per dirlo con le parole del maestro: “Non insegnavo a leggere e scrivere, **invogliavo la gente a leggere e a scrivere**”, e intanto “continuavo a percepire il mio stipendio di maestro elementare. Dalla Rai ricevevo un ‘rimborso camicia’ perché il gessetto nero che usavo per fare i disegni era molto grasso, si attaccava ai polsini della camicia e li rovinava”.

Manzi univa alla radicalità didattica una grande capacità comunicativa e un uso intelligente del mezzo televisivo, invitando ospiti - da Bartali ad Aldo Fabrizi - al fine di contribuire ad aumentare l’interesse degli ascoltatori per la trasmissione.

Questo intreccio geniale e innovativo portò *Non è mai troppo tardi* a essere copiata da molte televisioni estere - fu riprodotta in ben 72 Paesi - a ricevere nel 1960 un riconoscimento dall’Onu e a essere premiata nel 1965 dall’Unesco come uno dei programmi più significativi a livello mondiale nella lotta contro l’analfabetismo.

Non è mai troppo tardi fu quindi un programma che fece storia, non solo in Italia ma in tutto il mondo, e Manzi ne fu protagonista indiscusso. Per completezza di informazione, va ricordato che, in un contesto tutto diverso, nel 1992 la Rai ripropose Manzi ne *L’italiano per gli extracomunitari*, 60 puntate televisive, in onda su Rai

3 per insegnare la lingua italiana agli immigrati.

ALBERTO MANZI OLTRE LA TV

Alberto Manzi però non è stato solo questo: il Nostro, pur essendo molto noto ed apprezzato per gli effetti positivi prodotti dalla trasmissione che lo ha caratterizzato, è infatti pressoché sconosciuto per tutto ciò che stava dietro quella sua semplicità educativa tanto apprezzata: le sue idee, i suoi lavori, le sue scelte, il suo impianto pedagogico assolutamente innovativo sono del tutto sconosciuti al grande pubblico. Qui di seguito cercherò di portare alcuni elementi di conoscenza di “questo” Alberto Manzi, che merita di essere messo in compagnia di Danilo Dolci, Mario Lodi, Loris Malaguzzi, don Lorenzo Milani, Gianni Rodari. Per chi volesse approfondire la conoscenza dell’opera di Manzi, il suo archivio, donato dalla famiglia all’Università di Bologna è conservato nel Centro Alberto Manzi (www.centroalbertomanzi.it), presso la Regione Emilia-Romagna.

Alberto Manzi, nato a Roma nel 1921 in una famiglia antifascista, si diplomò nel 1943 e fu costretto a nascondersi per evitare la fucilazione, non essendosi presentato alla chiamata alle armi della repubblica di Salò. Dopo la liberazione di Roma da parte dell’esercito americano, si arruolò in un battaglione italiano aggregato agli alleati. Nel 1946 e ’47 venne mandato a insegnare in una classe di 94 ragazzi - dai 9 ai 17 anni - condannati per reati gravi, omicidi, rapina a mano armata e reclusi nel carcere minorile “Aristide Gabelli” di Roma. Accettando appena ventiduenne questo posto di lavoro che era stato precedentemente rifiutato da 4 insegnanti, ebbe poi modo di commentare: “È stata l’esperienza che mi ha costretto a progettare un modo diverso di fare scuola, perché fra questi ragazzi c’erano sia gli analfabeti, sia alcuni che avevano frequentato il primo e il secondo anno di liceo”. Con loro realizzò un giornalino, “*La Tradotta*” – *il primo giornalino fatto in un carcere italiano* – e riuscì a portare i ragazzi a fare un’esperienza di campeggio in montagna. Di loro, ci dice orgoglioso Manzi, che una volta usciti dal carcere, solo due vi rientrarono.

In quegli anni si laureò in Biologia e poi in Pedagogia con Luigi Volpicelli all’Università di Roma. E Nel 1948 ottenne il Premio Collodi per

Grogh, storia di un castoro, romanzo per ragazzi inedito, pubblicato dalla Bompiani nel 1950 (con riduzione radiofonica della Rai nel 1953 e poi tradotto in 28 lingue). Gli venne proposto di fare l’assistente all’Università di Roma ma l’esperienza durò solo un anno; Manzi ritenne infatti che la vera sperimentazione didattica si facesse sul campo, e così nel 1950 cominciò a fare l’insegnante nella scuola elementare “Fratelli Bandiera” di Roma, dove rimase fino alla pensione.

ALBERTO MANZI PEDAGOGO E SCRITTORE

Proprio nella sua qualità di insegnante, fu protagonista di una contestazione - dura ma ironica, com’era nel suo carattere – delle schede di valutazione imposte dagli ordinamenti scolastici nel 1977. Alberto Manzi fece un atto di “obiezione di coscienza” e si rifiutò di compilare le schede per i suoi alunni. Manzi sostenne, pensando soprattutto ai casi più difficili tra i suoi alunni: “non posso bollare un ragazzo con un giudizio, perché il ragazzo cambia, è in movimento; se il prossimo anno uno legge il giudizio che ho dato quest’anno, l’abbiamo bollato per i prossimi anni”.

Dopo ripetuti richiami delle autorità scolastiche, Manzi reagì apponendo sulla scheda di ogni bambino un timbro che riportava la dicitura: “Fa quel che può, quel che non può non fa”. In conseguenza di questa scelta, nel 1981, il provveditore agli studi di Roma lo condannò alla sospensione dal servizio e dallo stipendio per due mesi. Da questo ultimo episodio si evince chiaramente il tratto pedagogico del maestro Manzi, fondato sulla messa al centro dei soggetti a cui l’insegnamento è rivolto, e sul carattere dinamico dell’insegnamento, centrato sullo sviluppo della personalità e sull’autocostruzione della soggettività individuale e sociale.

“Quando devo fare una cosa, mi metto nei panni degli altri. Ogni altro sono io, capite? Ogni altro sono io”. In questa frase si coglie fino in fondo l’umanesimo di Manzi e la sua concezione dell’individuo come essere sociale. Non credo sia un caso se nella prima trasmissione di *Non è mai troppo tardi* la prima parola che Manzi scrisse è “Io” e la seconda è “Noi”. Su questa dialettica si fonda l’idea della costruzione di sé, basata sulla capacità di relazione con l’Altro.

Questa pedagogia emerge chiaramente nei libri di Manzi: centoventi (avete letto bene, 120) testi pubblicati, la maggior parte tradotti in decine di altre lingue e da cui sono stati tratti anche sceneggiati televisivi. Il più famoso è certamente *Orzowei*, libro pubblicato nel 1955, da cui fu tratta negli anni '70 la serie televisiva omonima – *Orzowei il figlio della savana* - che venne trasmessa nella “tv dei ragazzi”. Impossibile dar conto di questa sterminata produzione libresco che spazia dai libri per ragazzi alle opere di pedagogia al romanzo e al dramma di denuncia delle ingiustizie sociali.

Questa attività di pubblicista fu strettamente intrecciata con la sua maturazione politica, e in particolare con la sua frequentazione dell'America Latina.

IN AMERICA LATINA, DALLA PARTE DEGLI SFRUTTATI

L'esperienza sudamericana è quella meno conosciuta, ma ha un ruolo assai rilevante nella maturazione politica ed esistenziale del Nostro. È lui stesso che ne riconosce il valore: “Ero andato in Sud America per studiare le formiche, ma vi ho trovato cose più importanti”. Come ha puntualmente sottolineato sua figlia, Giulia Manzi, “l'Alberto Manzi che andava a insegnare agli *indios* a leggere e a scrivere, che denunciava la violenza di un potere politico sulla povera gente, che rischiava la sua vita in nome dell'educazione e della dignità umana (...) quell'Alberto Manzi lo conoscono in pochi. Sebbene non parlasse spesso delle sue peripezie sudamericane, esse vivono in forma romanzata nei suoi libri”.

Esprime bene questo percorso Roberto Farnè, che su “La rivista il Mulino” scrive: “Nel 1954 Manzi va per la prima volta in Sudamerica con una borsa di studio come biologo per studiare un tipo di formiche in Brasile. Ben presto si accorge della condizione di sfruttamento dei contadini che, analfabeti, sono privati dei diritti politici: non possono votare o iscriversi al sindacato, e chi insegna loro a leggere e scrivere viene spesso preso e picchiato. Manzi è colpito da questa realtà e comincia così, anno dopo anno, per circa vent'anni, a trascorrere parte delle sue vacanze in Sud America, avendo come punto di riferimento una comunità di Salesiani, tra Perù ed Ecuador, dove fa l'educatore, alfabetizzando gruppi di

indios. Appartengono a queste esperienze i romanzi di ambientazione sudamericana: *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* (2005, postumo); una trilogia in cui i temi esistenziali e sociali di quella umanità trovano la loro forma espressiva e comunicativa. Sono gli anni in cui Paulo Freire costruisce la sua ‘pedagogia degli oppressi’ e si sviluppa la ‘teologia della liberazione’. Racconta Alberto Manzi: “Poi cominciarono ad accusarci di essere guevaristi, oppure papisti o un qualunque accidente che finiva in “isti”, per cui iniziarono ad arrestare dei gruppetti e io non me la sentivo più di rischiare la vita di questi ragazzi. In Perù e Bolivia, dove la situazione politica si era fatta pesante, non era possibile tornare. Alcuni Stati non mi davano più il visto: non ero una persona gradita. Durante quei viaggi, per esempio, ho conosciuto i sacerdoti sudamericani che aderivano alla teologia della liberazione. Molte volte ne abbiamo discusso a Lima, a Quito: si voleva capire se la Chiesa doveva servire l'uomo o il potere”.

L'alfabetizzazione coscientizzatrice proposta da Freire, secondo cui “la liberazione autentica, che è umanizzazione in processo [...] Non è una parola in più, vuota, creatrice di miti. È una prassi, che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo” diventa parte costitutiva del pensiero di Manzi. L'analisi critica della propria condizione come primo e indispensabile passo che crea il terreno per consentire ai popoli sottomessi di sollevare la testa viene fatto proprio fino in fondo da Manzi, e diventa uno dei nodi fondamentali dei suoi romanzi. La conoscenza della parola e della cultura come strumento per comprendere la propria condizione e per “guardare il sole, sempre, sempre”, come ne *La luna nelle baracche* auspica Madalena per suo figlio. Questa è la pedagogia della liberazione che caratterizza Manzi, indissolubile dalla sua esperienza latinoamericana e che si intreccia con la teologia della liberazione: “Chiamalo come ti pare. In fondo spesso la chiesa stessa per anni e anni ha assecondato questo paternalismo. Ora noi preti non accettiamo più, non possiamo accettare più. E la guerra è scoppiata: le vittime sono tante e ogni giorno aumentano. C'è gente che viene deportata, torturata e spesso uccisa. E nessuno può dir niente. Chi denuncia questi fatti viene chiamato comunista, rosso, bolscevico: così a te

E OGGI?

prete che denunci queste infamie, ti chiudono la bocca e ti mettono in galera come “comunista”. [...] Volevo andare nei villaggi a far scuola, e mi hanno picchiato a sangue; sono stato ricoverato per alcuni mesi in ospedale. Sono ritornato a far scuola, e nuovamente mi hanno bastonato. Ma la mia tristezza non è questo; una bastonata in più o in meno non ti fa perdere la fede in te stesso; è la gente che non spera più”.

La perdita della fiducia in se stesso è certamente uno dei temi centrali su cui Manzi arriva a riflettere nella fase della sua maturità e nel 1983 scrive: “Io devo cantare la rabbia del silenzio. Devo gridare il dolore della parola. Devo farlo ora, se voglio ancora sentirmi uomo, essere uomo”. Siamo di fronte alla necessità di mettere in discussione lo sfruttamento come elemento costitutivo della propria identità e umanità.

In una lettera del 9 gennaio 1985, Manzi stesso afferma: “Se ho preso posizione... sì, innanzi tutto come uomo, che rispetta altri uomini, che li vuole rispettati e che fa quel che gli è possibile per dar loro una mano. Come scrittore, facendo conoscere alcuni aspetti del problema ‘sud America’” (Centro Alberto Manzi 2014, p. 4).

È un Manzi impegnato che paga pesantemente le sue scelte. Come ci racconta Andrea Mulas, in uno splendido saggio su Alberto Manzi e l’America Latina apparso sulla rivista “Cosmopolis”: “L’Alberto Manzi sudamericano è un missionario laico che ha dedicato la sua esistenza al prossimo, non senza pagare in prima persona per le sue scelte. Il maestro, infatti, viene arrestato per difendere una ragazza che veniva malmenata dagli uomini della compagnia che controllava l’estrazione dell’argento. Solo recentemente Giulia Manzi ha scritto dell’esperienza di suo padre nelle carceri boliviane: ‘volevano fargli confessare di essere lì per motivi politici, quindi finirono per torturarlo: la polizia gli spegneva le sigarette sulle gambe e gli strappavano le unghie. Restò in carcere un mese’. Riacquista la libertà grazie ai suoi amici di tante avventure don Giulio e Hernan, uno dei capi della guerriglia del movimento di liberazione nazionale boliviano. Quest’ultimo, a sua volta, viene fatto evadere dal carcere nel 1984 a seguito di un piano di fuga messo in atto da Manzi e don Giulio. Rientrato in Italia malconco da questa rischiosa avventura, il maestro non farà ritorno in Amazzonia”.

Credo che l’ultima esperienza citata possa compendiare efficacemente la vita di questo personaggio eccezionale che è stato Alberto Manzi e confidando di avervi acceso qualche interesse e di avervi spinto ad andare a leggere qualcuno dei suoi magnifici libri.

Per parte mia, voglio chiudere questo articolo con una riflessione aperta. Alberto Manzi ha giustamente sottolineato come la conoscenza sia fondamentale per ogni processo di emancipazione. L’esperienza latinoamericana lo ha portato a valorizzare non solo la conoscenza in sé ma anche la demistificazione dei rapporti di sfruttamento, la presa di coscienza di “cosa sta dietro” l’apparenza delle cose. È un percorso che conosciamo bene e che coincide con l’essenza del marxismo: rendere chiara la realtà così come essa è, e non come viene raffigurata dall’ideologia dominante. Questo percorso di comprensione ed emancipazione, è oggi sfidato a un livello molto più alto di quello che Manzi si è trovato ad affrontare nel secondo dopoguerra: la manipolazione delle informazioni ha raggiunto un livello inimmaginabile perché viene posta in essere da parte dei media *mainstream* come dei complottisti, in un gioco di specchi in cui ognuno rivendica la verità della sua tesi ma parimenti manipola le informazioni e la realtà. Le sciocchezze sulle scie chimiche vanno di pari passo alla stampa che pubblica la foto di un massacro fatto da un missile ucraino presentandolo invece come russo. Ovviamente, in questa contrapposizione che si nutre di *fact-checking* sulle informazioni dell’altro ma non sulle proprie, tutto diventa confuso e incerto. Tutti si riempiono la bocca di scienza, ma in realtà il metodo scientifico viene calpestato e stravolto.

Mi permetto allora di dire che, per cercare di essere fedeli alla lezione di Alberto Manzi, dobbiamo evitare ogni “arruolamento” ad uno dei due schieramenti, a quello *mainstream* o a quello complottista. Anzi, il vero lavoro di conoscenza da fare è quello di produrre un’analisi critica, che sia in grado di demistificare la realtà sociale come le proprie acquisizioni e realizzazioni. Quella strada indicata da Marx, di produrre “una critica critica” e nello stesso tempo di demistificare l’ideologia come falsa coscienza. Non è mai troppo tardi...

LA PROVOCAZIONE DI BARBIANA

Francesco Gesualdi*

Dopo più di cinquant'anni dalla sua chiusura, quella piccola scuola di Barbiana, in vetta a un monte, rappresenta ancora una luce in mezzo al buio della scuola di oggi. Chi ci arrivava, faticava persino a rendersi conto di trovarsi in una scuola. Intanto per il luogo: stanze strappate alla canonica che prima dell'arrivo di Lorenzo Milani erano spazi vuoti occupati ogni tanto dal parroco, mai dai parrocchiani che passavano le loro giornate a spaccarsi la schiena nei campi. Il prete Lorenzo Milani le trasformò in scuola più per necessità che per scelta. O meglio per le inadempienze dello stato che lassù garantiva la scuola dell'obbligo solo fino alla quinta elementare. Poi il niente, nonostante l'articolo 34 della Costituzione sancisca l'istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita per almeno otto anni. Del resto passando dal mondo borghese a quello proletario, il prete Lorenzo Milani aveva capito che l'ignoranza è la madre di tutte le miserie. I potenti comandano in virtù della loro superiorità culturale e linguistica, l'unico modo per permettere ai poveri di liberarsi dalle loro molteplici catene è attraverso il possesso del sapere e della lingua. Così appena esiliato in questa sperduta parrocchia di montagna, invece di piangersi addosso aprì la sua scuioletta, perché era la cosa più urgente di cui c'era bisogno a Barbiana.

NASCE UNA SCUOLA DI VITA

Era il 1957 quando cominciò con i primi sei ragazzi che con l'andare degli anni diventarono 12 e poi 18-20 nell'inevitabile ricambio che ogni scuola ha. Non c'erano banchi, non c'erano campanelle. D'estate la scuola si faceva addirittura all'aperto dove la natura ci offriva del fresco. Men che mai si davano voti o pagelle.

Barbiana non era un tribunale, il suo obiettivo non era giudicarci, ma fare di noi delle persone libere, capaci di capire la realtà, di difendersi, di partecipare, di pensare, di scegliere.

Barbiana era una scuola a tempo pieno: otto ore al giorno per 365 giorni l'anno, Pasqua e Natale compresi. I borghesi che passavano in visita storcevano il naso: la ritenevano una regola autoritaria. Ma dall'alto della loro superbia non consideravano che a Barbiana non c'erano scelte. L'alternativa alla scuola era il campo e tutti preferivano la scuola. Del resto i figli dei poveri non avevano di fronte a se anni infiniti per studiare: a quindici anni era già pronto il libretto di lavoro, il tempo a loro disposizione per attrezzarsi culturalmente era limitato, non poteva essere sprecato.

Occupando tutto il tempo possibile, a Barbiana si poteva spaziare dalla storia all'anatomia; dalla geografia alla fotografia; dall'astronomia alla matematica; dalla politica alla pittura; dalla lettura del Vangelo a quella del giornale. Lo studio di tutti questi argomenti serviva più che altro ad arricchire il nostro vocabolario e ad ampliare le nostre conoscenze linguistiche. Di ogni parola nuova in cui ci imbattevamo se ne ricercava l'etimologia, se ne faceva la storia, se ne coglievano le sfumature.

La realtà vicina si analizzava riflettendo sulla nostra stessa condizione sociale. Quella lontana attraverso il giornale. Era il Priore (così chiamavamo il nostro maestro) a scegliere gli articoli da leggere in base alla riflessione che potevano suscitare, all'importanza delle notizie, alle difficoltà di linguaggio. L'articolo veniva letto soffermandosi su ogni parola incomprensibile, su ogni concetto poco chiaro. Poi veniva commentato. In occasione di avvenimenti parti-

colari, come le elezioni politiche, la lettura del giornale diventava l'unica attività del giorno. Si compravano le testate principali e si analizzava come ciascuna riportava i risultati elettorali. Il Priore ci faceva notare attraverso quali giri di parole ogni giornale riusciva a far credere vincente il proprio partito anche se nel complesso aveva perso voti.

NON SOLO DIPLOMA

Per concretezza, Barbiana si poneva anche l'obiettivo di farci prendere il diploma di scuola media inferiore, anzi di avviamento per quel tempo. Per questo le giornate erano come divise in due parti: la mattina dedicata allo studio di ciò che era richiesto dalla scuola ufficiale, il pomeriggio dedicato alla lettura del giornale, alle nostre discussioni, alla scrittura collettiva, in una parola a ciò che ritenevamo più nobile. Ma tutto era vissuto con grande elasticità. Se capitava un visitatore che il Priore considerava interessante per noi, si sospendeva ciò che si stava facendo e ci si riuniva tutti insieme per intervistarlo. E anche durante questi incontri, l'attenzione era sempre per l'ultimo. Se il Priore si accorgeva che nella conversazione era stato usato un termine che lui sapeva essere estraneo anche solo a qualcuno di noi, senza che nessuno si fosse preso la briga di chiederne il significato, andava su tutte le furie, cogliendo la palla al balzo per ricordarci che i ricchi vincono per la rinuncia dei poveri a pretendere la parità.

L'estate era forse il periodo più bello. Senza il pensiero degli esami da dare presso la scuola di stato, potevamo dedicarci a ciò che ci interessava di più. Fra le letture che ricordo c'è l'autobiografia di Gandhi, il *Critone* di Platone, le lettere di Claude Eatherly, *Apartheid* di Angelo Del Boca. A volte si faceva appena in tempo a leggere qualche rigo che veniva fuori lo spunto per una discussione e il testo veniva messo da parte. Poteva quindi succedere che un libro di poche pagine ci tenesse compagnia per alcune settimane.

LA CONOSCENZA PER LA LIBERAZIONE DI TUTTI

A Barbiana c'erano i valori che passavano per-

ché richiamati espressamente e c'erano quelli che passavano per vita vissuta. Fra quelli che ricadevano in quest'ultima casistica c'era il senso di solidarietà e di comunità. Ottenuto il diploma di scuola media inferiore, chi rimaneva ci restava sempre nella duplice veste di insegnante e scolaro. Insegnante perché doveva impiegare parte del suo tempo a favore dei ragazzi più piccoli, soprattutto per prepararli agli esami richiesti dalla scuola di stato. Scolaro perché tutti partecipavano alla fase assembleare che il Priore gestiva quotidianamente in prima persona. Un tempo dedicato agli aspetti più dialettici come la lettura del giornale, la lettura e il commento di libri particolarmente stimolanti, la scrittura di testi collettivi. Il Priore aveva escogitato questa formula organizzativa non solo per rispondere alle crescenti esigenze poste dall'aumentare degli allievi, ma anche perché era convinto che il sapere non può essere accumulato per fini egoistici, ma per la liberazione di tutti. Chiedendoci di rimmetterlo subito al servizio di chi era più indietro, assorbivamo in maniera naturale la massima riportata in Lettera a una professoressa: uscirne da soli è l'avarizia, uscirne insieme è la politica.

Barbiana aveva anche la caratteristica di essere una scuola senza soldi. Del resto non c'erano insegnanti da pagare, né libri da comprare: usavamo quelli usati regalati dagli amici. Ma qualche attrezzo ci serviva e quelli li costruivamo da soli, escluso il grammofono che tuttavia funzionava a manovella considerato che non avevamo corrente elettrica. Perciò ogni giorno dedicavamo un paio d'ore del dopo pranzo al lavoro manuale per costruire tavoli e sedie, per tagliare la legna necessaria a scaldarci, perfino per tenere la strada in buon ordine dal momento che il Comune di Vicchio la considerava troppo di periferia per farsene carico. Questo continuo lavoro comunitario per fini comunitari, ci faceva crescere nella convinzione che la prima dimensione per la quale dobbiamo impegnarci è la comunità perché solo insieme possiamo risolvere i nostri problemi. Un'idea ben radicata in tutte le popolazioni non contaminate dall'ideologia mercantile, come mostrano, ad esempio, le popolazioni indios delle Ande che hanno

elaborato il concetto di *benvivir*. L'idea, cioè, che si può stare bene singolarmente, solo se sta bene tutta la comunità e se è in buona salute la natura che ci circonda.

Lo spirito comunitario era coltivato anche attraverso la scrittura collettiva, che sarebbe riduttivo definire metodo di scrittura, quanto tecnica educativa per ottenere la partecipazione di tutti, per stimolare la discussione e imparare a ricercare insieme ciò che è più vero, per apprendere l'arte dello scrivere intesa come capacità di rappresentare fatti e idee in maniera semplice e concisa senza perdere di completezza. Proprio come fa Lettera a una professoressa.

BARBIANA; A SCUOLA DI POLITICA E DI PACE

Oltre che scuola di inclusione, solidarietà, cittadinanza, Barbiana era anche luogo di socialità. Soprattutto la domenica, l'aula si affollava dei nostri genitori che raccontavano i loro problemi, gli scontri avuti con i proprietari, le angherie subite. Ogni volta il Priore ne approfittava per farci una lezione sui meccanismi del dominio e trovare, insieme a noi, strade per ripristinare la dignità. Perciò Barbiana era anche scuola di politica che insegnava come reagire di fronte ai soprusi.

In questo contesto, una domenica pomeriggio del mese di febbraio 1965, un amico ci portò un articolo della Nazione contenente il comuni-

cato stampa dei cappellani militari che definiva l'obiezione di coscienza "un insulto alla patria, estranea al comandamento cristiano dell'amore; espressione di viltà". Al Priore questi giudizi parvero semplicemente degli insulti e dopo un pomeriggio di dibattito collettivo, maturò l'idea di rispondere con una lettera aperta. I piani di risposta potevano essere tanti, ma da scuola laica come eravamo, decidemmo di concentrarci sulla prima accusa, quella che definiva l'obiezione di coscienza un insulto alla patria. Utilizzando i nostri libri di storia, passammo al vaglio le guerre fatte dall'Italia dopo il 1860, per capire se erano in linea con l'articolo 11 della Costituzione in base al quale "l'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali". Purtroppo risultarono tutte in contrasto con la Costituzione, per cui chiedemmo, per ognuna di esse, se la patria si serviva obbedendo o disobbedendo.

Un'analisi dello stesso tipo, oggi servirebbe rispetto all'invio di armi in Ucraina. Ma di nuove scuole di Barbiana all'orizzonte non se ne vedono.

** Già allievo di don Lorenzo Milani a Barbiana, dal 1985 coordina il Centro Nuovo Modello di Sviluppo. Ha scritto in questi anni diversi saggi sui temi del consumo critico e responsabile, dei beni comuni e dei rapporti tra Nord e Sud del mondo.*

DALLA SCUOLA DELLA REPUBBLICA ALLE SCUOLE REGIONALI

Tonia Guerra*

“Del resto mia cara, di che si stupisce, anche l'operaio vuole il figlio dottore e pensi che ambiente ne può venir fuori, non c'è più morale, contessa!”

Paolo Pietrangeli

BUON ANNO, SCUOLA!

Anche quest'anno scolastico comincia nelle peggiori condizioni: il mantra *“andrà tutto bene”*, utile a rabbonire le inquietudini che ci hanno attraversato durante la pandemia da Covid, è sepolto sotto la macabra realtà. I diritti fondamentali, dalla salute al lavoro all'istruzione, non sono mai stati più disattesi e diseguali. Il Rapporto ISTAT 2023 fotografa una situazione scolastica a dir poco allarmante: la spesa pubblica che l'Italia destina all'istruzione in rapporto al Pil è inferiore alla media UE e a quella delle maggiori economie europee (4,1% nel 2021 contro il 5,2 della Francia, il 4,6 della Spagna e il 4,5 della Germania) e stride tremendamente con il contemporaneo aumento delle spese militari.

Le conseguenze sono allarmanti: i docenti italiani sono fra i peggio pagati in Europa; il 60% degli edifici scolastici non ha il certificato di sicurezza; nel 2022 l'11,5% degli studenti ha abbandonato il corso di studi senza conseguire un diploma; al Sud, il 14% degli istituti risulta difficilmente raggiungibile con mezzi pubblici (7,8% al Centro e 5,7 al Nord); solo il 59% dei Comuni Italiani garantisce servizi all'infanzia, spesso attraverso strutture private convenzionate, ma al Sud e nelle isole non si arriva al 40%. Secondo il rapporto sulla povertà minorile in

Europa *“Garantire il futuro dei bambini”* di Save the Children, l'Italia è tra i paesi con la percentuale più elevata di minori a rischio povertà ed esclusione sociale, collocandosi dal 2019 dopo Romania, Bulgaria, Spagna, Grecia e ben al di sopra della media europea.

Secondo il rapporto SVIMEZ 2023 *“Un Paese, due scuole”*, un/a bambino/a meridionale frequenta la scuola primaria per una media annua di 200 ore in meno rispetto al suo coetaneo/a del centro-nord e, alla fine, viene privato di un anno di scuola, di diritto allo studio.

Da un'indagine svolta nel 2019 da una Commissione ministeriale *“Per lo studio del livello di benessere e malessere nelle scuole italiane”*, risulta che gli studenti dichiarano di non star bene a scuola: a loro viene chiesto di imparare troppo, in poco tempo, senza passione, con l'ansia di doverne rendere conto, la frustrazione di non riuscire, la sensazione di perdere tempo per cose più utili e piacevoli.

D'altra parte, i docenti non se la passano meglio: nel modello di scuola che si è affermato, la professione docente è socialmente svalutata, resa passiva e burocratizzata, la libertà d'insegnamento è inaridita, come se le materie di studio valessero poco o niente rispetto alle esigenze del mercato e la centralità del rapporto fra docente e studente fosse un retaggio da superare con l'introduzione (la sostituzione?) di altri canali dell'apprendimento, fra i quali la didattica a distanza, iniziata come risposta emergenziale alla crisi sanitaria, è stata il *“cavallo di Troia”* per l'irruzione di strumenti, metodologie e contenuti standard *“depurati”* della relazione

umana propria del processo della conoscenza e dello sviluppo della personalità.

In questo quadro desolante, le risposte in atto e in fieri non sono di riduzione del danno, ma “oltre il danno”: più soldi alle private, più costi per le famiglie, istituti accorpati o soppressi con l’aumento del numero minimo a 961 allievi ... dunque meno scuole, più affollate e... più “innovative”.

L’innovazione si chiama “*Scuola del futuro 4.0*”: è il progetto per cui si impegneranno i soldi che riceviamo in prestito dall’Europa per procedere alla riconversione digitale della scuola e al “*riaddestramento*” digitale degli insegnanti e della didattica.

Si tratta di una gigantesca operazione ideologica, funzionale a formare “*capitale umano*” al servizio del sistema economico, il quale determinerà progetti e contenuti, metodi e strumenti didattici, in una commistione scuola e impresa privata, definita eufemisticamente “*nuove alleanze educative*” per “*costruire percorsi di carriera adeguati alle nuove sfide della digitalizzazione*”. Dunque, non l’innovazione al servizio della creatività e dell’efficacia dell’insegnamento/apprendimento, ma questi subordinati allo scopo di formare soggetti omologati e manipolabili, secondo gli interessi e il pensiero dominanti.

La pietra definitiva a suggello di questo deragliamento costituzionale, politico e sociale è costituita dall’autonomia differenziata, vessillo della Lega e del Governo Meloni, ma (ahimè!) progetto avviato e consolidato dal centro-sinistra. L’istruzione, infatti, è un bocconcino prelibato per chi ha in testa un paese a più velocità, nel quale ogni regione si fa la scuola a immagine e somiglianza del proprio ceto politico e degli interessi economici locali, con buona pace del sentimento unitario e solidale che sarebbe proprio uno dei compiti della Scuola della Repubblica.

COME SIAMO ARRIVATI A QUESTO, COSÌ VICINI AL PUNTO NON RITORNO?

Molti/e attribuiscono questa situazione a incompetenza, sciatteria politica, assenza di una

“*visione*”, in ciò sminuendo la gravità delle responsabilità e del pericolo. In realtà vi è una rigorosa coerenza in quanto è avvenuto in Italia (e non solo, ma in Italia di più) da circa un trentennio.

D’altra parte la finalità ed i relativi passaggi sono ampiamente previsti nei documenti e nei trattati europei e internazionali: la ristrutturazione capitalistica non sarebbe stata possibile senza intervenire sui luoghi nei quali si formano il sapere e il comune sentire.

Ripercorrere in sequenza i provvedimenti più rilevanti, tentati e purtroppo quasi sempre realizzati, ci restituisce un percorso abbastanza lineare, purtroppo debolmente ostacolato da chi aveva il dovere politico, sociale e anche morale di opporvisi (a parte le eccezioni delle quali Rifondazione Comunista può rivendicare di far parte).

Gli anni ‘90 costituiscono lo spartiacque, il cambio di paradigma fra un “*prima*” e un “*dopo*”, laddove il “*prima*” è un trentennio nel quale le riforme scolastiche hanno avuto, certo con incertezze e contraddizioni, l’impronta dell’egualianza e dell’espansione dei diritti, frutto delle lotte operaie, studentesche e dell’impegno delle forze politiche e sindacali di sinistra; il “*dopo*” quello del pensiero unico e del primato del mercato, della concertazione sindacale e dell’approdo neoliberista delle forze storicamente afferenti al campo della sinistra.

IL “PRIMA”

Semplificando, possiamo collocare nel “*prima*”:

l’abolizione nel 1962 della scuola di avviamento al lavoro e l’istituzione della scuola media unificata;

la nascita della scuola materna statale con i suoi ordinamenti (1968/69);

il tempo pieno nella scuola elementare (L. 820/71), che diventò una straordinaria esperienza di innovazione didattica;

le “150 ore”, con cui i metalmeccanici nel 1973 conquistarono il diritto per i lavoratori a permessi retribuiti per la propria formazione personale;

i decreti delegati del '74, che introdussero nella vita della scuola la rappresentanza di genitori, personale ATA, studenti;

la Legge 517/77, che introdusse il principio dell'integrazione, con il superamento definitivo delle classi differenziali per gli alunni/e svantaggiati/e, l'introduzione dell'insegnante di sostegno, nuove modalità di valutazione e l'abolizione degli esami di riparazione per la scuola media;

i programmi del 1985 per la scuola elementare, con cui si superò definitivamente la scuola degli anni '50 del *"leggere, scrivere e far di conto"* con la religione a *"fondamento e coronamento"*, per costruire la scuola della cittadinanza per la *"rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana"*, secondo il dettato costituzionale;

la legge 148/90, con cui si superò la figura del *"maestro unico"* (ma non il linguaggio al maschile) in favore della pluralità docente;

il progetto Brocca fra la fine degli anni '80 e gli anni '90, una sperimentazione verso l'unificazione del biennio delle superiori, poi abolita definitivamente dalla ministra Gelmini.

IL "DOPO"

Il cambio di paradigma viene sancito dalla legge delega 59/97, promossa dal ministro Bassanini, nel cui contesto si colloca il regolamento sull'autonomia scolastica (dpr 257/99), con il quale inizia il ciclo dell'aziendalizzazione delle scuole, con l'eliminazione dell'aggettivo *"pubblica"* dalla denominazione del ministero, la razionalizzazione della rete scolastica, il superamento della figura del preside e del direttore didattico, che avevano una forte valenza pedagogica, in favore del *"dirigente scolastico"*, di chiara impostazione manageriale. A cascata si adeguano al nuovo impianto politico e culturale tutti i provvedimenti successivi e lo stesso lessico normativo (*contratto formativo, debiti/crediti, capitale umano, competenze...*):

la riforma Berlinguer dei cicli scolastici (Legge 30/2000), che sancì l'obbligo scolastico a 15

anni, il taglio di un anno di scuola, l'istituzione dell'INVALSI, l'introduzione della gerarchizzazione salariale dei docenti (il famigerato *"concorsona"* rigettato dalle mobilitazioni sociali che portarono alle dimissioni del ministro); la legge di parità (62/2000), con cui il governo Dalem aprì al finanziamento delle private, contraddicendo il vincolo costituzionale *"senza oneri per lo Stato"* (art.33);

il passaggio del preside a dirigente scolastico (Dlgs 165/01);

l'affidamento della formazione professionale alla competenza esclusiva della regione, la costituzionalizzazione dell'autonomia scolastica, la disponibilità delle *"norme generali dell'istruzione"* alla potestà legislativa esclusiva delle regioni, tutte conseguenze della Riforma del Titolo V;

la riforma Moratti del 2003, che abolì la precedente, ridusse il monte ore delle discipline e l'orario settimanale, sancendo il ritorno al *"maestro unico"*, la progressiva eliminazione del tempo pieno e le nuove indicazioni curricolari, con scelta precoce di indirizzi di studio e passaggio della formazione professionale a competenza esclusiva delle regioni;

la riforma Gelmini (dopo la parentesi del *"cacciavite"* di Fioroni) che perpetrò il salasso di 10 miliardi a scuola e università;

la nascita del Sistema Nazionale di Valutazione (Dlgs 286/04 e Dpr 80/13);

la *"Buona scuola"* del governo Renzi (107/2015), con l'armamentario dell'alternanza scuola/lavoro, il preside-manager, le premialità al personale docente e altre facilitazioni alle private.

A tutto questo si è opposto negli anni un movimento di docenti e studenti, spesso spontaneo e autogestito, che ha conosciuto momenti di grande impatto, come la Pantera degli anni '90, l'Onda degli anni 2000, le mobilitazioni contro la *"Buona scuola"* sfociate nella raccolta firme per un referendum abrogativo, le recenti manifestazioni studentesche contro l'alternanza scuola-lavoro.

Un'esperienza di percorso democratico dal basso, figlia di quelle mobilitazioni, è stata nel

2017 la proposta di legge d'iniziativa popolare *"Per la Scuola della Costituzione"*, il cui testo fu realizzato collettivamente in decine di incontri con genitori, studenti e docenti di tutt'Italia. Tutti i governi e i provvedimenti successivi si iscrivono nel solco culturale e politico neoliberalista.

L'attuale ministro *"dell'Istruzione e del Merito"*, Giuseppe Valditara, candidato non eletto della Lega alle politiche 2022, si ispira a solidi e raccapriccianti principi educativi come *"l'umiliazione"*, da lui considerata *"un fattore importante nella crescita e nella costruzione della personalità"*.

Gli dobbiamo gli accorpamenti e l'ulteriore elefantiasi delle scuole, l'aumento dei finanziamenti alla scuola privata, il sostegno al regionalismo differenziato, fiore all'occhiello del suo partito e del suo collega Calderoli.

Il ciclo liberista, aperto con l'autonomia scolastica, minaccia di trovare il suo perfezionamento nell'autonomia differenziata, con la quale il Sistema Nazionale d'Istruzione rischia l'implosione e la negazione della sua nobile funzione di *"organo dello Stato"*.

Prima che il cerchio si chiuda, fermiamoli.

La strada è, ancora una volta, quella delle lotte e il programma è scritto in quel giovane testo del 1948.

** Ex docente di scuola primaria, impegnata nei movimenti in difesa della scuola pubblica, è attivista del Comitato per la Pace di Bari e componente del Tavolo Nazionale No Autonomia Differenziata. Attualmente fa parte della Segreteria Nazionale di Rifondazione Comunista, per cui coordina la campagna No A.D.*

UN PO' DI FANTASCIENZA

Luca Malgioglio*

Nel 2033 al Salone di Merryland c'è stata l'iniziativa DDDT, sotto il patrocinio di John Brown, già presidente del FARE (un carrozzone burocratico sulla "ricerca didattica" tenuto in piedi a forza): lì si è teorizzato per la prima volta, sulla base di discutibilissime teorie, che fosse indispensabile modificare gli "ambienti di apprendimento". Lo si è deciso in realtà anche su spinta del lobbista Georg Stephen, CEO di Rieducational group, società che distribuisce arredamenti per i nuovi "ambienti di apprendimento". Da quel momento in poi le scuole che volessero partecipare a bandi con finanziamenti (RON) dovevano acquistare arredamenti per "ambienti di apprendimento innovativi" e indurre colleghi docenti riluttanti ad adottare un tipo di didattica corrispondente a questi ambienti, indipendentemente dalla loro utilità ed efficacia. Insomma, non scuole che adottano gli strumenti di cui hanno bisogno ma produttori di strumenti e arredamenti che impongono alle scuole, per via politica, una didattica corrispondente a quegli strumenti. Risultato: le disastrose classi B.1, in cui si lavorava con strumenti interamente digitali...

LA DIGITALIZZAZIONE DELLA SCUOLA, IL PNRR E LA "SCUOLA 4.0"

Usciamo dalla fantascienza e veniamo alla situazione della scuola italiana ai tempi del PNRR. Il punto fondamentale è che non c'è un'esigenza o un'emergenza didattica per cui le scuole chiedono strumenti digitali, cosa che ovviamente nessuno esclude a priori. È il contrario: si dice che queste esigenze ci sono prima che le scuole chiedano nulla (e probabilmente molte chiederebbero altro, a partire dalla siste-

mazione di edifici fatiscenti e la riduzione del numero di studenti per classe). Gli insegnanti non vengono minimamente interpellati, forse perché direbbero che gran parte dei due miliardi di euro spesi a debito con il PNRR per la digitalizzazione della didattica, per strumenti a rapidissima obsolescenza, non sono così indispensabili per il loro lavoro. Sembra insomma che l'adozione di strumenti digitali per "ambienti di apprendimento innovativi" venga promossa non perché le scuole ne abbiano davvero bisogno ma per distribuire soldi di cui si è decisa a priori la destinazione.

La storia non comincia oggi: la conquista digitale della scuola ha avuto un punto di svolta a Genova nel 2013, con l'evento della Fiera "ABCD+orientamenti"¹. Attorno alla digitalizzazione sono nate realtà come *Impara digitale*, *C2Group* e *Campus Store* e hanno cominciato a prosperare aziende che importavano "ambienti di apprendimento innovativi".

Proprio in quegli anni è stata lanciata la sperimentazione delle classi 2.0²: in pratica classi senza libri, con sedute "innovative" monoposto, che lavoravano solo con strumenti digitali. I risultati di queste sperimentazioni sono stati pessimi ed è difficilissimo trovarne resoconti esaurienti: certo, sarebbe stato difficile dopo questo fallimento insistere con la retorica del digitale come panacea di tutti i mali.

Altre smentite all'ideologia per la quale il digitale, nella didattica, sarebbe sempre di per sé positivo, indipendentemente dalle modalità, dalle discipline, dai contenuti e dagli scopi educativi per cui viene usato, vanno dai disastrosi risultati della "didattica a distanza" agli allarmi sui possibili danni del digitale lanciati

da un'inchiesta del Senato³. Sembra però che gli interessi economici offuschino le obiezioni e che un certo fanatismo abbia cancellato l'idea di un uso sensato, creativo e consapevole degli strumenti digitali.

Ora, con i fondi del PNRR e il “Piano scuola 4.0”⁴ il fenomeno assume dimensioni macroscopiche. Ogni scuola infatti riceve cifre fino a centinaia di migliaia di euro, l'80 per cento dei quali devono essere spesi in “innovazione digitale”. I vincoli di spesa di questi fondi sono molto stringenti: le scuole cioè non possono spendere per le proprie priorità ma solo per alcune voci ben precise (“classi 4.0”, laboratori multiverso, “ambienti di apprendimento innovativi”...). Questi soldi - a debito per le future generazioni - devono essere spesi anche se non servono: altrimenti, si dice, si rischia il commissariamento.

Che un Consiglio d'Istituto rifiuti i soldi del PNRR, utilizzabili solo per progetti giudicati inutili o controproducenti, come è accaduto al liceo Pilo Albertelli, fa scalpore proprio per questo: mostra che è ancora possibile pensare prima di “fare” e crea un precedente⁵.

ECONOMIA E IDEOLOGIA

Probabilmente, oltre alle evidenti ragioni economiche che sono alla base dei progetti di “Scuola 4.0”, sono qui presenti anche delle motivazioni che potremmo definire ideologiche.

La religione del digitale in realtà ha molto a che fare con il controllo: impedisce che il lavoro sulle conoscenze prenda direzioni imprevedibili, visto che pacchetti didattici preconfezionati, in cui tutto è già previsto, impediscono qualunque rielaborazione originale delle conoscenze, derivante dal lavoro della classe insieme all'insegnante; in pratica, impediscono l'esercizio del pensiero, che privo della libertà soffoca.

Questa funzione del digitale nella sua versione totalitaria - ridurre gli spazi del pensiero, annullandone l'imprevedibilità - a ben vedere va nella stessa direzione di altri fenomeni analoghi:

- la sostituzione delle conoscenze, che nella loro ricchezza possono prendere nella mente degli studenti direzioni imprevedibili,

con le “competenze”, cioè un “saper fare” determinato a priori che ha sempre meno a che fare con il pensiero (tanto che si parla ormai di “competenze non cognitive”) e sempre di più con l'addestramento;

- l'eliminazione della contestualizzazione storica, che sola permette di relativizzare il presente attraverso il confronto con realtà diverse da quella attuale e apre all'idea del futuro;
- la sostituzione dell'immaginazione e del suo potere trasformativo con un bombardamento di immagini date (emblematici i visori messi sulla faccia degli studenti, invece della valorizzazione delle relazioni umane), o con i “compiti di realtà” che dovrebbero prendere interamente il posto del pensiero astratto⁶;
- lo svuotamento delle discipline letterarie, artistiche, scientifiche, filosofiche, storiche, la cui unica validità accettata non è quella non di ampliare il campo della conoscenza di sé e della realtà, ma di essere semmai complementari – dopo essere state polverizzate e sciolte in un minestrone interdisciplinare privo di ogni contestualizzazione – all'addestramento a “competenze non cognitive” o a un “orientamento” sempre più precoce, che ripropone all'infinito agli studenti la realtà in cui sono immersi⁷.

Perché tutto questo? Probabilmente per i “riformatori” è impossibile immaginare un futuro diverso dal presente: gli studenti sono “capitale umano” da profilare e da abituare precocemente a essere delle monadi isolate e adattabili a tutte le richieste di un mondo del lavoro sempre più fluido e precario. Per i pochi che impongono a tutti gli altri le loro decisioni, il mondo sarà e dovrà essere sempre più così, fatto di utenti, clienti, individui soli con i propri device e forza lavoro adattabile e dequalificata, anziché di cittadini colti, istruiti e consapevoli, capaci di vivere la socialità e la solidarietà umana. Non dimentichiamo che tra gli aspetti distopici della scuola 4.0 c'è l'intenzione di smantellare anche i gruppi-classe, oltre alla relazione intergenerazionale studenti-insegnanti.

COSA CONTESTARE CONCRETAMENTE

In sintesi, quali sono i punti deboli o inaccettabili del progetto “Scuola 4.0”?

1. I bandi per i fondi PNRR sono complessi: piuttosto che scriverli, moltissime scuole si stanno affidando ad aziende che, a prezzi in rapida ascesa, offrono pacchetti didattici preconfezionati (arredi, piattaforme digitali, programmi, contenuti) che tolgono ogni spazio alle decisioni sulla didattica da parte dei docenti;
2. Gran parte dell’ “innovazione digitale” passa per le piattaforme delle aziende GAFAM, Google, Microsoft, Facebook, Apple. E qui si aprono varie questioni:
 - mentre il compito della scuola è quello di istruire e insegnare a pensare, quello di queste aziende è vendere, fidelizzare dei clienti e rendere l’uso dei loro strumenti sempre più irrinunciabile. I loro scopi sono insomma inconciliabili con quelli che dovrebbero essere alla base dell’istruzione pubblica;
 - queste piattaforme non assicurano la privacy degli studenti e la tutela dei loro dati. Quelle statunitensi infatti hanno l’obbligo della tutela per i cittadini americani ma non per quelli europei;
 - una norma impone agli enti pubblici di utilizzare piattaforme libere e gratuite. Il ricorso a piattaforme private è permesso solo nel caso in cui per i servizi necessari non ci siano piattaforme pubbliche/gratuite disponibili. Questa comparazione non viene effettuata praticamente da nessuna scuola e quasi tutte si affidano ad aziende private.

La stessa piattaforma ministeriale per l’ “innovazione”, chiamata “Futura”⁸, sembra voler imporre dall’alto metodologie e contenuti dell’insegnamento. Qui si pone ancora una volta la questione dell’articolo 33 della Costituzione (“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è

l’insegnamento”): non dimentichiamo che la libertà di insegnamento non è un diritto degli insegnanti ma un loro preciso dovere costituzionale, quello di resistere a qualunque tentativo totalitario di strangolare il pensiero, l’arte e la scienza e di asservirli a esigenze economiche, a interessi privati o a quelli di un potere fine a se stesso.

¹ Per una rassegna stampa dell’epoca si veda https://www.indire.it/quandolospazioinsegna/rassegna_stamp.php. Tra l’altro, su INDIRE cfr. <https://www.roars.it/dopo-linvalsi-ora-tocca-allindire-bacchettate-dalla-corte-dei-conti/>

² Si veda ad esempio una circolare dell’allora incensurata funzionaria ministeriale Giovanna Boda in cui, tra le iniziative di ABCD, c’è proprio un punto dedicato alle classi 2.0.

³ <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/docnonleg/42324.htm>

⁴ <https://pnrr.istruzione.it/avviso/scuole-4-0-scuole-innovative-e-laboratori/>

⁵ <https://genitoreattivo.wordpress.com/2023/05/20/liceo-albertelli-le-ragioni-della-bocciatura-dei-finanziamenti-europei-vincolati-solo-ed-esclusivamente-alla-digitalizzazione/>

⁶ Non è un caso che in grandi romanzi distopici come *1984* di Orwell e *Fahrenheit 451* di Bradbury la mancanza di ogni alternativa al presente sia suggellata dalla distruzione del passato (cancellato in *Fahrenheit* e riscritto secondo le esigenze del presente in *1984*) e dall’immersione in un mondo di immagini imposte e riproposte in continuazione. Sulla dicotomia immagini/immaginazione cfr. le riflessioni di Italo Calvino in “Visibilità” (*Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988).

⁷ Sulla funzione fondamentale della scuola e dell’insegnamento, di superamento - grazie all’intervento dell’altro rappresentato dall’insegnante - dell’orizzonte di senso in cui gli studenti sono imprigionati, si veda il preziosissimo saggio di Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l’insegnamento*, Milano, Cortina, 2022.

⁸ <https://pnrr.istruzione.it/>

* *Insegnante di Lettere in un istituto superiore di Roma, è membro fondatore del gruppo “La nostra scuola” e presidente dell’associazione “Agorà 33”.*

MILITARIZZAZIONE DELLE SCUOLE E DELL'ISTRUZIONE. UN OSSERVATORIO PER RESISTERE

Antonio Mazzeo*

Un classico in Italia: il mezzo golpe alla vigilia di ferragosto. Il 7 agosto 2023 il Ministero dell'Istruzione e del merito (nella persona del direttore generale Fabrizio Manca) e il Capo di Stato Maggiore della Marina Militare, ammiraglio Enrico Credendino, hanno siglato un protocollo d'intesa finalizzato a una mutua collaborazione di *carattere educativo e formativo*. L'accordo, dalla durata di tre anni prorogabili per un successivo triennio, prevede molteplici aree di intervento: *crescita dei giovani cittadini, del cluster marittimo, della cultura del mare, dello sport, della sicurezza marittima, della tutela dell'ambiente, della biodiversità e della salvaguardia del patrimonio marino*. Nei fatti saranno i militari ad assumersi oneri e responsabilità di tipo pedagogico-educativo all'interno delle scuole di ogni ordine e grado. "La Marina Militare si impegna ad offrire agli studenti opportunità formative di alto e qualificato profilo, per l'acquisizione di competenze trasversali e titoli di studio spendibili nel mercato del lavoro in continua evoluzione", riporta il protocollo d'intesa. "La Marina si impegna inoltre a promuovere la formazione del personale docente e amministrativo, favorendo forme di partenariato con enti pubblici e imprese, anche con l'apporto di esperti esterni per l'acquisizione di competenze specialistiche". La forza armata organizzerà conferenze, dibattiti ed eventi culturali attinenti al mare e "temporanei imbarchi o uscite in mare a bordo di Unità

navali a vela a favore di studenti appartenenti agli Istituti Tecnici e – compatibilmente con le strutture e le risorse disponibili - agli Istituti Professionali, quale occasione unica per i giovani di sperimentare la vita a bordo e per il loro l'addestramento pratico". Moduli e percorsi formativi per insegnanti e allievi risponderanno a una precisa visione geostrategica economico-militare. "Il mare svolge un ruolo centrale per le popolazioni", enfatizza l'accordo tra il Ministero dell'Istruzione e la Marina Militare. "La globalizzazione dell'economia e della sicurezza ha creato una reale interdipendenza di Paesi geograficamente lontani, il cui elemento di continuità è rappresentato dal flusso globale di persone, merci e risorse energetiche via mare. Per l'Italia - nazione a forte connotazione marittima - il mare è l'elemento fondamentale da cui dipendono significativamente la propria sicurezza, l'economia, la prosperità ed il cui libero uso deve essere garantito, prevenendo e contrastando efficacemente tutti i rischi e le minacce presenti (...) In tale scenario, la difficoltà maggiore è rappresentata dalla generale inconsapevolezza nell'opinione pubblica dell'importanza della dimensione marittima per la prosperità e la sicurezza nazionale: appare quindi opportuno realizzare una politica di informazione e formazione mirata ad una vera e propria rivalutazione del ruolo dell'ambiente marittimo...". Il protocollo di collaborazione impone il dovere all'obbedienza e al rispetto di gerarchie e prin-

cipi di segretezza. “Le Parti si impegnano a far rispettare ai propri dipendenti la massima riservatezza sui dati, sulle informazioni e sui risultati dell’attività oggetto del presente Accordo, di cui siano venuti in qualsiasi modo a conoscenza”, si legge all’articolo 10. “Il personale non appartenente all’Amministrazione della Marina Militare, partecipante, a qualsiasi titolo, alla presente attività, dovrà essere adeguatamente edotto sulle tematiche afferenti alla sicurezza delle informazioni e sulle possibili conseguenze, anche penali, derivanti dall’acquisizione intenzionale e/o non autorizzata di informazioni di carattere classificato e/o comunque ritenute sensibili e sulla loro indebita divulgazione”, aggiunge l’articolo 13.

E DOVE VA LA SCUOLA ITALIANA? ALLA GUERRA...

Quello del 7 agosto è l’ultimo dei protocolli di cooperazione sottoscritti dal Ministero dell’Istruzione e dai suoi organi periferici con le forze armate e alcune delle principali holding del comparto bellico industriale finalizzati alla progressiva militarizzazione delle istituzioni scolastiche e degli stessi contenuti culturali e formativi del sistema educativo nazionale. Non c’è stato governo succedutosi alla guida del paese negli ultimi tre lustri che non abbia contribuito a questo devastante processo di conversione delle scuole in caserme per *formare* lo studente-soldato votato all’obbedienza perpetua. Le conseguenze, nefaste, sono sotto gli occhi di tutti. Accade così che alle città d’arte, ai musei e ai siti archeologici, presidi e docenti preferiscano sempre più le visite alle basi Usa e Nato “ospitate” in Italia in barba alla Costituzione o quelle alle caserme, agli aeroporti, ai porti militari, alle installazioni radar e alle industrie belliche. Non c’è giorno che gli studenti non vengano chiamati ad assistere a cerimonie e parate militari, presentatarm e alzabandiera, conferimenti di onorificenze, mostre di antichi cimeli o di più moderne tecnologie di distruzione. Ci sono poi le attività didattico-culturali affidate a generali e ammiragli *docenti* (dalla lettura ed interpretazione della Costituzione all’educazio-

ne ambientale, alla salute, alla lotta alla droga e alla prevenzione dei comportamenti classificati come “devianti”, bullismo, cyberbullismo, ecc.); i cori e le bande di studenti e soldati; gli stage formativi su cacciabombardieri, carri armati, sottomarini e fregate di guerra; l’alternanza scuola-lavoro a fianco dei reparti d’élite delle forze armate o nelle aziende produttrici di armi. Lo scorso anno scolastico ha sancito l’ulteriore escalation dell’invasione militare del sistema educativo, complici in particolare i “festeggiamenti” del 100° anniversario della costituzione dell’Aeronautica Militare, la riedizione del *Treno del Milite Ignoto* che ha attraversato da nord a sud l’Italia e la sperimentazione del *primo liceo digitale* con programmi e docenti *made Leonardo SpA*.

IN DIFESA DELLA SCUOLA PUBBLICA E DELLA PACE

Va tuttavia rilevato che è però cresciuta anche la coscienza generale sull’invasività e pericolosità della penetrazione ideologico-militare nelle scuole. L’evento certamente più importante è stato rappresentato dalla costituzione dell’*Osservatorio nazionale contro la militarizzazione delle scuole*. Su iniziativa di Cesp, Cobas scuola e “Mosaico di Pace” è stato lanciato un appello che è stato sottoscritto da più di un centinaio di intellettuali, docenti universitari e insegnanti. Il primo report dell’*Osservatorio* sulle attività “educative” promosse dalle forze armate e dalle industrie belliche è stato presentato il 9 marzo 2023. “Di fronte al costante incremento delle spese militari e della circolazione di armi in un contesto internazionale nel quale la guerra nucleare si profila purtroppo come possibile nefasto orizzonte, ci prefiggiamo una decisa e costante attività di denuncia di quel processo di militarizzazione delle nostre istituzioni scolastiche già in atto da molto, troppo tempo”, scrivono i promotori dell’*Osservatorio*. “Le scuole stanno sempre più diventando terreno di conquista di una ideologia bellicista e di controllo securitario che si fa spazio attraverso l’intervento diretto delle forze armate (in particolare italiane e statunitensi) declinato in una miriade

di iniziative tese a promuovere la carriera militare in Italia e all'estero, e a presentare le forze armate e di sicurezza come risolutive di problematiche che pertengono alla società civile”.

Obiettivo centrale dell'Osservatorio è la *smilitarizzazione* del sistema scolastico, delle metodologie, delle narrazioni interpretative e dei modelli comunicativi utilizzati nelle attività didattiche. “*Smilitarizzare* le scuole e l'educazione vuol dire rendere gli spazi scolastici veri luoghi di pace e di accoglienza, opporsi al razzismo e al sessismo di cui sono portatori i linguaggi e le pratiche belliche, allontanare dai processi educativi le derive nazionaliste, i modelli di forza e di violenza, l'irrazionale paura di un *nemico* (interno ed esterno ai confini nazionali) creato ad hoc come capro espiatorio”, conclude l'*Osservatorio*. Tra le prime uscite pubbliche le contestazioni contro la partecipazione di insegnanti e studenti alle celebrazioni del Centesimo dell'Aeronautica e ai tanti eventi che le forze armate hanno promosso in occasione della festa della Repubblica: il 2 giugno, insegnanti ed attivisti hanno promosso flash mob, sit-in e volantinaggi *per una scuola di pace* a Roma, Cagliari, Palermo, Verona e Torino. L'*Osservatorio* ha anche concorso alla pubblicazione di due preziosi volumi (*La Scuola laboratorio di pace*, Aracne Edizioni) con le relazioni presentate nei seminari di formazione del personale educativo promossi dal Cesp/Cobas.

È stata pure rilanciata da Pax Christi-Italia e MIR (Movimento Internazionale della Riconciliazione) la campagna *Scuole smilitarizzate* per chiedere alle scuole primarie e secondarie di rifiutare ogni attività con le forze armate, boicottando visite a strutture riferibili ad attività militari, ecc.. “Aderendo a *Scuole smilitarizzate* – spiegano i proponenti - ogni istituto s'impegna formalmente a rafforzare il proprio impegno nell'educazione alla pace e alla risolu-

zione nonviolenta dei conflitti; a sottolineare e valorizzare l'educazione alla pace tra le finalità educative dei POF, nelle discipline didattiche e nella programmazione; a non accogliere progetti in partenariato con strutture militari o aziende coinvolte nella produzione di materiali bellici; a prevedere la possibilità di arricchire la biblioteca di nuovi strumenti didattici per l'educazione alla pace e alla risoluzione nonviolenta dei conflitti”.

Le mobilitazioni contro le catastrofi climatiche hanno consentito a migliaia di giovani di comprendere e approfondire gli inscindibili legami tra la difesa dell'ambiente e il rifiuto della guerra e dell'uso delle armi di distruzione di massa. Le iniziative di piazza contro i percorsi di alternanza scuola-lavoro dopo la tragica morte di tre ragazzi (Lorenzo Parella, Giuseppe Lenoci e Giuliano de Seta) all'interno delle fabbriche in cui era stato imposto loro il lavoro-schiavo hanno stigmatizzato in particolare i PCTO nelle basi militari e nelle industrie belliche. Gruppi di studenti hanno occupato la sede dell'Ufficio scolastico della Regione Sicilia dopo la firma di un accordo quadro sull'alternanza con il Comando dell'Esercito e sempre nell'Isola gli attivisti No MUOS hanno interrotto gli esercizi ginnici da combattimento proposti dai militari ai minori in visita a un centro commerciale di Catania. Quello alle porte sarà un anno scolastico chiave per estendere e rafforzare la difesa dei valori democratici, pacifisti, antifascisti e di giustizia sociale su cui è stato fondato il sistema educativo-formativo della Repubblica.

**Antonio Mazzeo - Insegnante e attivista NoWar. Per Manifesto Libri pubblicherà in autunno il volume “E la Scuola va alla guerra. La militarizzazione dell'istruzione in Italia”.*

IL COMPLEANNO DELLE 150 ORE

Alessandra Mecozzi*

Le 150 ore compiono 50 anni, dall'inizio della loro applicazione. Vale la pena ripercorrere il senso di questa norma epocale, conquistata con il contratto metalmeccanico FLM del 1973 (successivamente da molte altre categorie). Lo farò partendo dalla mia esperienza diretta, nella Fiom/FLM di Torino, dove arrivai, dalla Fiom nazionale a Roma nel 1974 e dove il mio primo incarico fu proprio relativo all'applicazione del nuovo articolo del contratto, le 150 ore di permesso retribuito, per il diritto allo studio.

NOVITÀ NEL CONTRATTO NAZIONALE METALMECCANICO

Il contratto metalmeccanico era stato ottenuto dopo oltre cinque mesi di trattativa e di scioperi, e comprendeva anche il nuovo istituto dell'inquadramento unico operai-impiegati, basato sull'idea del superamento della divisione del lavoro tra manuale e non, significativo anch'esso del carattere trasformativo dell'azione sindacale della FLM, in un clima culturale e sociale favorevole.

L'articolo contrattuale del 1973 recitava:

"I lavoratori che, volendo migliorare la propria cultura, anche in relazione all'attività aziendale, intendano frequentare presso Istituti pubblici o legalmente riconosciuti, corsi di studio, hanno diritto, con le precisazioni indicate ai commi successivi, di usufruire di permessi retribuiti a carico di un monte ore triennale a disposizione di tutti i dipendenti...I lavoratori che contemporaneamente potranno assentarsi dall'azienda o dall'unità produttiva per l'esercizio del diritto allo studio non dovranno superare il 2 per cento del totale della forza occupata... I permessi retribuiti potranno essere richiesti per un massimo di 150 ore pro capite per triennio, utilizzabili anche in un

solo anno, sempre che il corso al quale il lavoratore intende partecipare si svolga per un numero di ore doppio di quelle richieste come permesso retribuito..." (Prima del contratto la legge 300 prevedeva limitati permessi e diritti solo per i lavoratori studenti n.d.r.).

I PRIMI PASSI

La sua applicazione iniziò nel 1974. Fu un'esperienza straordinaria di partecipazione, di confronto culturale, di apprendimento per tutti: operai/e, insegnanti, sindacalisti/e; un passo avanti nella democrazia, in fabbrica e nella scuola. Il confronto, talvolta scontro appassionato, tra cultura operaia (particolarmente significativa quella sull'ambiente e la condizione di lavoro) e cultura "accademica", anche di sinistra, era inevitabile come quello tra esigenze di conoscenze di base da parte di chi aveva dovuto interrompere troppo presto lo studio e quello di impostare i corsi su base completamente diversa dalla scuola tradizionale.

Trentin esprime chiaramente il suo concetto su cosa debba intendersi per 150 ore:

"Non certo i corsi aziendali ma la scuola in generale, la riconquista nella scuola di un'autonomia del lavoratore; non il lavoratore idoneo Fiat, ma una formazione culturale e professionale costruita nella scuola e con una sua trasformazione"

Ilaria Romeo, 150 ore, allo studio e alla lotta1.

In effetti la novità, anche rispetto a esperienze simili in altri paesi europei, era nell'organizzazione dei contenuti di insegnamento, gestita collettivamente da lavoratori e docenti, non finalizzati a esigenze aziendali ma all'arricchimento culturale dei/delle partecipanti.

Le 150 ore rappresentarono un investimento contrattuale con cui i lavoratori scambiavano

salario per un processo di emancipazione individuale e collettivo. Una scommessa sulla rinegoziazione della risorsa “tempo”, che rimetteva in discussione idee e pratiche del lavoro nel pieno del taylorismo imperante, secondo la migliore tradizione di un sindacalismo riformista che sa coniugare conflitto e costruzione creativa. (Bruno Manghi, sempre sul sito collettiva.it)

La trattativa era stata lunga e difficile, segnata anche dal sarcasmo padronale: “ma volete far studiare il clavicembalo ai lavoratori?!” Risposta di Bruno Trentin: “Certo, se lo vogliono...”

SCUOLA DELL'OBBLIGO E UNIVERSITÀ: “SUONATA PER I PADRONI”

Alla trattativa con Federmeccanica, risoltasi positivamente con la firma e l'approvazione del contratto, doveva seguire l'applicazione che cominciò nel 1974, dovendosi confrontare con diversi soggetti: Ministero della Pubblica Istruzione, insegnanti e ovviamente in primo luogo lavoratori e lavoratrici. Fu una sorpresa scoprire che migliaia non avevano il diploma della scuola dell'obbligo che divenne quindi un punto focale, con notevoli problemi organizzativi che consigli di fabbrica e sindacato dovettero affrontare. Si calcolò che, solo nei primi due anni di applicazione, circa 100.000 operai/e avrebbero potuto frequentare i corsi con le 150 ore retribuite, e altrettante del loro tempo libero, per ottenere il titolo della scuola dell'obbligo.

Già all'inizio, aprile 1974, i corsi di scuola media erano 872, in 51 provincie, per un totale di 17500 lavoratori, e i seminari all'Università 25, in 14 provincie, per un totale di 1400 lavoratori circa.

I corsi monografici all'Università, sebbene con una partecipazione quantitativamente ridotta, furono un'occasione unica di approfondimento di temi, primo tra tutti quello dell'economia. Centinaia di lavoratori entrarono per la prima volta nell'università, e rimane memorabile, anche grazie alla rivista “Inchiesta”, che già prima aveva pubblicato un numero speciale dal titolo: “le 150 ore, suonata per i padroni”, il corso di economia tenutosi presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna da un gruppo di

importanti economisti (Bosi, Brusco, Cavazzuti, D'Adda, Ginzburg, Onofri, Vianello) sull'analisi di concetti e strumenti per comprendere la crisi economica e l'uso padronale di essa contro le lotte e le conquiste operaie (“Inchiesta”, n.16, 1974).

INCONTRO TRA LE 150 ORE E LA CULTURA FEMMINISTA

Un salto di qualità e quantità venne fatto nell'incontro tra le 150 ore e la cultura femminista, ideato e gestito dai gruppi/coordinamenti di donne nel sindacato. La partecipazione era aperta a tutte: operaie, impiegate, casalinghe, disoccupate... Un esempio clamoroso fu il corso sulla “Salute della donna” di Torino, nel 1978, a cui parteciparono oltre 1300 donne, gestito dall'Intercategoriale donne Cgil Cisl Uil, uno dei primi gruppi del femminismo sindacale, attivo nei posti di lavoro e nel sindacato.

Testimonia Domenica Airaud, delegata Fiat, tra le organizzatrici del corso: “Io ho partecipato con un gruppo che andava nel Consultorio di Via Passo Buole. C'erano impiegate come me, operaie e anche donne casalinghe della zona. Raccontavamo di noi, delle nostre esperienze rispetto al parto, agli anticoncezionali, alla sessualità... Parlavano liberamente, con molto coraggio... È stata una esperienza molto bella che mi ha dato l'idea di fare una cosa del genere anche nel territorio in cui abitavo, a Moncalieri. Facevamo dei volantini nelle case per informare le donne dell'esistenza del consultorio. Facevamo delle riunioni, con le donne utenti, per informarle sui contraccettivi a partire dall'esperienza e dalle conoscenze che avevo acquisito al Corso Salute della donna. (Intervista del 15 novembre 2005, in *Fare la differenza - l'esperienza dell'intercategoriale donne di Torino 1975-1986*, a cura di Nicoletta Giorda. Anche in Mirafiori-accordielotte.org)

Il corso a Torino venne riconosciuto dalla Facoltà universitaria di Medicina ed ebbe l'appoggio e i contributi di medici, ginecologhe, tecniche della salute.

I corsi si estesero in tutta Italia, trattando molti argomenti diversi .

Si andava dalla conoscenza della fisiologia all'analisi del rapporto con medici, medicina e strutture sanitarie, dalle letture di materiali alternativi prodotti dal Movimento delle donne alle condizioni di lavoro. In altri corsi si affrontavano i temi dell'identità femminile, del nesso tra produzione e riproduzione, donne e lavoro/lavori, e, in minor misura, alla questione della rappresentanza di genere all'interno di strutture essenzialmente maschili: temi centrali nel movimento di quegli anni, tutti legati alla questione principale, l'autodeterminazione.

Adele Pesce, sindacalista, ricercatrice, scrittrice, per un periodo responsabile delle 150 ore a Bologna, scrive:

“Due sono stati, a nostro parere, i percorsi più interessanti di riflessione sul rapporto tra donne e lavoro nella seconda metà degli anni Settanta: l'esperienza del femminismo sindacale e delle 150 ore; l'esperienza del gruppo milanese del GRIFF e di numerose singole studiose.I corsi 150 ore per sole donne hanno costituito un luogo di intersezione e di circolazione delle idee ed esperienze tra ricercatrici, sindacaliste e lavoratrici”
(*Fare cose con le parole. Lavoro sindacato politica femminismo*. A cura di Vittorio Capecchi e Donata Meneghelli, Ed. Dedalo, 2012)

Negli anni Ottanta, dopo la sconfitta alla Fiat, la rottura sindacale del 1984, nel generale arretramento difensivo del sindacato, anche la carica trasformatrice delle 150 ore venne meno. Nello stesso tempo, anche l'impresa si trasformava profondamente, con una tendenza al decentramento produttivo (dunque una riduzione delle dimensioni aziendali e delle grandi concentrazioni operaie), alla delocalizzazione e alla precarizzazione del lavoro.

Si modificò la composizione dei partecipanti ai corsi, con una sempre maggior inclusione di casalinghe, disoccupati, migranti, lavoratori precari, e un incremento degli impiegati del settore pubblico.

L'esperienza delle 150 ore delle donne sollecitò d'altra parte la creazione di autonomi Centri culturali femministi, libere università, come il Virginia Woolf di Roma e la Libera Università delle donne di Milano.

Mentre l'impegno sindacale si riduceva, o virava verso la formazione professionale, tra gli anni Ottanta e Novanta cresceva l'iniziativa delle regioni e degli enti locali, a fianco o in collaborazione, ad esempio, con le università popolari.

Verso la fine degli anni Novanta, vennero istituiti i Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti (CTP), soppiantati dopo qualche anno dai nuovi Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA): istituzioni statali forse utili, ma in cui nulla rimaneva della partecipazione critica delle 150 ore.

QUALE FUTURO PER LE 150 ORE?

Le 150 ore avevano favorito una crescita culturale individuale, ed era questa che dava loro cittadinanza piena, che permetteva loro evoluzioni molteplici. Si tratta dunque di un'esperienza di grande valore, da ripensare, anche oggi, in una società della conoscenza più proclamata che realizzata e in un paese, come l'Italia, dove l'analfabetismo di ritorno è uno dei problemi più sottovalutati, mentre da anni progredisce una regressione culturale a tutti i livelli.

Il segretario generale della CGIL, Maurizio Landini ha affermato, in una recente intervista:

“La formazione sia un diritto permanente”, richiamando la necessità, dentro ai tanti cambiamenti avvenuti, sia tecnologici che organizzativi che produttivi, di rilanciare lo spirito delle 150 ore, con la sua visione trasformativa dell'organizzazione del lavoro, economica e sociale. La contrattazione dovrebbe affermare il diritto alla formazione nel corso di tutta la vita, non subordinata alla azienda, con ore disponibili per l'accrescimento culturale collegate alla riduzione dell'orario di lavoro.

Una risposta, idealmente, a quanto, già nel 2015 dichiarava Vittorio Capecchi, recentemente scomparso, direttore della rivista “Inchiesta”, strumento di valorizzazione dell'esperienza delle 150 ore:

“Oggi, un'esperienza delle 150 ore la vedo ancora più drammaticamente utile. Si è infatti di fron-

te a una caduta dell'identità collettiva sindacale, con gravissimi rischi per lavoratrici e lavoratori di accedere a una visione tutta individuale dei conflitti e delle lotte...Oggi, l'individuale si percepisce solo nei sentimenti di razzismo, di rabbia, di opportunismo ecc. Come se la cultura fosse un costo superfluo e non un bene su cui investire... Ma uno spazio aperto di quel tipo è oggi possibile, dati i rapporti di forza tra capitale e lavoro, e data la scarsa sensibilità delle forze politiche verso il mondo del lavoro e della cultura? E il sindacato può ritrovare il coraggio di pensare in grande?

(rivista "Venetica", 31/2015, intervista di Valeria Podrini)

Per saperne di più:

Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2012. Terza edizione 2023

Ricostruire ideali e percorsi di questa straordinaria esperienza - che ha coinvolto un milione e mezzo di persone e inciso fortemente sulle loro vite, sul movimento sindacale e sulla scuola - ci permette di riflettere sull'educazione degli adulti come leva di cambiamento e inclusione. La nuova edizione 2023 contiene ulteriori documenti e un inedito saggio introduttivo sul tema delle "150 ore del futuro".

Monica Dati, *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo - L'esperienza delle 150 ore*, Aracne 2022.

È una ricerca che ripercorre l'evoluzione dell'istituto delle 150 ore dalla dimensione contrattuale alle trasformazioni nella composizione dei corsi con un focus particolare su aspetti didattici e sulle "storie di vita", ponendo anche l'attenzione su alcune peculiarità esperienze toscane e locali.

¹ <https://www.collettiva.it/copertine/culture/2023/04/19/longform/150-ore-allo-studio-alla-lotta-2935461/#tab1>

** Dalla fine del 1970 alla Fiom nazionale, poi Torino/Piemonte. Nel 1975, con il gruppo dell'Inter-categoriale donne Cgil Cisl Uil di Torino, conosce e pratica il femminismo. 1983: primo convegno internazionale su donne e lavoro "Produrre e riprodurre". Nel 1989, eletta nella Segreteria Nazionale della Fiom, 1996, responsabile dell'Ufficio internazionale e, successivamente, anche della rivista della Fiom "Notizie Internazionali". Contribuisce alla nascita di "Action for Peace" (2001), un progetto di molte associazioni, per la presenza di missioni civili in Palestina/Israele; Partecipa dal 2001, nel Genoa Social Forum, al processo del Forum sociale mondiale e del Forum sociale europeo.*

IL LENTO DECLINO DELLA RICERCA

Veronica Morea*

La ricerca è l'attività alla base dell'avanzamento della conoscenza umana, e di conseguenza è un elemento indispensabile di qualsiasi progresso sia mai stato raggiunto intenzionalmente dall'umanità. L'importanza di tale attività è infatti riconosciuta tra i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana, che all'Art. 9 recita: "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica"¹.

È quindi sorprendente che l'attività di ricerca in Italia sia trattata ormai da molti anni come una questione ancillare e in larga misura dispensabile; una "cenerentola" perfino rispetto ad altri servizi essenziali che lo Stato fornisce ai cittadini cronicamente sottofinanziati, come la sanità e l'istruzione. In termini numerici, secondo Eurostat², l'ufficio statistico dell'Unione Europea, nel 2021 la spesa dell'Italia in Ricerca e Sviluppo è stata inferiore all'1,5% del Prodotto Interno Lordo (PIL), un valore significativamente inferiore rispetto a quello della media degli stati EU (>2,2%), e ancor meno rispetto a quello di paesi come Svezia, Austria, Belgio, Germania e Finlandia, che spendono più del 3% del loro PIL³. Portare la spesa per ricerca e sviluppo al 3% del PIL in ogni Paese è uno degli obiettivi dell'Unione Europea sin dal 2003⁴. L'esiguità della spesa in questo settore è ancora più evidente se si tiene conto del fatto che, dal punto di vista economico l'Italia, insieme a Germania, Francia, Regno Unito, Stati Uniti, Canada e Giappone, fa parte del cosiddetto G7, ovvero il gruppo che riunisce i sette Paesi con la maggiore ricchezza nazionale netta.

L'ATTEGGIAMENTO BIPARTISAN VERSO LA RICERCA

È altrettanto sorprendente che l'atteggiamento

nei confronti della ricerca sia stato sostanzialmente uniforme da parte dei diversi schieramenti politici che si sono succeduti al governo del Paese negli ultimi 25 anni. Questi schieramenti hanno condiviso grandi proclami sul ruolo essenziale della ricerca come motore per lo sviluppo in campagna elettorale, a cui ha fatto seguito un sostanziale disinteresse per l'argomento una volta eletti. Questo, nei casi più favorevoli; nei casi meno favorevoli, i Governi, soprattutto di centrodestra, si sono accaniti con riforme che avevano come scopo principale quello di ridurre la spesa da destinare a questo settore, mascherandolo, ma neanche troppo, dietro a slogan come "meritocrazia", "riduzione degli sprechi" e "aumento dell'efficienza". Un ridimensionamento particolarmente pronunciato del sistema dell'Istruzione e della Ricerca, in termini sia di finanziamenti che di posti di lavoro, è stato prodotto dall'insieme degli atti normativi della Repubblica Italiana, emanati durante il governo Berlusconi IV, che vanno sotto il nome di Riforma Gelmini (L. 240/2010)⁵. Questa riforma, ha determinato un forte aumento del precariato universitario, con la conseguente limitazione nella libertà di ricerca dei più giovani; della gerarchizzazione; del fenomeno noto come "fuga dei cervelli", ovvero l'emigrazione di laureati tra i 25 ed i 24 anni, che tra il 2012 ed il 2020 è sestuplicato; del numero di autocitazioni, in misura maggiore rispetto agli altri Paesi del G20, e di ritrattazioni, legate alle frodi scientifiche. Ma l'effetto forse più grave in assoluto è stato che l'introduzione di un sistema di valutazione basato su indici bibliometrici, da parte dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR), scoraggia inevitabilmente la ricerca più innovativa e quindi più rischiosa, che richiede lunghi periodi di maturazione, e vie-

ne penalizzata da queste valutazioni, come già successo in altri paesi.

Gli effetti nefasti di quella riforma sono tuttora presenti, dal momento che nessuno dei successivi governi di centrodestra e centrosinistra che si sono alternati alla guida del Paese vi ha posto rimedio; anzi, in larga maggioranza, i Governi hanno continuato i tagli (il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) si è progressivamente ristretto di oltre il 20% tra il 2008 ed il 2019⁵).

UNA VISIONE A BREVE TERMINE

Effettuare un'analisi esaustiva dei motivi alla base di politiche così poco lungimiranti nei confronti della ricerca non è semplice, ma sicuramente queste testimoniano una mancanza di cultura, di consapevolezza, di visione a lungo termine e di interesse nei confronti del benessere della collettività nel suo insieme. Questa visione limitata è stata espressa più volte nel passato, da leader politici e da loro consiglieri, con frasi mirate a sminuire l'importanza della ricerca e a giustificare i tagli ai finanziamenti. Come esempi tra i più memorabili, soprattutto a causa dell'importanza politica delle persone che le hanno espresse, possiamo ricordarne due: "Perché dobbiamo pagare uno scienziato se facciamo le scarpe migliori del mondo?" (Silvio Berlusconi), e "l'università italiana è irredimibile e deve essere abbandonata al suo destino di squallore; qualsiasi intervento all'interno di essa sarebbe un vano spreco" (Alberto Alesina e Francesco Giavazzi, economisti). A fronte di queste opinioni senza fondamento espresse da persone che hanno avuto ruoli di primo piano nella vita politica italiana (Berlusconi Presidente del Consiglio per quattro volte, e Francesco Giavazzi consulente dei Governi Monti e Draghi) e da molti loro collaboratori, i dati scientifici mostrano chiaramente che l'impatto globale della ricerca di un paese cresce linearmente con la quantità dei fondi erogati⁶. Di fatto, l'Italia ha una lunga tradizione di eccellenza, ha prodotto importanti scoperte e contributi alla conoscenza umana in molti campi, tra cui scienza, medicina, arte e cultura; in tempi più recenti, la produzione della ricerca italiana è stata in linea con i valori attesi sulla base degli investi-

menti, e spesso al di sopra di questi⁷.

Nonostante la scarsità dei finanziamenti sia il problema principale della ricerca italiana, questa è penalizzata anche da altri problemi strutturali, come le modalità con cui i finanziamenti vengono erogati, ovvero l'assenza pressoché totale di finanziamenti strutturali e l'imprevedibilità dei bandi, che rendono estremamente difficile la programmazione delle attività, se non a brevissimo termine, e la forte burocratizzazione, che sottrae tempo prezioso all'attività di ricerca. Un altro grosso problema è che una quota importante dei finanziamenti non viene assegnata a seguito della revisione tra pari, che consiste nella valutazione dei progetti presentati da parte di colleghi esperti nel settore specifico del progetto e che non si trovino in situazioni di conflitto di interesse nei confronti del progetto e del proponente, che è il metodo standard adottato a livello internazionale, ma assegnati dall'alto, dai decisori politici o da persone nominate da questi, sulla base di logiche spesso arbitrarie, come nel caso dell'Istituto Italiano di Tecnologia, istituito nel 2003 con una dotazione economica notevolmente superiore a quello delle altre istituzioni finanziate dallo Stato, in merito al quale si rimanda alla dettagliata analisi effettuata dalla Senatrice Elena Cattaneo⁸, e delle risorse del PNRR, che sono state assegnate secondo progetti predefiniti e non sulla base di proposte nate dalla rete scientifica.

QUELLO DI CUI C'È BISOGNO

Quello di cui il mondo della ricerca italiana ha bisogno per essere rilanciato, sono finanziamenti adeguati, strutturali, per svolgere le attività minime necessarie, di progetti selezionati sulla base della revisione tra pari, nonché l'impulso di un finanziamento straordinario, come auspicato anche dal Premio Nobel Giorgio Parisi che aveva chiesto pubblicamente un miliardo per il sistema di ricerca pubblico. È inoltre necessario effettuare un'inversione di tendenza netta rispetto a quanto introdotto dalla Riforma Gelmini, offrendo un maggior numero di posti a tempo indeterminato per giovani ricercatori, dotandoli dei mezzi per lavorare autonomamente, in modo da ridurre la loro dipendenza

dal personale più anziano. Infine, è necessario aumentare la trasparenza nelle procedure di selezione e di valutazione del personale e dei progetti, introducendo criteri di valutazione ed organizzazione condivisi con tutto il personale che lavora nel mondo della ricerca, che più di chiunque altro è a conoscenza dei punti di forza e di debolezza della propria Istituzione, anziché calarli dall'alto a seguito di consultazione con cosiddetti esperti che spesso si rivelano essere dotati più di pregiudizi che di competenze. In assenza di queste misure, nonostante la resistenza che ha mostrato finora nei confronti di riforme disastrose e tagli ai finanziamenti, c'è il serio rischio che la ricerca italiana viva un periodo di declino, dal quale sarebbe estremamente difficile risalire: perfino una forte tradizione non può durare per sempre se è trascurata troppo a lungo.

Il Governo Meloni attualmente in carica, sta mantenendo, anche sul piano dell'attenzione al mondo della ricerca, le peggiori aspettative. Il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 7 agosto 2023 prevede che il Ministero dell'Università e della Ricerca realizzi un risparmio di spesa pari a 57,5 MLN di Euro tra il 2024 ed il 2026, che si sommano ai tagli di 31,5 MLN di Euro già previsti per il 2023-2025 dal DPCM del 4 novembre del 2022, per un totale di 89 MLN di Euro tra il 2023 ed il 2026.

L'unica speranza di riuscire a contrastare l'azione del governo in carica ed ottenere i finanziamenti e le riforme di cui ci sarebbe davvero bisogno è quella di convincere il personale coinvolto nella ricerca a mettersi in gioco personalmente, ad intraprendere delle lotte, all'in-

terno e all'esterno delle proprie istituzioni, per far sì che la ricerca torni ad avere un ruolo centrale nell'agenda politica del Paese. Un compito che, chiaramente, nessuna delle forze politiche che al momento siedono in Parlamento ha la capacità o voglia di svolgere.

Riferimenti bibliografici

- ¹ Costituzione della Repubblica Italiana (<https://www.quirinale.it/page/costituzione>)
- ² Eurostat (<https://it.wikipedia.org/wiki/Eurostat>)
- ³ https://www.infodata.ilsole24ore.com/2022/12/03/a-proposito-di-innovazione-quanto-spende-litalia-in-ricerca-e-sviluppo/?refresh_ce=1
- ⁴ https://ec.europa.eu/invest-in-research/action/history_en.htm
- ⁵ <https://www.roars.it/il-falso-miracolo-delluniversita-italiana-dopo-un-quindicennio-di-riforme/>
- ⁶ Pan R, Kaski K, Fortunato S. *World citation and collaboration networks: uncovering the role of geography in science*. *Sci Rep* 2, 902 (2012). <https://doi.org/10.1038/srep00902>
- ⁷ Uncertain times for Italian science. *Nature Mater* 3, 575 (2004). <https://doi.org/10.1038/nmat1217>
- ⁸ <https://www.roars.it/caso-iit-la-senatrice-cattaneo-scrive-al-direttore-del-secolo-xix/>

* *Veronica Morea è Primo Ricercatore del Consiglio Nazionale delle Ricerche. Ha conseguito la Laurea in Chimica e Tecnologie Farmaceutiche, la Laurea in Farmacia ed il Dottorato di Ricerca in Scienze Farmaceutiche presso l'Università "Sapienza" di Roma. Prima di diventare Ricercatore CNR ha lavorato per più di tre anni presso il Medical Research Council di Cambridge (UK). È iscritta alla CGIL ed è RSU. È inoltre iscritta a Rifondazione Comunista.*

“CI RIVEDIAMO A SETTEMBRE”: SCUOLA E PRECARIATO

Giulia Pezzella*

“Ci rivediamo a settembre”. Questa è la frase che tutti gli insegnanti dicono alle alunne e agli alunni quando finisce l’anno scolastico. Nell’impossibilità di poterla dire c’è la sintesi della condizione dei docenti precari. Sì, perché quelle poche parole sono il ponte tra quello che è stato e quello che sarà, c’è l’orizzonte di un po’ di riposo con la certezza di ritrovarsi, c’è la tanto invocata “continuità didattica” che consente a chi insegna di decidere come e cosa insegnare in quel momento a quella classe consapevole del tempo a disposizione che non è un anno, ma almeno un biennio se non un triennio. E la prospettiva è proprio diversa.

E così, quando gli altri salutano con la frase di rito, l’insegnante precario saluta (a volte anche con la lacrimuccia) alunne, alunni e colleghi, dopo mesi passati a costruire rapporti di fiducia, saperi, dopo aver contribuito alla crescita individuale e collettiva degli studenti cercando -attraverso lo studio- di alimentare la curiosità nei confronti del mondo, la consapevolezza dei diritti e dei doveri. Inizia l’estate, che si apre con la richiesta di indennità di disoccupazione nella maggior parte dei casi e si caratterizza per le notti insonni causate dal caldo torrido e dall’incertezza, perché i provvedimenti del Governo e/o del Ministero destinati ai precari cambiano continuamente le regole del gioco, i tempi non vengono mai rispettati e nel frattempo gli aspiranti docenti corrono come il criceto sulla ruota alla caccia dei “pare” e “si dice”. Insomma, un incubo.

Nonostante le nuove assunzioni nella scuola, è stato calcolato che anche quest’anno gli insegnanti con contratto a tempo determinato saranno circa 200mila e molti di loro avranno l’in-

carico su sostegno. In altre parole, ancora una volta 1 docente su 4 sarà precario.

UNA RIFLESSIONE SULLA LINGUA

La bellezza della nostra lingua è proprio nella ricchezza delle sfumature, spesso sottili, che rendono due parole sinonimi ma mai uguali. Cercare il loro significato etimologico consente di apprezzarne al meglio il significato, ma soprattutto ci spinge a ragionare sul suo mutamento nel tempo.

Nel vocabolario online della Treccani si legge che la parola “precario”, sia l’aggettivo che il sostantivo, deriva “dal lat. precarius, prop. *ottenuto con preghiere, concesso per grazia*, der. di *prex* precis *preghiera*” e continua dandone il significato principale “incerto, non sicuro, che è soggetto a subire” aggiungendo infine “che o chi ha un rapporto di lavoro senza garanzie di stabilità o continuità. Legato a un contratto a termine”. Forse per questo molto spesso i precari si rivolgono a Sant’Assunta? Certo è che le loro conquiste, quando vengono ottenute, sono veramente “concesse per grazia”. Come la stabilizzazione di chi ha tre anni di servizio (è bene ricordare che il lavoratore con più contratti a tempo determinato ha diritto alla stabilizzazione in tutto il mondo del lavoro, tranne che nello Stato/scuola). Non solo gli ultimi due concorsi straordinari, raccontati come “una semplice formalità”, sono stati selettivi e sempre più vessatori, ma l’ultimo (quello del 2022) ha introdotto una delle più importanti novità della riforma Bianchi: i concorsi non sono più abilitanti.

Ultima riflessione linguistica. Quando si parla di assunzioni nel mondo della scuola si utilizzano termini propri del linguaggio militare,

soprattutto quando il tema è l'assunzione: reclutamento e contingente. Anche se i governi vorrebbero soldati pronti, ricordiamo loro che siamo insegnanti e sempre, indipendentemente dalle discipline che affrontiamo in aula, educiamo alla pace, al rispetto e alla cittadinanza attiva e consapevole. Non alla guerra.

SISTEMA CHE SCEGLI, DOCENTE CHE HAI

È necessaria una premessa: per diventare docente di ruolo bisogna aver superato una selezione (un concorso, ma anche un corso-concorso) e avere l'abilitazione relativa alla disciplina che si insegna. Se per un lungo periodo non sono stati più banditi i concorsi, quelli degli ultimi 3 anni (3 straordinari e 1 ordinario, includendo quello annunciato) si sono svolti e si svolgeranno tutti con modalità diverse. Tre ministri, tre presidenti del Consiglio, 4 tipologie di concorso.

La modalità delle prove concorsuali determina anche il tipo di personale che si vuole selezionare. Per superare i quiz a risposta multipla (sbagliati in alcuni casi) è richiesto un sapere acritico ed enciclopedico, propensione ai giochi di velocità e, soprattutto, una buona dose di fortuna. Immaginate di dover fare lo scritto per insegnare italiano (tutta la grammatica, tutta la letteratura, brani antologici e critici inclusi), storia (dalla preistoria a oggi) e geografia (tutto il mondo). E poi immaginate di dover rispondere a un quiz su un argomento qualunque in 1 minuto, molto spesso uno tra quelli che a scuola non si affronta. Una follia tale che lo stesso Ministro Bianchi aveva poi fatto marcia indietro nella sua articolata riforma (tutta finanziata dal PNRR) proprio sulle crocette. L'attuale Ministro, invece, le ha ripristinate. Inoltre, si è chiesto: perché la prova scritta deve riguardare la disciplina che l'aspirante docente di ruolo ha già insegnato per anni come precario o che comunque dovrà insegnare? Meglio predisporla uguale per tutti: si velocizza la preparazione, forse la somministrazione, si risparmiano tempo e soldi. Pedagogia, psicopedagogia, didattica, metodologia, inglese e informatica: ormai ai docenti si chiede solo questo.

Senza nulla togliere a quanti hanno superato i concorsi a crocette del passato e supereranno quelli del futuro, qualche domanda dobbiamo

porcela. Perché questi cambiamenti? Perché non è più necessario che i futuri insegnanti assunti a tempo indeterminato dimostrino di sapere padroneggiare la nostra lingua, la loro disciplina e di saper argomentare? Forse perché non si vuole che i nuovi docenti abbiano l'aspirazione a trasmettere agli studenti la conoscenza, la curiosità, la capacità di interrogarsi, gli strumenti utili per imparare, diventare persone colte e cittadini responsabili. Vogliono che dalla scuola scompaiano le "cose inutili", quelle che allargano gli orizzonti e consentono poi di imparare qualsiasi cosa, e la vogliono asservire al mercato del lavoro che, però, ha altre esigenze e altre velocità.

LA RUOTA DELLA FORTUNA: L'ALGORITMO

Intanto dall'estate 2021 i precari, senza i quali le scuole statali e comunali non aprirebbero, sono stati premiati con un nuovo incubo: la domanda informatizzata per partecipare al sorteggio delle cattedre. Possono accedervi tutti quelli che si sono iscritti nelle Graduatorie Provinciali per le Supplenze di azzoliniana memoria, altro sistema informatizzato, e il punteggio viene verificato da una persona fisica solo dopo aver ricevuto una supplenza.

L'algoritmo ha sostituito la convocazione in presenza per l'assegnazione delle cattedre vacanti e disponibili ed è un meccanismo assolutamente oscuro che non permette di verificare la correttezza delle assegnazioni. A causa di una perversione sistemica, chi è più in alto in graduatoria rischia di prendere il posto "peggiore" o di non lavorare affatto: l'istanza viene compilata senza avere le disponibilità dei posti e nel caso in cui questi venissero liberati in un secondo momento, chi ha più punti ed è senza cattedra viene lasciato senza lavoro, in quanto l'algoritmo non torna indietro. Una soluzione a questa ingiustizia sarebbe facile ed indolore: tornare alle assegnazioni in presenza o quanto meno correggere il sistema sulla base delle segnalazioni fatte e delle sentenze emesse.

LA RIFORMA BIANCHI

Pur non volendo ripercorrere in maniera puntuale la riforma finalizzata alla selezione dei nuovi docenti e alla formazione continua del persona-

le scolastico che l'ex Ministro dell'Istruzione ha promosso, si ritiene però importante sottolineare che è uno dei tasselli della scuola 4.0, cioè rientra nelle azioni da realizzare con i soldi del PNRR (legge 29 giugno 2022 n. 79, conosciuta anche come decreto PNRR2, articoli dal 44 al 47). L'urgenza nel definire la spesa ha portato il Governo Draghi ad approvare, a ridosso della scorsa estate, una riforma fatta solo di scatole vuote e cioè prevalentemente definizioni di massima di un sistema che ancora oggi non ha tutti i decreti attuativi (annunciati per luglio 2022), ma che intanto ha di nuovo paralizzato soprattutto i precari in una delle attività frustranti a cui si stanno abituando: l'attesa.

I punti salienti della riforma riguardano le modalità di accesso alla professione docente per la scuola secondaria di primo e di secondo grado e l'istituzione dell'Alta scuola di formazione per tutti gli insegnanti. Prevede inoltre, come accade quando si introduce un nuovo sistema di selezione, delle norme transitorie valide fino al 31 dicembre 2024: il nuovo concorso straordinario, che l'attuale Ministro si attribuisce, era già previsto da Bianchi e approvato. La riforma stabilisce che gli aspiranti docenti dovranno fare un corso universitario post laurea abilitante e superare il concorso. Nulla di nuovo: c'era una volta la SISS e poi la Buona scuola (che però, da questo punto di vista non è mai diventata operativa). Nella fase transitoria sono previsti degli "sconti" sulla formazione: chi ha 3 anni di servizio dovrà farne la metà (cioè 30 Crediti formativi universitari), mentre chi ha la laurea e 24 CFU (altro balzello formativo obbligatorio, che però doveva essere acquisito entro ottobre 2022) ne farà un po' di più (36). Ovviamente nessuna riduzione per chi ha sia i 3 anni di servizio che i 24 CFU.

Leggendo il testo legislativo appare evidente come l'Alta scuola sia un potente strumento per due motivi fondamentali: il primo è che definisce i contenuti della formazione, stabilisce le modalità e chi potrà erogarli; il secondo è che inserisce nel suo massimo organismo decisionale i presidenti dell'INDIRE e dell'INVALSI, dando nuova linfa vitale a due istituti molto contestati dal mondo della scuola.

Ma la ciliegina sulla torta della Riforma Bianchi

è il mantra che viene ripetuto ovunque: "senza oneri per lo Stato". Tradotto vuol dire tasse alte per i concorsi, spese di iscrizione sostenute per i corsi di formazione, a fronte di stipendi che continuano ad attestarsi tra i più bassi d'Europa. La torta è la formazione, nuovo proficuo settore economico per le università statali, ma soprattutto per i centri dedicati, in mano ai privati ovviamente.

UNA SOLUZIONE POSSIBILE

Il percorso abilitante a pagamento previsto dalla riforma è una delle prove che ormai il lavoro si compra, o meglio, ci si prova, perché (in questo come in altri casi) il messaggio di fondo è che bisogna investire per cercare di averlo, ma nulla è garantito. È uno dei tasselli aberranti della società in cui siamo precipitati, senza opporre resistenza e soluzioni alternative: le regole vengono definite non certo da chi ha a cuore la scuola, ma dagli interessi delle università e di Confindustria, che con la Fondazione Agnelli svolge uno dei ruoli principali.

Ripercorrendo la storia del precariato scolastico, però, appare evidente come sia un problema che viene da lontano e il sistema che ha dimostrato di essere risolutivo è stato il cosiddetto "doppio canale", cioè un meccanismo per stabilizzare a scorrimento gli insegnanti abilitati, al quale è necessario affiancare il riconoscimento dell'abilitazione a tutti gli insegnanti con tre anni di servizio, senza oneri per loro (se non simbolici, come in passato i PAS). Solo così lo Stato potrebbe sanare una sua mancanza e riconoscere il diritto e il merito che hanno le migliaia di docenti a tempo determinato che ogni anno consentono di riaprire le scuole. Certo, dovrebbero volerlo per primi proprio i precari: senza pregare o chiedere la grazia, ma protestando insieme a tutto il personale della scuola. Perché il precariato non è un problema solo dei docenti che lo vivono: è un problema per tutti.

** Giulia Pezzella, romana, insegna Lettere nella scuola secondaria di primo grado; attivista CUB SUR e socia di ALaS, si occupa di politiche scolastiche. Precaria fino al 1° settembre 2023 pur avendo già superato l'anno di prova, perché vincitrice del concorso straordinario bis.*

LASCIARE SEGNI: LA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Renata Puleo*

SI PUÒ NON VALUTARE?

In quanto esseri viventi, nell'arco del tempo di esistenza, nel corso dell'esperire, in situazioni ordinarie e straordinarie, assumiamo decisioni. Decidere, come suggerisce l'etimo, è operare un taglio, dirimere fra risposte giuste, sbagliate, fra scelte e dubbi costanti. Spesso, l'adeguatezza è legata a un giudizio intuitivo, inconsapevole, come lo sono molte abilità. Si giudica adeguato un comportamento, proprio o altrui, in base a valori culturali, morali, estetici: classi di *know-how*, di capacità di confronto immediato che ci fanno trovare la risposta appropriata, anche quando si rivelerà disfunzionale¹. In situazioni strutturate, come nei contesti di insegnamento e apprendimento, il parametro di adeguatezza è costituito da prestazioni attese, da obiettivi, nel costante lavoro degli attori, insegnanti, creature piccole, che giudicano anche su base intuitiva, emotiva, irrazionale. La valutazione, diffusa, locale, pregiudiziale, a equilibrio instabile, va a comporre quella istituzionale, sommativa, finale. E qui, entrano in gioco la misurazione delle prestazioni, i riferimenti a scale parametriche, secondo gradienti di adeguatezza del compito: voto numerico, giudizio discorsivo, scale miste.

SI PUÒ NON INSEGNARE?

Proprio a partire dalla presunta necessità di immettere in una scala di prestazione i comportamenti degli alunni, ci si potrebbe chiedere se tale necessità è legittima. Le norme che reggono il sistema di istruzione come istituto giuridico la prescrivono fra i doveri dei docenti, in termini di restituzione, di trasparenza nei responsi ufficiali (*accountability*: render conto), come *feedback* per eventuali correzioni di percorso. L'ala più severa dei valutatori, i soggetti terzi, come l'INVALSI, la stessa accademia pedagogica e docimologica

affermano che “gli insegnanti migliori, più efficaci sono quelli in grado di guidare il processo educativo verso una solida produzione di risultati di apprendimento, predefiniti e di un numero limitato di identità prestabilite [...mediante] una industria globale della misurazione dell'istruzione” (G.Biesta, 2022 p 8). Una questione di controllo e di controllori, sui soggetti che apprendono e, di contro, sui loro insegnanti. Questa circolarità è viziosa, tralascia il fatto che “...l'autorità è fondamentalmente una questione relazionale e non qualcosa che una persona può semplicemente imporre su di un'altra” (G.Biesta, ibidem). Come suggerisce sempre Biesta, essere insegnanti responsabili vuol dire agire in processi di co-responsabilità, in una sorta di sospensione fra un insegnamento, una lezione, un discorso, e la valutazione del segno che esso lascia. Qualunque atto relazionale lascia un segno, *in-segna*, ma non tutto può esser oggetto di riscontro, tantomeno presuntamente oggettivo. Il dubbio, l'attesa, l'imprevisto, il non visto, ciò che al momento dato non sembra aver lasciato il segno, dovrebbe sospendere la protervia del valutatore.

DOV'È L'INSEGNANTE?

Una serie di questioni si è aperta, in tutti i paesi dell'Europa Unita, sul quadro delle 8 competenze-chiave². Gli aspetti più rilevanti, pur nell'incertezza terminologica ed epistemologica delle definizioni, sono di ordine pedagogico e didattico (gli strumenti dell'insegnare). Il complesso-competenze ha tolto rilievo alle discipline e ai loro statuti, ha messo al bando le modalità di insegnamento classiche (lezione frontale, studio individuale, manuali, interrogazioni), non adatte alla richiesta sociale di istruzione, di fatto formulata dal mercato del lavoro. L'importanza attribuita a un non ben chiaro

fare, al compito di realtà, spesso slegato dalle ipotesi e dalle teorie tipiche dei diversi ambiti disciplinari, si alimenta con la retorica del sapere autogeneratosi nei gruppi dei discenti, ora, anche negli ambienti di apprendimento digitali. Ai docenti restano compiti di semplice animazione e assistentato, mentre la valutazione delle competenze viene effettuata dagli enti valutatori incaricati dai governi.

ABOLIRE LA PEDAGOGIA?

In un affilato testo del 2017, tre filosofi spagnoli, hanno analizzato la devastazione neoliberalista che ha investito i sistemi di istruzione europei, a partire dalle università, soprattutto, nei dipartimenti di filosofia e di pedagogia³. In una sorta di corto circuito - secondo gli autori del saggio - il fatto educativo è implosivo, in un distopico Nuovo Ordine Educativo funzionale agli interessi spuri del mercato del capitale umano, nella pedagogia delle competenze a cura di presunti esperti. Esperti, secondo gli autori, in sofismi all'apparenza progressisti. Tale precettistica accademica provoca la ludificazione irresponsabile dell'insegnamento, l'infantilizzazione dello studente, l'antiintellettualismo distruttivo di secoli di ricerca disciplinare. Il risultato è la sostanziale condanna dei bambini, dei ragazzi al destino di servitù verso il lavoro flessibile (e precario). L'unica soluzione, nella colpevole indifferenza o complicità della sinistra (in cui includono i leader di Podemos), è l'abolizione della pedagogia accademica, da rimettere in pieno nel lavoro dei maestri e degli insegnanti. Pur condividendo l'analisi, mi domando se si può salvare la nobiltà di tanta pedagogia italiana, ancorandola alla saggezza del dettato costituzionale. Occorre restituire ai docenti la scelta di come, con che cosa, con quali strumenti, insegnare le discipline, restituire loro la valutazione, fattori in cui consiste la libertà di insegnamento e quella di ricerca (artt 33, 34 dalla nostra Carta).

“MAMMA, CHI È UN BAMBINO INTERMEDIO?”

Qualche riflessione sulla valutazione istituzio-

nale nella scuola primaria. Lo stato di emergenza determinato dallo scoppio della sindemia mondiale da Covid 19 ha investito come un fiume in piena la scuola italiana di ogni ordine e grado. La Didattica a Distanza (DaD) sembrò l'unica risposta possibile per garantire, a edifici chiusi, il diritto all'educazione e all'istruzione. Travolte le forme tradizionali di insegnamento in presenza, anche i sistemi di valutazione sono stati oggetto di provvedimenti normativi, di Lettere di Raccomandazione firmate da Capi Dipartimento, di Note Ministeriali e dall'immediata occupazione di campo da parte dei gestori di piattaforme. Se l'esame di licenza a fine del primo ciclo e quello di secondo, la maturità, sono poi rientrati nei ranghi di una forma ordinaria e normata di valutazione finale, la Scuola Primaria dal dicembre 2020 ha visto drasticamente cambiare parametri e scala di verifica degli apprendimenti, quadrimestrale e finale⁴. Alla scala numerica decimale, ripristinata nel 2008 dalla Ministra Gelmini, dopo un periodo d'uso dei giudizi narrativi senza voti, si è sostituita la scala progressiva a 4 livelli: “in via di prima acquisizione; base; intermedio; avanzato”. Livelli corredati da alcune righe di descrittori dei comportamenti da valutare in situazioni note o no, con risorse proprie o fornite dal docente. Essa riproduce pari-pari i 4 gradi utilizzati a fine V nella Certificazione delle Competenze, rilasciata dal dirigente e controfirmata dall'INVALSI (sulla base dei risultati delle prove a test, per Italiano, Matematica, Lingua Inglese)⁵. Ed ecco piovere sui Maestri rubriche esplicative dei descrittori, tabelle di corrispondenze fra livelli e altre scale, corsi e corsetti a cura di esperti del momento, nel tentativo di sciogliere il significato, ad esempio, di situazione nota e di autonomia di risorse, vero inghippo educativo e didattico⁶.

ABOLIRE L'INVALSI?

Quel che nessuno, o pochi, contestano in questo delirio, è il ruolo dell'INVALSI. Ente autonomo di ricerca, in realtà perito unico del Ministero sul lavoro degli insegnanti, letto attraverso la valutazione degli apprendimenti, ha assunto un ruolo centrale nella formazione di docenti,

nell'indirizzo della loro didattica, nella promozione della didattica per competenze, nell'insistenza del rapporto fra scuola e mondo del lavoro come esito dei percorsi di istruzione⁷. Ente orientatore, certificatore dei curricula degli studenti, profilatore dei soggetti fragili destinatari di didattica compensativa, mentore nella contrattazione delle risorse economiche da destinare alle scuole⁸. Una discussione seria sulla valutazione non può eludere la zeppa INVALSI. Non basta cambiare la platea degli studenti scegliendo di fare solo test a campione. Il sistema è bacato dall'ideologia che lo governa, in linea con la peggiore forma di neoliberismo più su denunciata.

CONCLUSIONE

Le sedicenti sperimentazioni di valutazione educativa (C.Corsini, 2023; V.Grion, 2023) che eliminano il voto numerico anche alle superiori ma, incongruamente, lasciano in vigore il Registro Elettronico, la valutazione normata per legge e la somministrazione delle prove INVALSI, non risolvono il problema pedagogico, valoriale segnalato nei saggi che ho citato. Sembra invece interessante la proposta dei modelli narrativi, capaci di descrivere e valorizzare i processi, compartecipati con gli alunni (DI Pasquale, 2022, p. 159 passim). Ma senza l'INVALSI, per favore!

¹ F.J. Varela *Un know-how per l'etica*. Laterza Bari-Roma, 1992

² Raccomandazioni Consiglio EU del 18/12/2006 e del 22/05/2017

³ C. Fernández Liría; O. García Fernández; E. Galindo Ferrández *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo y el delirio de la izquierda* akal ed. Madrid, 2017

⁴ L'Ordinanza 172, 14/12/2020 è stata emanata dopo un breve lavoro di commissione a cui è seguita, in Parlamento, la presentazione di un emendamento a cura della onorevole Loredana De Petris (SI, gruppo misto) che, estendendo i livelli anche alla valutazione finale, ne sottolineava la valenza formativa. Senza troppa attenzione a ciò che pensavano i docenti, cavalcando le posizioni molto emotive di alcune associazioni di insegnanti e genitori.

⁵ Dlgs 13/04/ 2017, n 62

⁶ D. Di Pasquale *Livelli di scuola. La deriva neoliberista della nuova valutazione nella scuola primaria* aracne ed. Roma, 2022

⁷ Dlgs 19/11/2004 n. 86

⁸ CCNL appena siglato, art 46

* *Già Maestra, Direttrice Didattica, Dirigente Scolastica, si occupa di formazione dei docenti, nello specifico di valutazione. Fa parte del Collettivo NiNaNd@, delle Associazioni ALaS e Scuola per la Repubblica.*

LA VIA CRUCIS SULLE CONDIZIONI DI LAVORO E SULL'ORGANIZZAZIONE DEI NIDI E DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA A GESTIONE DIRETTA DI ROMA CAPITALE

Rappresentanti ADL Cobas Roma Capitale

LA SITUAZIONE "STORICA" DEI SERVIZI COMUNALI PER L'INFANZIA

I Nidi e le Scuole dell'infanzia di Roma Capitale vivono da molti anni uno stato di sofferenza, a causa di una politica di tagli che vede questi servizi come una spesa e non come un valore su cui investire. Tutte le Giunte che si sono succedute hanno infatti attuato per questi servizi solo azioni di risparmio, andandone a inficiare progressivamente la qualità.

I fondi per l'edilizia scolastica, la manutenzione ordinaria e straordinaria, così come quelli per l'acquisto di arredi e materiale didattico, sono irrisori; il budget per il personale supplente è stato drasticamente ridotto, e la conseguente mancata copertura del personale assente crea un sovraccarico di lavoro per il personale in servizio e spesso rende impossibile lo svolgimento delle attività pedagogiche e didattiche programmate.

Il personale si trova ad operare in tali condizioni di continua emergenza e, in un ambito così importante e delicato, viene lasciato solo ad affrontare problematiche che richiederebbero un intervento e un supporto psicopedagogico.

Questa Amministrazione si vanta di star facendo molto per invertire questo trend, ma a oggi i fatti smentiscono i proclami.

Innanzitutto i numeri relativi alle assunzioni, presi a scudo per evidenziare questo cambia-

mento epocale, questa variazione di rotta, in realtà arrivano a malapena a rimpiazzare i pensionamenti, non sanando quindi le carenze croniche di organico.

Inoltre, anche per questa Amministrazione, come per la precedente, le assunzioni poi si pagano con una riduzione delle spese per il personale supplente, non solo per la copertura dei vuoti d'organico ma anche per le supplenze giornaliere, costringendo il personale in servizio a lavorare in condizioni di "fuori rapporto", creando un sovraccarico che poi genera affaticamento e il conseguente aumento delle assenze, in un circolo vizioso svilente e stremante. In particolare, nei Nidi, da settembre aumenterà la condizione di lavoro in "fuori rapporto", data la decisione unilaterale di diminuire ulteriormente l'organico di fatto.

LE NUOVE CONTRADDIZIONI DELLA GESTIONE COMUNALE

A questo quadro poco edificante si aggiungono le recenti decisioni in merito alla definizione delle progressioni riguardanti le aree del personale insegnante ed educatore e l'istituzione della figura del coordinatore pedagogico.

Ora per chiarire è necessario sottolineare una serie di questioni legate all'applicazione del CCNL Enti Locali '19-'22.

Innanzitutto, il CCNL definisce che i profili professionali di insegnante ed educatore, col-

locati in fase transitoria nell'area degli istruttori amministrativi, devono traslare nell'area dei funzionari, con una deroga sui titoli, fino al 2025. Nell'allegato A del suddetto Contratto, infatti, questi due profili compaiono tra quelli appartenenti all'area dei funzionari e delle Elevate Qualifiche.

Pertanto la progressione del personale educativo e scolastico nell'area dei funzionari è **un atto dovuto in conseguenza dell'innalzamento del titolo di studio** per accedere a questi profili professionali **(dal diploma alla laurea)** e **dovrebbe interessare tutta la categoria**.

Va sottolineato che il requisito per l'accesso all'area degli istruttori è sempre stato ed è tutt'ora il diploma, tranne che per il personale educativo e scolastico (inserito in quest'area, ex categoria C) a cui a partire dai concorsi pubblici banditi dal Comune di Roma dal 2005 in poi, viene consentito l'accesso o con diploma conseguito entro il 2002 o altrimenti con la laurea. Quindi, già da parecchi anni, si sarebbe dovuto procedere all'inserimento di questo personale nell'area dei funzionari (ex categoria D), poiché, a fronte dell'aumento della professionalità richiesta, deve corrispondere una adeguata retribuzione e un adeguato inquadramento contrattuale.

L'Amministrazione però, invece di definire un percorso scaglionato di progressioni verticali che, a fianco dei concorsi pubblici, porti, da qui al 2025, il personale citato nell'area dei funzionari e delle EQ, decide di bandire solo 200 posti per funzionario educatore e 200 per funzionario insegnante. Un numero decisamente esiguo se si considera che il personale di ruolo supera le 10000 unità. Ciò creerà una situazione in cui poch@ elett@ (prescelti?) avranno un inquadramento economico più vantaggioso a parità di mansioni.

Inoltre, interpretando in maniera pesantemente retroattiva la legge, esclude tra i titoli d'accesso per partecipare alla procedura selettiva, alcuni dei diplomi con cui il personale negli anni passati è stato ammesso ai concorsi pubblici ed assunto in ruolo, nonché le lauree non afferenti a quelle pedagogiche, escludendo le lauree in

psicologia.

E come se non bastasse, l'Amministrazione ha pensato bene di destinare nel bando per le progressioni verticali del personale insegnante ed educatore, 300 posti per l'istituzione della figura del coordinatore pedagogico. Una figura nuova che, a detta di questa Amministrazione, non esisteva; i servizi educativi non avevano una figura di coordinamento.

Anche qui va fatta un po' di chiarezza!

È vero che la figura del coordinatore pedagogico è stata inserita solo con l'ultimo CCNL Enti Locali, recependo la legge che lo istituisce, nell'ottica di creare un coordinamento uguale per tutti i servizi educativi e scolastici, pubblici e privati a livello nazionale. Ma ciò non vuol dire che non vi erano figure e livelli diversi di coordinamento di questi servizi, che seppur chiamati diversamente svolgono ancora oggi le stesse mansioni attribuite al Coordinatore pedagogico (art 94bis).

Già nel regolamento della scuola dell'infanzia del Comune di Roma, del 1996, si parla della figura del Coordinatore Educativo, in seguito ridefinito "Funzionario Educativo" ed a cui è stata conferita la Posizione Organizzativa, in conseguenza di un aumento dei servizi 0-6 loro assegnati. Inoltre, nel marzo 2022 sono stat@ assunt@ 80 funzionari educativi da concorso pubblico per coprire i posti resi vacanti dai pensionamenti.

A queste figure, la stessa Amministrazione che un anno prima aveva augurato buon lavoro e affidato la gestione di nidi e scuole, oggi dice che devono essere rimpiazzate dai coordinatori pedagogici e quindi dirottate negli uffici a svolgere non si sa bene quali mansioni.

Ma come Murphy insegna al peggio non c'è mai fine, e pertanto non è finita qui.

Anche se la legge nazionale e quella della Regione Lazio definiscono valide le lauree in ambito psicologico acquisite prima della sua emanazione, l'Amministrazione capitolina restringe alle sole lauree in scienze pedagogiche i titoli di accesso per la progressione verticale per la figura di coordinatore pedagogico, creando così la situazione paradossale per cui queste figu-

re neoassunte, tra cui sono molt@ psicolog@ iscritt@ all'Albo (anche in quello degli psicoterapeuti), non vengono considerate abbastanza competenti per svolgere la mansione di coordinatore pedagogico, mentre un insegnante o un educatore con una laurea triennale in scienze pedagogiche o equipollenti è ammesso a tale procedura selettiva.

Insomma, questa vicenda legata all'istituzione del coordinatore pedagogico fa acqua da tutte le parti, tanto che ha creato anche una spaccatura tra Cgil Cisl e Uil. Dalle notizie a mezzo stampa, si apprende che la Cgil ha impugnato il bando, mentre Cisl e Uil pare abbiano firmato l'accordo sulle progressioni verticali.

Noi come ADL Cobas abbiamo indetto lo stato di agitazione e partecipato a presidi di protesta insieme alle altre sigle di base, e presto avvieremo anche le procedure legali a tutela dei/le lavoratori/trici.

Tra i motivi dello stato di agitazione, oltre alle questioni sopra esposte abbiamo anche denunciato il mancato rispetto degli accordi presi con l'Ordine degli Psicologi del Lazio in merito alla valorizzazione del personale capitolino iscritto all'Albo, avviando una procedura di assunzione di 30 nuovi psicologi da altre graduatorie della PA, invece di prevedere dei processi di mobilità interna o di progressione tra aree del personale già assunto. Cosa che sarebbe stata un atto dovuto per i/le propr@ dipendenti, dal momento che da più di 15 anni non vengono indetti bandi o altre procedure per la copertura di tale profilo professionale, che aveva anzi dichiarato a esaurimento.

Anche i funzionari educativi neoassunti hanno

creato un coordinamento e scritto ai vari rappresentanti comunali e regionali, ma a oggi Roma Capitale non vuole sentire ragioni e sia ai tavoli di trattativa, sia in sede di commissione, ripropone la stessa sequela di descrizioni di azioni positive che si attribuisce in maniera del tutto autoreferenziale, ed è refrattaria a qualsiasi critica, in pieno stile "Partito Dittocratico".

Abbiamo inoltre chiesto senza ottenere risposte, perché, a fronte dell'inserimento del profilo di insegnanti ed educatori nell'area dei funzionari, al coordinatore pedagogico, avendo un ruolo superiore, non vada attribuita la posizione di EQ. Ci sembra che nonostante le dichiarazioni di voler lavorare per valorizzare il personale, ancora una volta quello del settore scolastico educativo (sarà un caso, a maggioranza femminile) si troverà a svolgere mansioni superiori non riconosciute da un giusto inquadramento e retribuzione

Infine, non è chiaro se si stia preparando lo stesso trattamento svilente per il precariato storico, chiudendo il rubinetto delle assunzioni per bandire nuovi concorsi, facendo decadere, senza esaurirle, le attuali graduatorie finalizzate alla copertura dei vuoti d'organico e alle assunzioni.

Questa sarebbe l'ennesima tappa di questa "via crucis" che porta allo smantellamento di questi servizi e che solo la mobilitazione di tutte le lavoratrici e dei lavoratori può avere possibilità di fermare. Come Adl Cobas siamo pronti alla lotta e già nei primi di settembre organizzeremo incontri e iniziative con i/le lavoratori/trici e con le altre sigle di base che condividono gli stessi obiettivi.

L'AUTONOMIA COME AZIENDALIZZAZIONE

Alina Rosini*

Il tema dell'autonomia scolastica è tra i più dibattuti e controversi dalla fine del secolo scorso; molte sono le posizioni critiche che si contrappongono ai suoi sostenitori e nell'ultimo periodo il tema è diventato ancor più presente essendo in discussione quello, più ampio e generale, dell'autonomia differenziata che coinvolgerebbe, ancora una volta, la scuola. Ripercorriamo le norme che oggi ne determinano la vita e il funzionamento visto che l'introduzione dell'autonomia ha portato grandi cambiamenti.

LA LEGGE-QUADRO DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA

Il Ministro per la Funzione Pubblica e per gli affari regionali del primo Governo Prodi (1996-1998), Franco Bassanini, è stato il promotore di quella che doveva essere la più importante riforma della Pubblica Amministrazione e che aveva come obiettivo di renderla più efficace ed efficiente, più snella e di qualità migliore rispetto al passato per rispondere in modo più adeguato alle esigenze dei cittadini.

Per la scuola - alla quale è dedicata una parte della L. 59/1997, la prima delle quattro che compongono la riforma - la soluzione era darle "autonomia". Lo Stato, rimanendo garante del diritto allo studio e delle regole generali di gestione e programmazione, avrebbe ceduto alcune funzioni agli istituti scolastici. Nel testo la scuola è definita "un servizio di istruzione" e non più un'istituzione dello Stato che porterà le scuole pubbliche a ricercare finanziamenti privati per trovare risorse economiche aggiuntive. Il dimensionamento e l'accorpamento "nell'ottica di garantire agli utenti una più agevole fruizione del servizio di istruzione" diventano i pilastri dell'autonomia e da allora a oggi

tornano ciclicamente in auge con la giustificazione di rendere le scuole più efficienti, ma con l'obiettivo reale del risparmio. Nell'ultimo periodo si è passati al principio della "razionalizzazione" (L. 111 del 15 luglio 2011) cosicché il numero, più volte aumentato, degli studenti appartenenti allo stesso istituto della Riforma Bassanini diventava la *conditio sine qua non* per ottenere l'autonomia. In questo nuovo quadro normativo, le scuole devono ampliare l'offerta formativa organizzandosi al loro interno o creando rete con altri istituti scolastici, inserendo attività per gli adulti e programmi utili a contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico. Inoltre, si prevede l'apertura delle scuole anche in orario extrascolastico per promuovere maggiori rapporti con il mondo del lavoro. Bassanini ha trasformato la scuola da istituzione ad azienda utilizzando termini e approvando norme che l'hanno completamente snaturata. È con questa riforma che si inizia a parlare di scuola come "servizio di istruzione" e quindi cambiando il significato di "scuola pubblica", dove "pubblica" da quel momento in poi vorrà dire "aperta a tutti" e non "di tutti": le conseguenze sono intuibili.

UN CAMBIAMENTO RADICALE

Quando i presidi sono diventati dirigenti scolastici si è introdotta una terminologia (e una pratica) che ha portato le scuole a trasformarsi in azienda con un proprio bilancio e la necessità di far tornare i conti aprendo le porte ai finanziamenti dei privati i quali, però, la condizionano o provano a condizionarla in modi diversi. Il legame fortissimo tra dimensionamento e acquisizione e o mantenimento dell'autonomia ha portato le scuole alla ricerca continua di "attrarre" studenti per evitare di essere accor-

pate con altri istituti perdendo, spesso, la loro specificità. Se la scuola è legata a meccanismi di mercato e gli studenti diventano “utenti” o, meglio, “clienti”, le conseguenze vengono pagate dalla didattica e dai docenti che vedono limitata la loro libertà di insegnamento e sono sottoposti a valutazione. Se una scuola è selettiva, i suoi clienti scappano e se un docente mette un’insufficienza, quasi sempre arrivano i genitori che, minacciando il cambio di istituto, ottengono le valutazioni desiderate. Non esiste un ragionamento collettivo di mutua assistenza tra le scuole, bensì la corsa a garantirsi il numero di iscritti necessari ad avere riconoscimenti che nulla hanno a che fare con l’istruzione. Questo meccanismo ha portato al proliferare di progetti con l’unica finalità di attrarre iscritti, perdendo troppo spesso di vista quello che dovrebbe essere l’obiettivo di tutte le scuole: preparare cittadini attivi e consapevoli, sviluppando il loro spirito critico e dando loro gli strumenti necessari per affrontare l’istruzione del grado superiore e scegliere cosa fare della loro vita, non solo dal punto di vista professionale. Il legame tra scuola e lavoro è stato interpretato come se la scuola dovesse mettersi al servizio del mondo del lavoro, limitando e sminuendo ciò che è scritto nella Costituzione: una scuola aperta a tutti che consenta a tutti di partecipare a un percorso di crescita culturale, nella maggior parte dei casi molto elevato.

UN UNICO OBIETTIVO: CONTENERE LA SPESA

La riforma del Ministro Letizia Moratti (L. 53/2003) aveva al centro le famose “3 I” (Inglese, Impresa e Informatica), rivedeva i cicli scolastici e introduceva l’alternanza scuola-lavoro come strumento per far sperimentare agli studenti il mondo che li avrebbe accolti alla fine della loro formazione. La riforma del Ministro Maria Stella Gelmini (2008-2011) aveva invece come chiaro obiettivo quello del contenimento della spesa per l’istruzione, raggiungibile riducendo drasticamente il personale scolastico (per esempio, con l’introduzione del maestro prevalente alla scuola primaria, con la modifica del

monte ore delle diverse discipline, soprattutto nell’istruzione secondaria di secondo grado e con l’innalzamento del numero di studenti per classe).

LA “BUONA SCUOLA”

Si arriva così alla riforma del Ministro Stefania Giannini: la L. 107/2015, che l’allora Presidente del Consiglio Matteo Renzi presentò e sostenne fortemente ritenendola la riforma che avrebbe realizzato la “Buona scuola”. L’obiettivo principale dichiarato era la piena attuazione dell’autonomia scolastica introdotta dalla riforma Bassanini. È bene ricordare che il testo originario venne fortemente modificato in seguito alle proteste del mondo della scuola. In particolar modo, vennero contestate le misure che avrebbero dato ai dirigenti scolastici ulteriori poteri, fino a prevedere per loro la possibilità della chiamata diretta per l’assunzione del personale. L’alternanza scuola-lavoro, ora PCTO (percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento), viene resa obbligatoria nell’ultimo triennio delle superiori sostenendo la necessità di creare una stretta relazione tra la scuola e il mondo del lavoro: questa doveva essere la finalità principale dell’istruzione scolastica, perché solo in questo modo si sarebbe potuto arginare la disoccupazione in aumento. In realtà, i dati ci raccontano di un paese che è sempre meno colto e sempre più frammentato e la “Buona scuola”, quella delle competenze, delle abilità e dell’orientamento, non ha garantito una maggiore occupazione. Oggi è evidente che si vuole continuare sulla stessa strada investendo molte risorse economiche del PNRR in orientamento scolastico.

LA SCUOLA DEVE “INDIRIZZARE”

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) contiene, al suo interno, le linee guida per l’orientamento (Decreto Ministeriale 328 del 22 dicembre 2022) che prevedono 30 ore (extra?) curricolari per ogni anno scolastico, a partire dalla prima media, da dedicare ad apprendimenti personalizzati (competenze digitali, conoscenze ed esperienze acquisite) da

inserire nel proprio e-portfolio, un curriculum digitalizzato che accompagnerà ragazzi e famiglie nella scelta del futuro percorso di studi al fine di allineare domanda e offerta di lavoro. In tale percorso lo studente verrebbe supportato dal docente tutor e dal docente orientatore, una sorta di “docenti consiglieri”, che per una manciata di denari e un punteggio aggiuntivo valido per la mobilità, frequenteranno un corso di formazione organizzato da INDIRE e ricopriranno quei ruoli.

Fino a qualche anno fa tutti i libri di testo di ogni ordine e grado e i corsi di formazione per docenti erano incentrati sullo sviluppo del “pensiero critico” sostituito ora da espressioni quali “conoscenze tecniche”, “saper fare” e “competenze trasversali”... Velocemente la scuola si è trasformata da polo educativo, chiamato a formare cittadini, a catena di montaggio produttrice di manodopera. Dalle circolari e dai decreti ministeriali si evince che ciò che conta è l’allineamento domanda-offerta di lavoro e in tale ottica a fungere da job placement manager sarà proprio il docente orientatore che, nell’espletamento di questa sua funzione aggiuntiva (non contrattualizzata), avrà anche il compito di raccogliere le esigenze lavorative presenti nel territorio. In sostanza tale figura avrà il compito, assieme al compare tutor, di modellare e rendere disponibili alle aziende private locali le intelligenze presenti nella scuola pubblica. Resta ancora un mistero come i docenti summenzionati si rapporteranno con gli studenti che gli saranno affidati e con i vari organi collegiali, in

particolare modo con i consigli di classe; la precezione è quella che il consiglio di classe non sarà più sovrano, ma si troverà a fare i conti con agenti esterni che ne influenzeranno l’operato andando così a ledere i principi costituzionali della libertà di insegnamento.

CONCLUSIONI

Tutti i cambiamenti riportati sopra delineano una vera e propria aziendalizzazione e verticalizzazione del sistema scuola al cui vertice siede il dirigente scolastico (con una posizione contrattuale ed economica assai più elevata dei docenti) che sceglie a suo piacimento il proprio staff, un tempo votato dal collegio dei docenti. D’altro canto, queste trasformazioni sono avvenute col beneplacito degli insegnanti che dimostrano di non avere consapevolezza della situazione: sporadici e blandi sono stati i tentativi di autodeterminazione degli ultimi anni; i collegi dei docenti sono ridotti ormai ad “approvifici” e sono caratterizzati da un rapporto di sudditanza nei confronti dei dirigenti. Una mano sicuramente l’hanno data i bassi stipendi, che inducono molti insegnanti a trovare altre fonti di reddito, ma c’è anche paura di dire la propria opinione davanti al “padrone”.

** Alina Rosini vive a Torino, dove insegna inglese nella scuola secondaria di primo grado; attivista sindacale nella CUB SUR e si occupa di politiche scolastiche.*

LA RISORSA DELL'INCLUSIONE

Maria Luisa Rubino*, Stefania Veronese**

La disabilità è oggi una condizione che riguarda dal 2 al 3,6% della popolazione scolastica (dati MIUR): in media, dunque, ogni classe ha oggi almeno uno studente con disabilità.

Oggi la medicina definisce rara una condizione che affligga meno dello 0,5 della popolazione: dunque la cosiddetta 'dis-abilità' non è in realtà una condizione secondaria per l'essere umano, ma una delle molteplici caratteristiche che, invece, proprio dell'umanità fanno parte.

Rispetto al resto d'Europa l'Italia ha decisamente precorso i tempi, dal punto di vista dell'inclusione: la legge 517 del 1977, seguita dai i cosiddetti "Decreti Delegati" in materia di riorganizzazione scolastica e la loro progressiva attuazione, aprivano le porte delle classi comuni agli studenti con disabilità, abolendo le classi differenziali.

L'INSERIMENTO

All'epoca si parlava ancora di mero "inserimento", cioè della possibilità di richiedere, per un genitore, un posto al figlio disabile in una classe, dove un insegnante specializzato a lui dedicato avrebbe potuto provvedere. Si delineava già la figura dell'insegnante di sostegno specializzato e l'importanza di evitare classi sovraffollate laddove ci fosse un discente con disabilità: primi elementi necessari per fare funzionare una comunità scolastica democratica attenta ai bisogni educativi di tutti.

Gli anni seguenti hanno visto una sempre maggiore strutturazione e autonomia della figura dell'insegnante di sostegno da un lato e il rafforzarsi dei diritti delle persone con disabilità dall'altro, sia a livello costituzionale che sociale.

A influenzare il quadro, intorno agli anni '80 nasce il Design Universale: partendo dal dise-

gno urbano, Ronald Mace, un architetto divenuto paraplegico, lancia l'idea che l'abbattimento delle barriere architettoniche sia un bene per tutti: esempio emblematico, la rampa del supermercato, utile a carrozzine, passeggini, carrelli. Questo approccio urbanistico avvicina ancora di più a un'idea di società più aperta a essere vissuta in più modi, in pace e armonia.

L'INTEGRAZIONE

All'inizio si definisce questo approccio "integrazione", nei confronti delle diverse comunità che, fino a poco prima risultavano escluse o ai margini, per ragioni sanitarie o motorie, per quanto riguarda i disabili, ma anche verso le famiglie, i giovani e i lavoratori di recente immigrazione dai paesi extra-comunitari.

Man mano che la nostra società evolve, però, le distanze per fortuna si restringono: persone con difficoltà fisiche o psichiatriche oggi contribuiscono alla società lavorando e vivono in autonomia, magari con il doveroso aiuto dei servizi. Dopo i primi anni 2000, si comincia a parlare di **inclusione**, cioè dell'auspicio di un fenomeno in cui ognuno sia riconosciuto pari fra pari anche e soprattutto nelle sue diversità dagli altri e a prescindere da queste.

LA CONVENZIONE ONU DEL 2006 SUI DIRITTI DELLE PERSONE CON DISABILITÀ

L'inclusione assume un ruolo cardine soprattutto con la Convenzione ONU del 2006 (CDPD), che ha sancito il diritto delle persone con disabilità a vedere riconosciuti e tutelati i propri diritti dai propri governi a partire dalla partecipazione a ogni aspetto della vita umana, sociale, scolastica ed economica del proprio Paese. Un vero e proprio "cambio di paradigma", che

pone la persona al centro, a prescindere dagli ostacoli dell'ambiente, e impone agli Stati la responsabilità di rimuoverli. Mai più cittadini di "serie B" dunque, per costruire una società più giusta, come già nell'articolo 3 della nostra Costituzione ("È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese").

Si vuole così andare oltre l'integrazione: oltre il "permesso di accesso" e verso la partecipazione effettiva di ogni suo membro, alla pari con gli altri.

PERCHÉ L'INCLUSIONE A SCUOLA È IMPORTANTE

Venti e più anni di ricerca hanno dimostrato che la presenza ben gestita di ragazzi con disabilità in classe è una ricchezza per tutti.

In particolare, gli studi condotti da Hattie, Mitchell, Sutherland e Ianes, Cottini, Calvani e altri in Italia, mostrano l'importanza di una serie di interventi in classe a migliorare sia le capacità dei ragazzi con disabilità, anche severa, sia quelle dei cosiddetti "normali": importanti sono soprattutto:

Le attività in piccoli gruppi: migliorano le capacità inter-relazionali e di mediazione, la riflessione, l'apprendimento del confronto col prossimo e la collaborazione.

Multimedialità e multimodalità: poter vedere, leggere, ascoltare, recitare quel che si deve apprendere fa sì che ogni studente possa approfittare del canale che gli è più congeniale nell'apprendimento, scoprirne di nuovi e mettersi alla prova coi pari nel confrontarli.

Strategie, queste, che vanno a migliorare le abilità sociali di tutti.

Gli studenti con disabilità riusciranno così a capire meglio i compagni, a sentirsi ed essere loro più vicini e a partecipare davvero al lavoro della classe, sfruttando al massimo le proprie capacità.

Tutti gli studenti impareranno a cooperare, a

restringere le distanze dal loro prossimo e a sperimentare quanto questo, spesso, sia loro più prossimo di quanto immaginino. Di conseguenza si prepareranno meglio a vivere in una società complessa come la nostra e a mettersi nei panni dell'altro, per poter sviluppare quell'empatia così importante per riuscire a comunicare anche quando è difficile.

Tutte capacità importanti per i cittadini e le persone di domani, insomma; a meno che, quando le Istituzioni europee e non si mettono a parlare di *Soft Skill* non siano interessate solo all'ultima inserita, peraltro da un Consiglio europeo a forte tendenza destrorsa: la c.d. "capacità imprenditoriale", che, a voler risparmiare investimenti pubblici per chi è in difficoltà, certo fa molto più comodo di tante belle parole: con buona pace dell'ONU, delle Associazioni di Disabili e, per ultimi ma non ultimi, dei nostri articoli costituzionali.

LO STATO DELL'ARTE: COME VIENE ATTUATA L'INCLUSIONE

L'evoluzione della normativa e della pratica didattica - grazie agli importanti progressi delle scienze pedagogiche - ha permesso il superamento delle classi differenziate passando dall'inserimento di allievi con handicap (secondo la terminologia dell'epoca) nelle classi normali - la succitata integrazione - al concetto di inclusione vera e propria. Se la didattica moderna è incentrata sulla personalizzazione dei percorsi disciplinari si deve all'attenzione dedicata alle specificità dei singoli studenti.

Nella visione attuale il gruppo classe è formato da un insieme di studenti, ognuno dei quali ha una propria individualità e delle proprie abilità che vanno poste alla base dell'intervento didattico del docente. In altre parole si riconosce che ogni studente ha una propria individualità e che il gruppo classe è l'insieme di queste individualità.

COME DOVREBBE ESSERE...

In tale ottica l'allievo con certificazione ex L. 104 smette di essere un elemento "diverso" rispetto al gruppo classe e diviene uno degli ele-

menti di un insieme di individui ognuno con una propria individualità.

Logica conseguenza di tutto ciò dovrebbe essere la progettazione di una didattica consapevole delle specificità di tutti i componenti della classe, una didattica che parta dalla capacità e dai limiti degli studenti, che utilizzi i vari canali della comunicazione (verbale, tattile, cinestetico), che sia in grado di essere percepita come significativa per gli studenti. In questa prospettiva ideale, il docente - curricolare o di sostegno - padroneggia, oltre i contenuti della disciplina, anche tutta una serie di tecniche didattiche, gli studenti sono consapevoli delle rispettive specificità e rispettosi di quelle altrui, gli edifici scolastici sono accessibili, le famiglie hanno fiducia nel sistema di istruzione, i servizi sociali e sanitari collaborano con scuola e famiglia per la realizzazione di un vero e proprio progetto di vita.

Se ci trovassimo in un mondo veramente inclusivo ogni scuola sarebbe dotata di aule attrezzate per accogliere i bisogni individuali e, perché no, ogni scuola avrebbe aule dedicate all'inclusione: aule in cui gli studenti con BES possano lavorare con i loro tempi e nel rispetto delle loro caratteristiche, aule in cui si capovolga il rapporto tra abilità e disabilità, aule in cui gli allievi non BES possano essere aiutati a comprendere le abilità dei loro compagni.

...E COME SPESSO PURTROPPO È

Questo nella teoria. La pratica sembra mostrare altro. E questo per via di una serie di concause che concorrono in varia misura a rendere particolarmente complessa la concreta attuazione di percorsi inclusivi. Esistono fattori esterni

all'ambito scolastico, come famiglie non sempre consapevoli delle potenzialità e delle criticità dei propri figli, famiglie disilluse o, peggio, deluse dalla mancanza di accoglienza sociale rispetto ai bisogni del proprio figlio, servizi sanitari e sociali che operano in costante carenza di risorse e che non riescono a fornire alle famiglie e alla scuola il supporto necessario. E poi c'è la scuola con le sue regole le sue rigidità. Negli ultimi 30 anni molto è stato fatto per formare docenti con un bagaglio di conoscenze il più adeguato possibile e più recentemente si è dedicata attenzione anche alla formazione specifica per i docenti curricolari, tuttavia rimangono numerosi i profili di criticità. Uno tra questi è il costante *turn over* di docenti precari che annualmente si avvicendano sulle classi. Se ciò rappresenta una criticità in ambito curricolare, lo è ancora di più sulle cattedre di sostegno. In aggiunta non è trascurabile che quasi la metà dei docenti di sostegno precari siano docenti non specializzati, ma per un allievo con disabilità e per la sua famiglia la mancanza di continuità e di specifica formazione può rappresentare un ulteriore costante ostacolo in un percorso già costellato di difficoltà.

** Siciliana, ma torinese d'adozione, da venti anni è docente di sostegno ed è specializzata sui disturbi dello spettro autistico.*

*** Torinese, dopo un'esperienza decennale nel sociale, si è specializzata sul sostegno. Oggi è insegnante precaria presso una scuola secondaria di secondo grado.*

FORMAZIONE, SCUOLA E LAVORO

EVOLUZIONE DEL RAPPORTO E RIFORMA DI TECNICI E PROFESSIONALI

Mario Sanguinetti*

INTRODUZIONE

Il rapporto tra la scuola e la società è ovviamente mutato nel corso del tempo in ordine alle varianti socio-economiche e culturali e in merito all'ordine di scuola (infanzia, elementare, media, superiore).

Nel secolo scorso, fino al '68, l'interesse delle "élites" riguardava principalmente una scuola che da un lato "disciplinasse" e dall'altro funzionasse già in gioventù come luogo di discriminazione sociale, prevedendo percorsi di formazione diversificati. L'interesse delle classi dominanti verso la scuola era un interesse indiretto, e il compito di attuare tale formazione autoritaria e classista veniva affidato allo Stato: per i figli delle classi dominanti il percorso di scuola media e liceo; alle classi subalterne, avviamento e istituto tecnico o professionale che offrivano immediati sbocchi lavorativi. L'introduzione nel 1962 della scuola media unificata, e successivamente il '68 e ciò che ne è seguito, ha messo in discussione entrambi gli aspetti di autoritarismo e scuola di classe.

LE SPERIMENTAZIONI DEGLI ANNI '70 E '80

Negli anni seguenti abbiamo assistito a molteplici iniziative, spesso scollegate tra loro, di modifica del lavoro didattico, in particolare nella scuola dell'Infanzia ed elementare, ma anche la secondaria sia di I che di II grado ha visto esperienze significative in cui si è tentato di avvicinare la dicotomia esistente tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Mi preme qui ricordare a tal proposito i BUS (biennio unico sperimentale) realizzati in molte scuole superiori superando appunto la discriminante clas-

sista tra licei ed Istituti Tecnico-professionali, con originali ibridazioni tra cultura tecnica e liceale. Avviati già dal 1975 a seguito dell'approvazione dei Decreti Delegati del 1974, ed in particolare del 419, erano 107 nel 1977, 358 nel 1981, un migliaio nel 1986 e 4000 circa nel 1992

Tale vivacità sia pedagogica che didattica ha avuto un seguito decrescente graduale fino al 1999, quando di fatto tali esperienze si azzerano. Cerchiamo di capire il perché di tale mutamento.

Le classi dominanti, dopo il lungo periodo in cui avevano affidato di fatto allo Stato (o alle scuole private di élite) il settore educativo, già dai primi anni '80, di fronte alla evidente egemonia culturale "di sinistra" che stava passando attraverso la scuola, cambiano atteggiamento rivedendo la posizione di delega allo Stato dei percorsi di formazione e iniziando a entrare direttamente nel merito della gestione dei processi educativi.

LE RIFORME DEGLI ANNI '90 E DUEMILA

Nel gennaio 1989, la Tavola rotonda europea degli industriali - Ert (potente gruppo di pressione padronale presso la Commissione Europea) - pubblica un rapporto dal titolo "Istruzione e competenza in Europa". Vi si afferma a chiare lettere che "l'istruzione e la formazione (...) sono considerate come investimenti strategici vitali per il futuro successo dell'impresa". Quindi vi si deplora che "l'insegnamento e la formazione (siano) sempre considerati dai governi e dagli organi decisionali come un affare interno (...). L'industria ha soltanto una modestissima influenza sui programmi didattici".

Non casualmente appunto agli inizi degli anni

'90, diminuiscono le sperimentazioni, e passa la riforma della scuola elementare, in un quadro politico sindacale che, a parte lodevoli eccezioni, si è già uniformato alla logica del pensiero unico.

Con la legge 59/97 si apre il varco all'Autonomia Scolastica che viene attuata con il DPR 275/99 che all'art 17 prevede, tra le norme da abrogare, quelle relative alle sperimentazioni della legge 419/74: l'autonomia sulle sperimentazioni ordinarie, quelle dei BUS per capirci, non ha più riconoscimento giuridico ed economico.

La pervasività delle nuove posizioni delle classi dominanti sulle scelte di politica scolastica continua gradualmente, e nel 2003 la legge 53 (riforma Moratti) introduce la possibilità di esperienze di scuola lavoro negli Istituti Tecnici e Professionali, ripristinando in tal modo la netta distinzione tra i percorsi di istruzione superiore. Non possiamo qui non segnalare come tali scelte abbiano una paternità politica ed economica estremamente condivisa. Infatti il luogo principe di queste elaborazioni in Italia è rappresentato dall'associazione TreeLLLe, che ha come *mission* la costruzione di una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning). Fondata nel 2001, si pone l'obiettivo di favorire il miglioramento della qualità dell'educazione (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale. La lettura dei nomi dei suoi collaboratori è preziosa per capire come una certa unanimità di vedute attorno alla scuola sia diventata teoria e prassi. Se leggiamo, per esempio, il numero della rivista dell'aprile 2009 tra i collaboratori della rivista troviamo i nomi di Attilio Oliva, Tullio De Mauro, Giuliano Ferrara, Clotilde Pontecorvo, Dario Missaglia, Fedele Confalonieri e, ci preme farlo notare, Giuseppe Valditara. Ovviamente ci sono moltissime altre personalità che collaborano con la rivista, ma i nomi che abbiamo voluto evidenziare stanno lì a testimoniare come lo scenario configurato per la scuola italiana sia opera estremamente trasversale (da destra a si-

nistra) da un punto di vista economico, politico, sindacale e culturale, pur con una serie di contraddizioni che inevitabilmente esistono nella realizzazione concreta di tale scenario.

Nel 2008 la riforma Gelmini azzerava quasi del tutto i laboratori negli istituti tecnici e professionali e anche nei licei attraverso la riduzione drastica degli insegnanti tecnico pratici (ITP) in organico nelle scuole. Gli indirizzi (sperimentali e non) di licei ed istituti tecnici passeranno da più di 750 a 20.

Il taglio dei laboratori è propedeutico all'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro della legge 107 del 2015: se non si può sperimentare dentro scuola con gli organici ITP tagliati obblighiamo alunne ed alunni ad andare a lavorare (il ribaltamento completo della logica delle 150 ore è qui del tutto evidente)

I tentativi che pur ci sono stati dopo l'avvento della scuola media unificata di provare a disegnare quadri di riferimento per la scuola secondaria superiore che vedessero sempre più stringente il rapporto tra l'aspetto culturale e quello di pratica (i cosiddetti "BUS") e l'idea più volte rilanciata di creare un quinquennio di secondaria dagli 11 ai 16 anni unificata sono definitivamente seppelliti con le riforme Gelmini e Renzi: i laboratori vengono espunti dal vocabolario scolastico e l'attività pratica sussunta direttamente nel linguaggio del lavoro.

LA NUOVA RIFORMA DI TECNICI E PROFESSIONALI

Arriviamo così al quadro delle due leggi che sono state approvate dal governo Draghi, e che vengono attuate senza ripensamenti dal governo Meloni, che riguardano direttamente istituti tecnici e professionali, ma indirettamente coinvolgeranno l'intero settore della secondaria superiore. Con queste leggi viene ratificato un ulteriore paradigma: le scuole "importanti" quelle che daranno prospettive di lavoro non saranno quelle statali, ma gli ITS Academy. Gli Istituti Tecnici e professionali avranno valenza solo se propedeutici a tale percorso.

Per meglio comprendere il significato della riforma degli Istituti Tecnici e Professionali approvata dal governo Draghi (DL 144 del 23 settembre 2022), dobbiamo pertanto affiancare,

all'analisi dei cambiamenti apportati con tale dispositivo, quanto prevede la legge 99 del 15 luglio 2022 (Istituzione del sistema terziario di Istruzione tecnologica superiore – ITS). Anche queste normative sono state perciò approvate consensualmente.

SCUOLA 4.0 QUADRO PNRR GENERALE

I provvedimenti citati rappresentano un salto di qualità prevedendo la gestione diretta dei datori di lavoro non più solo delle esperienze lavorative ma dell'intero percorso di studi; tale gestione è sancita negli ITS Academy e prende forma più delineata in tecnici e commerciali. IL DL 144 del 23 settembre 2022 (Aiuti ter - quindi non normativa specifica sulla scuola ed emanato 2 giorni prima del voto) all'art. 26 comma 1 esplicita i motivi che sostanziano il provvedimento: *“Al fine di poter adeguare costantemente i curricula degli Istituti Tecnici alle esigenze in termini di competenze del settore produttivo nazionale...”*. E ancora al comma 2d con i Patti educativi 4.0 si configura una gestione diretta dei tecnici e professionali anche per l'utilizzo del personale docente. I programmi scompaiono del tutto per lasciare spazio ad una vaga relazione con le esigenze del territorio (comma 2b).

Tutto l'impianto è molto collegato allo sviluppo degli ITS Academy al punto che a questi Istituti si potrà accedere anche solo dopo un quadriennio della secondaria superiore.

Questa ennesima “riforma” di fatto persegue con estrema chiarezza l'obiettivo di un altro passo avanti nella esautorazione del personale docente dalla gestione collegiale ed “interna” del percorso educativo didattico legandolo invece alle sole esigenze produttive.

Gli ITS Academy vengono istituiti con la legge 99/2022 (sempre governo Draghi!). L'articolo della legge esprime in modo evidente le finalità del legislatore.

All'art. 2 comma 1 si definisce lo scopo che sarà quello di *“contribuire in modo sistematico a sostenere le misure per lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo, colmando progressivamente la mancata corrispondenza tra la domanda e l'offerta di lavoro, che condiziona lo sviluppo delle imprese”*.

Gli ITS Academy si costituiscono come Fon-

dazioni con personalità giuridica e organizzano corsi in riferimento alle seguenti aree tecnologiche previste dal DPCM del 25 gennaio 2008:

- efficienza energetica;
- mobilità sostenibile;
- nuove tecnologie della vita;
- nuove tecnologie per il made in Italy;
- tecnologie innovative per i beni e le attività culturali;
- tecnologie della informazione e della comunicazione.

La Fondazione deve prevedere al proprio interno la partecipazione dei seguenti soggetti: un istituto di scuola secondaria superiore; una struttura formativa accreditata dalle regioni; una o più imprese, gruppi, consorzi; una università. I percorsi formativi devono essere di 4 semestri e 1800 ore di formazione. Ogni ITS può organizzare uno o più corsi. Il Rossellini di Roma, per esempio, ha organizzato per il 2022/23 6 corsi. In ogni corso si possono iscrivere dai 25 ai 30 alunni. Ovviamente, per entrare negli ITS vi è quindi una forte selezione iniziale. I percorsi individuali possono essere flessibili in base al riconoscimento di crediti formativi (forte qui il legame con istituti tecnici e professionali).

Il 60% del personale docente deve provenire dal mondo del lavoro (qui la gestione diretta e pressoché esclusiva dei percorsi didattici si palesa apertamente).

Infine l'art. 9 sull'orientamento affida agli ITS un obiettivo strategico: la predisposizione di *“iniziative di orientamento destinate agli studenti degli istituti di scuola secondaria di secondo grado, compresi i licei, e iniziative di informazione alle famiglie sulla missione e sull'offerta formativa professionale degli ITS Academy”*.

Il rapporto tra cultura, formazione e realtà economiche assume quindi un valore completamente nuovo con la centralità esclusiva della logica *“produttiva”* e *“valutativa”* al punto che, senza alcuna remora, il ministro Valditara ha potuto affermare: **“l'educazione al lavoro come fondamentale, che deve essere appresa già dalle elementari,**

* Esecutivo Nazionale Cobas

PER UN BILANCIO DEL MINISTERO VALDITARA

Luigi Saragnese*

Sin dai primi giorni dall'insediamento del governo Meloni, sono subito emersi quei tratti distintivi che hanno poi caratterizzato l'azione del ministero di viale Trastevere: da una parte una serie di misure, provvedimenti presentati come "riforme", ma volte in realtà a costruire un'immagine, più che una sostanza, di efficienza, rigore e moralità, indirizzate a conquistare il plauso di quella parte dell'opinione pubblica insoddisfatta e critica della scuola attuale e, insieme, a far passare anche nelle scuole i "valori della "tradizione" tipici della cultura reazionaria novecentesca (si pensi all'abuso dell'ormai onnipresente termine "Nazione" con la N maiuscola nel linguaggio degli esponenti politici del Governo e di gran parte della stampa); dall'altra, la sostanziale continuità ideologica e pratica con gli indirizzi di politica economica del precedente governo Draghi a partire dal PNRR e dall'avanzamento del progetto dell'Autonomia differenziata.

IL MINISTERO DELL'IDEOLOGIA DEL "MERITO"

Nel suo discorso di insediamento del 25 ottobre dello scorso anno, che subito riceve il plauso di A. Giannelli, presidente dell'Associazione Nazionale Presidi¹, Valditara interviene per sottolineare il significato del "Merito" come "valore costituzionale", giustificando così anche il cambio di denominazione del Ministero che diventa "dell'Istruzione e del Merito", dal quale scompare "Pubblica". Che cosa sia il "merito", il ministro lo spiega in un'intervista al "Corriere della Sera"² nella quale dopo aver constatato che "La scuola oggi è una scuola classista" (senza spiegare perché), indica nella "personalizzazione dei piani di studio", lo strumento in grado di

"coltivare le potenzialità di tutti, [...] alimentando le capacità dei più bravi". Per realizzare questo programma bisogna "potenziare l'istruzione tecnico-professionale", che deve "poter utilizzare anche le migliori competenze professionali offerte dalle imprese". Non sfugge come già da queste poche parole emerga una visione della scuola completamente subalterna, sottomessa alle esigenze della impresa capitalistica e del mercato. Il merito, in tale contesto, non può che essere un fatto individuale, che attiene alla capacità del singolo individuo di "correre" da solo, magari facendo lo sgambetto agli altri. Per i teorici del "capitale umano", scrive M. Baldacci: "la scuola deve [...] essere una palestra di competizione, alla competizione si deve educare precocemente visto che i rapporti sociali sono e saranno improntati alla competizione, la scuola deve abituare gli alunni a competere tra loro, li deve educare al principio meritocratico, bisogna fare differenza tra chi merita e chi non merita"³.

Contro l'ideologia del merito e del successo ha ben argomentato recentemente Michael Sandel: "Questo modo di pensare al successo nasce da un principio apparentemente attraente: il principio meritocratico, il principio che dice che, nella misura in cui le possibilità di partenza sono uguali, i vincitori meritano la loro vincita. Ora sappiamo che è un dato di fatto che le possibilità non sono veramente uguali nelle nostre società, e quindi siamo tentati di pensare che la soluzione alla disuguaglianza e al divario tra vincitori e vinti sia semplicemente quella di rendere le nostre società ancor più meritocratiche, [...] Ed è certamente importante cercare di porre rimedio alle disuguaglianze di opportunità che persistono nelle nostre società, ma non basta. Non basta semplicemente creare una meritocrazia più per-

fetta, e il motivo è che l'ideale meritocratico in quanto tale ad essere sbagliato".⁴

Come ha efficacemente spiegato Baldacci, la competizione meritocratica è una "seduzione alcinesca": "[...] Alcina era una maga vecchia, brutta e sdentata che da lontano appariva in sembianze di leggiadra fanciulla. Bene, lo stesso si applica al merito e alla meritocrazia: se si guarda da lontano, all'ingrosso, certamente ognuno deve avere quello che si merita, è puro senso comune; se si va ad analizzare l'uso di questo principio nella formazione scolastica ci si accorge invece che non è nient'altro che una vecchia maga sdentata". Per Baldacci, l'ideologia meritocratica, "vuole sostenere una gara scolastica basata su un dispositivo che in realtà è truccato perché non tiene conto delle disuguaglianze di partenza - siano esse genetiche o sociali cambia poco, ma la mia persuasione che siano essenzialmente sociali - e che quindi una gara configurata in questo modo non faccia altro che ratificare le disuguaglianze sociali"⁵.

Il principio pedagogico del "merito", secondo Valditara, necessita che l'educazione al lavoro, la cultura del lavoro siano "messe al centro a partire dalle scuole elementari": occorre quanto prima "abituare il ragazzo alla responsabilità e alla bellezza del lavoro, coniugare formazione con lavoro è un obiettivo, una strategia che ispirerà il mio ministero"⁶. La figura del tutor, in tale contesto, si modella sempre di più su quella del Responsabile delle risorse umane, colui che nell'azienda scopre e valorizza i "talenti individuali" e assegna a ciascuno il ruolo più adeguato: nella scuola ciò significa relegare gli alunni con maggiori difficoltà a percorsi di studio più brevi, per compiti meramente esecutivi e precari, come richiesto dal mercato del lavoro capitalistico.

LA STORIA RISCRIITA CON LE CIRCOLARI

L'insegnamento della Storia rappresenta da sempre un cruccio non solo per gli eredi politici del fascismo, ma anche per gli storici defeliciani e per la destra liberale. Tutti, forse, ricordano la mozione presentata nel Novembre del 2000 dal capogruppo di An Fabio Rampelli in cui si

impegnava il Presidente della Regione Lazio Francesco Storace a "istituire una commissione di esperti che svolga un'analisi attenta dei testi scolastici evidenziandone carenze o ricostruzioni arbitrarie" e a "studiare forme di incentivazione per autori che intendessero elaborare nuovi libri di testo"⁷. Così anche Valditara si è subito messo all'opera. Alcuni suoi interventi, con un manifesto uso politico della Storia, lasciano trasparire l'ambizione a sradicare dalla scuola una supposta quanto inesistente "egemonia culturale" della sinistra attraverso una riscrittura della Storia esplicitamente reazionaria, che attinge a piene mani a tutto l'armamentario storiografico della cultura di Destra e filofascista.

Consideriamo due casi. Il 9 novembre, a pochi giorni dall'inizio del suo mandato, con una lettera indirizzata alle studentesse e agli studenti, il Ministro spiega perché ha scelto il 9 novembre – data dell'inizio della caduta del muro di Berlino – come scadenza del nostro "calendario civile": "La caduta del Muro dimostra l'esito drammaticamente fallimentare del Comunismo e ne determina l'espulsione dal Vecchio Continente [...] il 9 novembre resterà una ricorrenza di primaria importanza per l'Europa: il momento in cui finisce un tragico equivoco nel cui nome, per decenni, il continente è stato diviso e la sua metà orientale soffocata dal dispotismo [...] il crollo del Muro di Berlino segna il fallimento definitivo dell'utopia rivoluzionaria. E non può che essere, allora, una festa della nostra liberaldemocrazia."⁸

In un sol colpo, Valditara dimentica che il 9 novembre è la data stabilita dalle Nazioni Unite, per celebrare la "*Giornata mondiale contro il fascismo e l'antisemitismo*" – in ricordo della "notte dei cristalli", che vide scatenarsi, tra il 9 e il 10 novembre 1938, la violenza antisemita nel Reich nazista e, nello stesso tempo, impartisce a docenti e studenti, facendosi scudo del suo scranno ministeriale, la sua lezione intrisa di ideologia anticomunista, per esaltare il capitalismo quale unico regime sociale possibile. Come ha scritto V. Colombi, si utilizza "il calendario memoriale come una clava ideologica

per espellere dallo spazio pubblico gli avversari politici, per fare propaganda, per propagare valori che però hanno il problema di non essere semplicemente rappresentativi di una minoranza, ma di essere legati a doppio filo alla negazione della democrazia⁹. D'altra parte, un'operazione dello stesso tipo era già stata messa in atto l'anno scorso, il 5 aprile 2022 quando il Senato aveva approvato in via definitiva, con un solo astenuto, il disegno di legge n. 1371, sull'istituzione della “*Giornata nazionale della memoria e del sacrificio degli Alpini*” in ricordo della battaglia di Nikolajewka. Da quest'anno, perciò, il 26 gennaio – un giorno prima della Giornata della memoria- l'Italia repubblicana celebra la partecipazione dell'Italia fascista al fianco dei nazisti alla guerra di aggressione e sterminio contro l'Unione Sovietica, in territori nei quali si avviava l'operazione di “ripulitura” da ebrei e slavi delle terre destinate al *Lebensraum* (spazio vitale) nazista.

La “lettera agli studenti” non rappresenta, quindi, un semplice passo falso o, come qualcuno ha scritto, uno “scivolone”. Infatti, pochi giorni dopo, il 17 novembre, in una lettera a “La Repubblica” per ricordare la promulgazione delle leggi razziali fasciste del 1938, Valditara non perde l'occasione per offrire la sua versione edulcorata e storicamente errata del fascismo: “Per la prima volta si affermava nell'ordinamento giuridico del nostro paese l'idea aberrante che esistano razze biologicamente superiori e inferiori [...] quelle leggi interruppero ‘la piena e felice integrazione fra italiani di religione ebraica e religione cristiana.’” Come è noto, contrariamente a quanto scrive il Ministro, il fascismo non solo ha sin dalle origini la componente del razzismo biologico nella sua ideologia, ma dalle manifestazioni di odio antislabo dei primi anni '20 alla legislazione varata per le colonie africane, nel 1933 per l'Eritrea e la Somalia e nel 1937 dopo l'aggressione all'Etiopia, tutti i suoi atti furono indirizzati alla difesa e all'esaltazione della “purezza della razza italiana”¹⁰. Quelle del ministro sono dunque affermazioni che si collocano nella scia delle interpretazioni edulcorate del fascismo, secondo la quale, fino

alle leggi razziali del '38 e all'entrata in guerra a fianco di Hitler...il fascismo aveva fatto “molte cose buone”.

LA SCUOLA DEL PNRR: LA PROPAGANDA E LA REALTÀ

Nel tentare di tracciare un bilancio delle politiche della Destra in campo scolastico non possiamo certo tralasciare, in conclusione, una riflessione sul cosiddetto PNRR, presentato dal governo Meloni, in piena continuità con il governo Draghi, come la risoluzione di tutti i problemi, la panacea di tutti i mali del Paese. Ma a fronte di investimenti di circa 20 miliardi previsti dal Piano, l'articolo 557 della finanziaria innalza il numero minimo di alunni tra i 900 e i 1000. Ciò significherà tradotto in numeri che nel 2024-25 le istituzioni scolastiche che oggi sono 8.160 saranno 7461 e a regime 6886.. Quindi il programma concreto del governo Meloni prevede il taglio di 700 scuole nei primi due anni e 1.274 scuole entro i sette anni successivi. Maggiori saranno le disparità territoriali che si determineranno: Basilicata meno 24%, Calabria meno 18,34%, Sardegna meno 17,91%, Molise meno 15,38%, Campania meno 12,85% e Sicilia meno 11,39%. Regioni dove pesa, e tanto, la dispersione scolastica¹¹.

Contro la dispersione scolastica, che a parole sembra essere una delle maggiori preoccupazioni di questo Ministero, si prevede, sottraendo la funzione orientativa alla collegialità del Consiglio di classe e deresponsabilizzando gli organi collegiali, l'introduzione della figura dell'orientatore, formato con un corso di venti ore. Le “Istruzioni operative”, inoltre, prevedono che i progetti contro la dispersione presentati dalle scuole debbono obbligatoriamente prevedere solo attività aggiuntive all'orario curricolare. Le ingenti risorse previste dal PNRR sono poi in grandissima parte finalizzati all'innovazione tecnologica, dove l'innovazione, un termine neutro, diventa un valore positivo in sé e coincide con la riduzione delle competenze alla *problem solving* e alla digitalizzazione, declinata come parametro “naturale” di qualità formativa¹². Si cancella così il fatto che la funzione

della scuola è in primo luogo quella di aiutare la crescita personale e formare cittadini consapevoli di sé e del mondo.

Intanto, mentre si avvia il nuovo anno scolastico e si favoleggia della pioggia di denaro in arrivo nelle nostre scuole, nella legge finanziaria si prospetta il blocco del rinnovo del contratto dei lavoratori della scuola, il numero degli alunni per classe resta invariato, aumenta l'esercito dei precari, e Valditara annuncia una riforma dell'istruzione tecnica che riduce di un anno il tempo scuola degli istituti tecnici.

¹ A. Giannelli: "Auguriamo buon lavoro al nuovo Governo presieduto dall'On.le Giorgia Meloni e, in particolare, al Ministro dell'Istruzione e del Merito On.le Giuseppe Valditara. Riteniamo particolarmente apprezzabile il riferimento al merito, tristemente trascurato nel nostro Paese, di cui siamo convinti sostenitori".

² G. Valditara, "Questa scuola è classista. Va cambiata", intervista al Corriere della Sera, 31 ottobre 2022

³ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014

⁴ Michael Sandel, Intervista, *La tirannia del merito*, Convegno *Falsi miti di progresso*, Trento 24 - 25 febbraio 2023. Prima sessione MERITOCRACY, MARKET AND EDUCATION.

⁵ M. Baldacci, Relazione al convegno "Istruzione: diritto incondizionato universale e risorsa sociale", Flc Cgil, Roma 2 marzo 2023: "[...] Questa espressione -seduzione alcinesca- è un'espressione di Benedetto Croce che l'aveva utilizzata nella prefazione a *Materialismo storico e economia marxista* del 1917.[...]. Quale dovrebbe essere il principio del merito? La capacità? Proviamo a pensarci. E qual è la fonte della capacità? Se la fonte è sociale, cioè familiare, allora non c'è nessun merito nell'essere nato in una famiglia avvantaggiata sul piano sociale. Si è trattato soltanto di fortuna. Non è la fonte sociale, la capacità è innata? Bene e che merito c'è nell'essere stati fortunati nella lotteria genetica nell'aver ricevuto buoni geni? È merito mio se i

miei genitori mi hanno trasmesso dei buoni geni? Allora non si deve guardare alla capacità, si deve guardare alla prestazione. Ma una gara basata sulla prestazione, può permettere di misurare il merito soltanto se i concorrenti partono tutti dalla stessa linea. Se qualcuno parte avvantaggiato e qualcuno parte svantaggiato in qualsiasi competizione sportiva, si direbbe che la gara è truccata.

⁶ Il fatto quotidiano, 22 maggio 2023; Libero, *Valditara: "Educazione al lavoro sin dalle elementari"*, 11 novembre 2022

⁷ L. Baldissara, *Di come espellere la storia dai manuali di storia. Cronache di una polemica autunnale*, <https://www.sissco.it/di-come-espellere-la-storia-dai-manuali-di-storia-1046/>

⁸ G. Valditara, *Lettera del Ministro Valditara agli studenti per il Giorno della Libertà: "Il crollo del Muro ci restituì un'Europa libera e democratica, non dimentichiamo"*, 10 novembre 2022

⁹ V. Colombi, *La lettera sul comunismo inviata agli studenti dimostra che il Ministro dell'Istruzione Valditara non sa "pensare storicamente"*, Valigia Blu, 20 novembre 2022

¹⁰ F. Filippi, *Sulle leggi razziali fasciste Valditara combina un altro pasticcio, Domani*, 17 novembre 2022

¹¹ CIDI, *PNRR: tante risorse, nessuna visione*, Roma 8 luglio 2023

¹² Giuseppe Buondonno, *A proposito del PNRR scuola, Insegnare*, 6 dicembre 2021

* *Ha insegnato Italiano e Storia in un Liceo torinese ed è stato Assessore alle Risorse educative del Comune di Torino. È autore di "A. Gramsci, Da governato a governante - L'educazione come egemonia" (Ibis, 2017); "Per una scuola critica delle disuguaglianze", in Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta. (Ibis, 2019); "Per diventare cittadini. Scuola popolare e scuola unitaria in Gramsci! (Edizioni Q, 2019) e "I comunisti e la scuola. La politica scolastica del PCI dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)", (RedStarpress, 2022).*

NUOVE ESCLUSIONI DI CLASSE DAL DIRITTO ALLO STUDIO?

Pino Tilocca*

INTRODUZIONE

Nel centenario della nascita di don Lorenzo Milani ci si interroga, con contrapposizioni forti, su quale sia la finalità dell'istruzione scolastica e se l'idea di scuola inclusiva abbia ancora una valenza progressiva sensata o se, come è nella vulgata neoliberista, sia fuori dai tempi e dalle esigenze del mondo contemporaneo.

La pubblicazione estiva dei dati Invalsi, sparati su un pubblico non adeguatamente informato, alimenta questo dibattito e ci restituisce le solite generiche lamentele su una scuola alla deriva, posizione spesso strumentalmente propagandata anche aldilà della corretta lettura degli stessi dati.

Ancora oggi, il ministro in carica recita come un mantra, al verificarsi di situazioni conflittuali nel rapporto fra docenti e studenti, che la responsabilità è del "68".

Per quanto riguarda tutta la pubblicistica e la convegnistica che prospera a lato del sistema dell'istruzione si rileva facilmente che è sempre più popolata da economisti e sempre meno da pedagogisti.

È evidente che l'ottica da cui si guarda il sistema dell'istruzione assume contorni sempre più economicisti e legati all'ideologia della performance.

Ci chiediamo, sinceramente preoccupati, quale sia il processo che abbiamo di fronte e se c'è la possibilità di contrastare questa deriva che si connota con i tratti ideologici della disuguaglianza e dell'esclusione.

Ci chiediamo anche se è possibile pensare che il paradigma scolastico possa essere ribaltato al di fuori di un ribaltamento di quello culturale, politico e sociale.

Provo a parlarne anche attraverso un rapido excursus storico sulla nostra scuola.

LA SCUOLA DELL'INCLUSIONE

Il sistema dell'istruzione italiano ha conosciuto negli anni 60 e 70 e fino alla metà degli anni 80 una poderosa spinta verso una scuola inclusiva, una scuola di massa finalizzata a consentire la generalizzazione dell'alfabetizzazione prima e poi dell'istruzione fino ai massimi gradi dei giovani provenienti delle classi subalterne.

Si è trattato di un processo realizzatosi in primo luogo sul versante del mutamento concreto della prassi scolastica con il contributo di grandi figure di educatori e di studiosi innovatori, ma anche di un corpus di leggi che dalla L. 1829 del 1962 (istituzione della scuola media unica) alla L. 517 del 1977 (inserimento degli studenti disabili nei percorsi di istruzione ordinaria) ha cambiato la struttura della scuola italiana soprattutto nei gradi inferiori.

Ciò è avvenuto sulla base di un movimento reale di critica alla scuola selettiva che ha visto nella "Lettera ad una professoressa" della scuola di Barbiana il suo livello più consapevole dal punto di vista della coscienza di classe: "ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate", e che ha risposto ad una esigenza generale di accesso alla cultura e all'istruzione da parte delle masse popolari.

Dentro questo scenario è esemplare il fatto che il diritto ai permessi di studio per i lavoratori dipendenti si concretizzi per la prima volta con il contratto nazionale dei metalmeccanici nel 1973.

Si è trattato di una importante stagione, certo caratterizzata da numerose contraddizioni, ma

che indubbiamente ha avuto una direzione netta.

Una stagione che si è chiusa con l'affermarsi del reaganismo e del tatcherismo.

LA SCUOLA DEL NEOLIBERISMO

La scuola non ha conosciuto subito il rovesciamento culturale derivante dalla restaurazione neoliberista avviata tra la fine degli anni '70 e l'avvio degli anni '80.

Come ovvio, in una struttura gigantesca in cui lavorano oltre un milione di persone, la penetrazione di quel paradigma e delle sue forme organizzative è arrivata lentamente e in molti casi inavvertita, materializzandosi poi con interventi normativi distorsivi e una pubblicistica aggressiva e demonizzante contro la scuola dell'inclusione che è oggi ancora pienamente all'offensiva.

Possiamo senz'altro delineare il glossario che caratterizza storicamente il contesto culturale e materiale che ha profondamente messo in crisi la scuola pubblica negli ultimi 15 anni con un tratto comune che si snoda tra governi di destra, di centrosinistra o cosiddetti tecnici.

Il primo degli elementi, spacciato come portatore di equità, è quello della meritocrazia, architrave del grande inganno che utilizza la maschera delle uguali opportunità di partenza per creare in realtà nuovi blocchi nella mobilità sociale a favore delle classi privilegiate.

L'esperienza trentennale dimostra che si tratta di una selezione di classe ma non solo, essendo tutta impostata sulla performance, vengono favoriti coloro che sono più motivati alla scalata sociale e ad una visione del mondo preminentemente individualista.

L'ideologia meritocratica non appartiene solo alla destra, anzi più fortemente caratterizza l'azione di quelle élite di stampo laburista che hanno in Renzi il loro maggiore rappresentante e di cui la legge 107 (cosiddetta buona scuola) è la rappresentazione plastica.

Altro elemento importante dell'egemonia neoliberista è la subordinazione della mission scolastica alle esigenze dell'impresa con l'asunzione di centralità del concetto di "capitale

umano" che individua la finalità del servizio di istruzione nella formazione di produttori/consumatori anziché di cittadini abbandonando completamente qualsiasi ambizione finalizzata alla prospettiva dello sviluppo umano.

È uno dei punti in cui si manifesta indubbiamente una selezione di classe con la suddivisione precoce dei compiti funzionali alle esigenze del mercato del lavoro tra ruoli privilegiati ad alto reddito e professioni di carattere tecnico quando non puramente manuali.

Altro aspetto pesantemente condizionante della vita, anche quotidiana, della scuola è l'ossessione per la misurazione oggettiva dei risultati che scippa al processo pedagogico di insegnamento/apprendimento un passaggio fondamentale come la valutazione che viene consegnato a enti specificamente istituiti come l'INVALSI che si va progressivamente trasformando da strumento per la valutazione di sistema a misuratore degli esiti dei singoli studenti.

Che si tratti di una modalità valutativa funzionale ad esigenze di mercato è dimostrato dall'enfasi con cui organizzazioni quali la fondazione Agnelli trattano i dati annuali Invalsi per denigrare la scuola italiana e invocare ulteriori avvii ultraselettivi.

Questo mutamento di prospettiva si serve di una neolingua che utilizza i termini e i concetti propri della cultura finanziaria, è tutto un fiorire di crediti, debiti, competenze e bilanci; una devastazione culturale che esprime la subordinazione della scuola e della sua missione educatrice alle esigenze contingenti dell'impresa e del mercato, una scuola senza visione pedagogica fatta solo di tecniche, come ha recentemente denunciato Romano Luperini.

È UNA SELEZIONE DI CLASSE?

È anche una selezione di classe, soprattutto alla luce dell'affermazione di don Milani che si chiedeva sarcasticamente come mai gli asini nascano tutti nelle case dei poveri.

E ci sono dati inconfutabili a dimostrarlo, i figli dei ricchi rimangono ricchi e i figli dei poveri tendenzialmente rimangono poveri, in Italia "l'edificio sociale ha un pavimento e un soffit-

to “appiccicosi” e la scuola ha sicuramente un ruolo nel determinare o subire queste dinamiche conservative.

Pur tuttavia ci sono segnali che ci suggeriscono che non si tratti solo di selezione di classe.

La logica delle prove Invalsi è permeata dall’ideologia della performance e questo mette in posizione di minorità, quando non esclude direttamente, gli studenti in situazione di disabilità ma anche coloro che presentano disturbi specifici dell’apprendimento; stiamo parlando di centinaia di migliaia di studenti che non rientrano nel range dei misurabili e che, con l’accentramento delle funzioni valutative presso l’Invalsi, conoscono una esclusione di fatto e in prospettiva di diritto dal cuore del sistema scolastico.

Per capire che si tratta di una tendenza preminente basti sapere che, per la prima volta, nell’esame di stato del 2023, gli studenti diplomandi hanno potuto inserire nel loro curriculum i risultati ottenuti nelle prove Invalsi precocemente messi a loro disposizione.

È anche una selezione geografica, anche questa pienamente in linea con le tendenze economiche del paese che vede un ulteriore aumento delle differenze nord/sud con la marginalizzazione produttiva del meridione e delle isole che diventa anche una marginalizzazione sociale e culturale.

Un’ultima doverosa annotazione va riferita alla condizione esistenziale degli adolescenti nel contesto post pandemico. Conosciamo un vorticoso aumento di situazioni di difficoltà che vanno dal disagio personale alle situazioni di

vere e proprie sindromi psicologiche quando non psichiatriche.

Chiunque lavori a scuola e abbia occhi attenti coglie la difficoltà di una intera generazione privata di prospettive, per lo più indirizzata verso la precarietà economica e l’anomia sociale.

Una condizione quasi esplosiva che potrebbe portare in qualsiasi direzione e che una compagine sociale lacerata e dissolta non riesce a percepire se non come problema di ordine pubblico e di caduta del principio di autorità non riuscendo a percepirne i fattori profondi e i rischi potenziali.

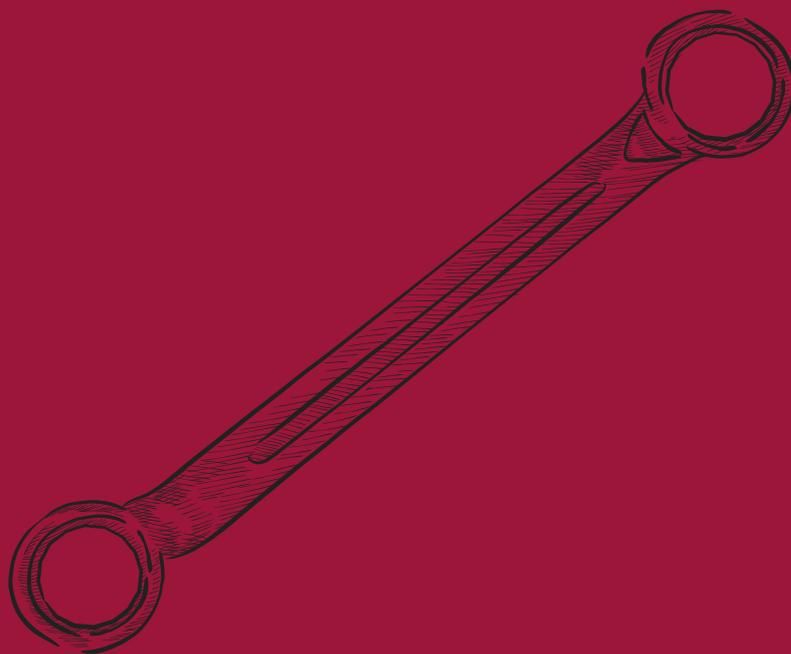
In tutto questo la scuola evidenzia ancora una certa capacità di resistenza.

Si tratta però di una resistenza passiva, un procrastinarsi di principi e pratiche che appaiono sempre più deboli e soprattutto non in grado di innovarsi rispetto ai nuovi modelli di disuguaglianza ed esclusione che si affermano nella società.

Siamo di fronte a sfide difficilissime che sembrerebbe impossibile vincere ma sappiamo che spesso i mutamenti della storia avvengono in maniera repentina.

** Dirigente scolastico IIS De Castro di Oristano, precedentemente presso l’IC di Cabras e maestro elementare aderente al Movimento di Cooperazione Educativa. Membro del direttivo provinciale FLC Cgil di Oristano. Dirigente dell’associazione “Libera, associazioni, nomi e numeri contro le mafie”. Dal 2000 al 2005 sindaco di Burgos.*

MATERIALI



Pubbllichiamo il seguente intervento di Paolo Bertolozzi, da pochi mesi eletto coordinatore nazionale dei Giovani Comunisti/e. A Paolo vanno i migliori auguri di buon lavoro da parte della redazione di "Su la testa".

PER UNA NUOVA EGEMONIA. RIFLESSIONI PER UNA MILITANZA DEL XXI SECOLO

Paolo Bertolozzi*

L'Italia del 2023 non è un paese semplice in cui vivere se uno si dichiara di sinistra; ancor di più se si dichiara comunista. La parola "comunismo", grazie anche a tanti errori nostri, in Italia oggi sembra essere un tabù, una parola che fa rima con fascismo o, peggio ancora, con nazismo. Il berlusconismo ha usato le categorie gramsciane e ha trionfato. È partito dalla società civile ed è arrivato a quella politica, con un successo strabiliante, che ha trasformato il *modus cogendi* dell'italiano medio. In questo contesto poco favorevole, fare militanza in un partito comunista è diventato estremamente complesso, soprattutto fare militanza in una giovanile comunista, dato che ci si rende conto della totale spoliticizzazione dei giovani e la mancanza di uno spirito rivoluzionario che almeno nel '900 li ha contraddistinti. Il '68 non è lontano solo 55 anni; dista un'era geologica, dal punto di vista politico. Le categorie, i metodi e le azioni che tanto erano fruttuose in quegli anni, oggi, non conservano che una labile utilità, spesso sovrapposte da metodi moderni o dall'inedia generale.

LA RILEVANZA DEI SOCIAL

Non si può certo tralasciare, nell'analisi della condizione giovanile attuale, un riferimento ai social e al loro utilizzo. In realtà il fenomeno dell'uso politico dei social ha investito anche quelle fasce di età non coincidenti con i cosiddetti nativi digitali. Si guardi al "fenomeno Salvini" degli ultimi anni. Dirette Facebook quotidiane, interazione continua con i simpatizzanti, richiami a elementi di cultura nazional-popolare hanno caratterizzato l'agire dell'attuale Mini-

stro delle infrastrutture e dei Trasporti. E certo non si può dire che questi metodi, soprattutto in occasione delle elezioni politiche del 2018 e delle Europee del 2019 non abbiano funzionato. Dunque non si può che apprezzare la portata intergenerazionale del fenomeno dei social media. Eppure il rapporto dei giovani con questi mezzi è assai più complesso di come possa sembrare dall'esterno. Ciò è dato principalmente dal fatto che le nuove generazioni sono nate a ridosso o all'interno della rivoluzione digitale. E questo ha comportato un'incidenza marcata di questi mezzi nella loro vita, portando a fenomeni di allontanamento della percezione della comunità. Mi spiego meglio: nonostante i social siano nati con lo scopo di unire persone distanti, il loro precipitato concreto è stato quello di andare ad allentare, generalmente, i rapporti interpersonali "fisici", trasferendo molte dinamiche all'interno di questi contenitori social. E ciò ha colpito anche l'attività politica, che dalla strada, dalla piazza, dal volantaggio si sta spostando verso l'*agorà* virtuale. Questi fenomeni hanno comportato un ulteriore scollamento dei giovani dalla politica "fisica", proprio perché essa non viene percepita come naturale, come normale, ma come un'eccezione alla prassi comune.

METODOLOGIE PER UN PARTITO CHE DEVE RITORNARE A PARLARE AI GIOVANI

Far politica tra i giovani quindi non è semplice. Ma è estremamente necessario. I fenomeni sopra descritti hanno portato alla spoliticizzazione delle nuove generazioni. Le esperienze che come Giovani Comunisti/e ab-

biamo portato avanti su alcuni determinati territori però dimostrano che vincere, o almeno scalare, per essere più realistici, questa situazione sia possibile, seppur estremamente difficile. Dobbiamo partire dal presupposto che il Partito (e la sua giovanile) non sono attrattivi di per sé; non si può dire che se la montagna – il partito – non va da Maometto – i giovani – allora Maometto andrà alla montagna. Ciò succede a malapena con i partiti di governo, figurarsi con un partito extraparlamentare da quasi 20 anni. Dunque conviene inventarsi qualcosa. Va però premessa una cosa: non esistono dei metodi sempre efficaci o replicabili in ogni singolo territorio, scuola, luogo di lavoro... Questo perché le sensibilità sono diverse, le esperienze sono diverse, le condizioni materiali sono estremamente diverse da città a città, da regione a regione. Una metodologia che sembra funzionare, almeno per la mia esperienza, è quella di allargarsi e contaminarsi, non rimanere segregati nelle sedi dei propri circoli ma aprire alla creazione di organizzazioni (collettivi per esempio) più ampi che sull'immediato possano essere più attrattivi e che sul lungo periodo portino al rafforzamento della giovanile, che viene vista come "braccio politico" di quella determinata organizzazione. Per capirci meglio, un sistema di vasi comunicanti, dove se un vaso inizia a ricevere più acqua, anche il vaso a esso collegato inizia a riempirsi, magari più lentamente, ma comunque si riempie. Nella mia personalissima esperienza, che fa il paio con moltissime altre, questo sistema ha funzionato discretamente bene. Come Giovani Comunisti/e di Lucca, all'epoca 5/6, decidemmo di fondare un sindacato studentesco, che potesse entrare nelle scuole, che potesse partecipare alle elezioni scolastiche e che potesse essere un qualcosa di attrattivo per chi per la prima volta si avvicinava alla militanza o al pensiero di sinistra. E ciò ha funzionato bene, permettendo ai GC di crescere e di farsi conoscere. Una decisione successiva ha dato il là alla creazione di vari collettivi nelle varie scuole superiori della città e la creazione di un collettivo più ampio che funzionasse da coordinamento. Ed in tutto ciò i GC di Lucca continuano ad essere il braccio politico di queste formazioni di base. In una città come Lucca, che ha al governo della

città Casapound (la quale conta 2 assessori, un consigliere comunale e il 10% dei voti), i Giovani Comunisti/e sono la giovanile più attiva sul territorio, andando a togliere il primato a Blocco Studentesco, la giovanile di Casapound.

Nuove categorie per un ruolo dei giovani nella politica

Le conclusioni che si possono trarre da ciò sono varie: innanzitutto, la prima analisi che deve essere fatta è quella sui ruoli dei partiti, e in questo caso, delle giovanili nella nostra società. Spesso e volentieri si assiste a fenomeni di autoghebbizzazione o di esaltazione della propria identità, frequentissimo fenomeno a sinistra, tralasciando le correnti ed i carsismi che popolano la società e in particolar modo i giovani. Si rischia in questa maniera di fare un lavoro di avanguardia in una società completamente apolitica e dunque di non arrivare poi, nel concreto, a concludere alcunché. Altra analisi da compiere, a mio avviso, è sulla condizione politica dei giovani. Come accennato in più punti sopra, i giovani sono nel concreto spolitizzati ma, può sembrare peculiare, politicizzabili in potenza. La chiave sta nel renderli coscienti dello stato di sfruttamento perenne al quale il capitalismo li sottopone, sta nel delineare le contraddizioni del sistema neoliberale e di far prendere coscienza che il cambiamento dello stato di cose presenti sia effettivamente possibile. Il tema dell'ambiente è archetipico di tutto ciò; partire da rivendicazioni semplici per arrivare a una più strutturata critica della realtà. Andando a concludere, questa tipologia di azione è complessa. Scardinare l'egemonia neoliberale e sostituirla con quella anticapitalista è dannatamente difficile, dato che molti giovani, me compreso, sono nati ben dopo la caduta del muro di Berlino, dopo lo scioglimento del PCI e durante il "regno berlusconiano". Difficile ma non impossibile se si applicano nuove categorie e si allargano gli orizzonti della nostra pratica militante quotidiana.

* *Coordinatore nazionale dei Giovani Comunisti/e. Eletto nel Luglio 2023 durante la VII Conferenza dei Giovani Comunisti/e. Ventitré anni, studia Giurisprudenza all'Università di Pisa.*

La violenza sulle donne è uno degli tratti barbarici della nostra società. E' del tutto evidente che questa violenza deriva dalle subculture e dai comportamenti maschili; non da quelli femminili, come pensano Andrea Giambruno e larga parte dei maschi italiani. Riteniamo non più rinviabile aprire una riflessione in proposito, e ringraziamo Beppe Pavan per aver accettato di scrivere questo testo che, confidiamo, possa aiutare ad aprire un confronto collettivo.

IL PERSONALE È POLITICO

Beppe Pavan*

Credo che quanto vado a raccontare darà conto del titolo che ho scelto.

CAMBIARE SI PUÒ, CAMBIARE CONVIENE

Per me tutto è cominciato nel '75. Ci siamo sposati nel '71 e il primo febbraio del '73 ho cominciato a fare l'operatore sindacale a tempo pieno. Con mia moglie partecipavo alle manifestazioni e ai cortei in cui le femministe urlavano i loro slogan. Che noi maschi compagni non commentavamo neppure, perché delle "cose delle donne" ci importava poco o nulla, quindi non facevamo neppure lo sforzo di capirli. Ne ricordo alcuni: *"Nelle case, nelle galere – siamo sempre prigionieri"*, *"L'utero è mio e lo gestisco io"*, *"Cazzo cazzo, orgasmo da strapazzo – dito dito, orgasmo garantito"*... Al massimo sorridevamo tra il divertito e l'imbarazzato per queste allusioni sessuali così esplicite, pensando alle femministe americane che bruciavano i reggiseni in piazza...

Io ero impegnatissimo soprattutto con le fabbriche tessili che stavano chiudendo, una dopo l'altra: assemblee, trattative, scioperi, occupazioni... e con le vertenze territoriali: equo canone, autoriduzione delle tariffe elettriche, gratuità dei servizi pubblici a domanda individuale... Ero proprio a tempo pieno e vivevo il sindacato come quella "missione" che era sempre stata il senso della mia vita da quando, a dieci anni, avevo scelto di entrare in seminario per farmi

prete. Ne ero uscito a ventun anni, nel '68, per fare l'operaio: anche quella era stata una scelta. Dopo neanche un anno ho dovuto partire per la naia e sei mesi dopo il congedo ci siamo sposati. Perché racconto questi particolari? Perché – ne ho preso consapevolezza più tardi – seminario, fabbrica, esercito, sindacato... erano tutti luoghi rigorosamente maschili, impregnati di cultura patriarcale e misogina, di cui non ero consapevole di dovermi liberare. Ecco perché è importante il '75: è stato l'anno in cui Carla, mia moglie, mi ha improvvisamente messo di fronte a una scelta, l'ennesima, e anche questa volta toccava a me compierla: cambiare o veder naufragare la nostra relazione.

Cambiare voleva dire far convivere il sindacalista a tempo pieno con il marito e il padre cooperativo negli impegni domestici e familiari. Non ho preso in considerazione neppure per un attimo l'ipotesi della separazione, quindi ho cominciato a pensare seriamente al cambiamento della mia quotidianità. E, facendolo, ho cominciato a rendermi conto che non solo avrei dovuto farlo, ma che aveva ragione lei: voleva un compagno di vita, che rendesse possibile anche a lei vivere e realizzare i propri desideri, al di là dell'oblatività e dello spirito di sacrificio a cui i doveri di moglie e madre la costringevano e ai quali era stata educata in famiglia, al catechismo e alla scuola delle suore.

E sono andato rafforzandomi in quella con-

vinzione leggendo volantini e giornali, scritti da femministe, che lei portava a casa. Avevano – hanno – ragione le donne del femminismo a chiedere a noi uomini di cambiare le nostre modalità di stare nelle relazioni: imparando la cura, la condivisione... abbandonando la competizione e tutti i complessi di superiorità.

Quando, molto presto, ho trovato il coraggio di dirle che aveva ragione lei, che toccava a me cambiare e, soprattutto, quando ho cominciato ad apportare piccoli cambiamenti concreti negli orari del sindacalista e nella cooperazione del marito e del padre, da quel momento la nostra relazione ha ripreso slancio, slancio che dura tuttora.

Ecco perché posso testimoniare che cambiare si può e, soprattutto, conviene: perché poi è tutto più bello.

RIMETTERE AL MONDO IL MONDO

Un altro pensiero si è fatto strada subito dopo aver capito che il cambiamento, che stavo operando in me, non rispondeva solo al desiderio di Carla e mio di poter proseguire serenamente il nostro cammino di vita insieme. Quel cambiamento era anche una risposta positiva al desiderio delle donne femministe di avere al proprio fianco uomini capaci di cooperare al loro progetto di “rimettere al mondo il mondo”, liberandolo dai pesi mortiferi della cultura e delle prassi patriarcali e rendendolo di nuovo abitabile e accogliente per tutti e tutte.

Ho cominciato a pensare che non era sufficiente che cambiassi io: per rendere davvero possibile rimettere al mondo il mondo era necessario che l'intero genere maschile operasse quel cambiamento. Le donne, da sole, non ce la possono fare.

Ma perché l'intero genere maschile si metta in cammino per il proprio cambiamento... beh, non esistono formule magiche né riti tanto potenti. Non c'è che una strada: ogni singolo uomo deve decidersi e scegliere di fare proprio quel cammino di cambiamento di sé. Se sono cambiato io può cambiare chiunque. Quando tutti gli uomini avranno fatto quella scelta il mondo si ritroverà rimesso a nuovo. Utopia?

Certamente: è un desiderio non ancora realizzato. Ma quando l'ho proposto ad alcuni amici e qualcuno di loro ha accolto l'invito, ho capito che è possibile.

Ma non è stato facile. Ci ho messo diciotto anni prima di trovare il coraggio di fare quella proposta. Ci avevo già provato negli anni dell'attività sindacale. Anche nel Sindacato c'erano donne femministe: delegate e operatrici a tempo pieno che mettevano per iscritto e facevano circolare le loro riflessioni. Non solo con volantini in occasione di scadenze particolari... Ricordo un piccolo libro dal titolo evocativo: “*Il Sindacato di Eva*”, di cui conservo gelosamente una copia. E ricordo perfettamente un'assemblea pre-congressuale della CISL di Pinerolo. Nel mio intervento accennai alle riflessioni di quelle nostre compagne, alle richieste di cambiamento che ci rivolgevano, dissi che avremmo dovuto ascoltarle, perché per cambiare il mondo non bastava la rivoluzione dei proletari: anche l'ultimo sfruttato sottopagato delle nostre “boite”, tornato a casa arrabbiato dopo una giornata di merda, si sentiva autorizzato a pretendere, con la violenza se necessario, di essere servito dalla moglie, a tavola e a letto. C'era sempre una donna sottomessa o da sottomettere all'ultimo degli uomini!

Ma quell'appello non ebbe in risposta che qualche battuta spiritosa, qualche risatina e un silenzio tombale: nessuno, neanche i miei amici, tra i compagni presenti, ha ripreso l'argomento nel dibattito. Quello che pensavano le donne continuava a non interessare agli uomini, tranne quando si affrontavano questioni tecnicamente sindacali e venivano inserite nell'elenco dei problemi da affrontare, con i disoccupati, i giovani e i meridionali. Quel silenzio mi ha intimorito: solo dopo diciotto anni ho trovato il coraggio di riparlare.

CONVERTIRSI È CAMBIARE VITA

Siamo nel 1993, aprile, durante una delle riunioni periodiche della nostra Comunità di Base. Le “Comunità cristiane di Base” (CdB) erano nate sull'onda delle speranze e degli input al rinnovamento che il Concilio Vaticano Secondo

aveva suscitato all'interno della Chiesa cattolica: comunità di popolo libere dal peso opprimente delle gerarchie che continuavano a dettare legge, soffocando la libertà individuale di ricerca e di espressione. Quella di Pinerolo era nata alla fine del '73 e con Carla mi ci ero coinvolto da subito.

In quella domenica dell'aprile del '93 qualcuno sollevò il problema del sessismo nelle pubblicità stradali e televisive; un altro richiamò l'attenzione sul maschilismo imperante nella Chiesa cattolica... Era il momento che aspettavo! Sono intervenuto riassumendo quanto andavo pensando dentro di me da quel lontano '75, e ho concluso proponendo agli amici maschi presenti di continuare a parlare tra di noi di quei problemi, per aiutarci a capire e cambiare. Con mia grande gioia alcuni di loro hanno accolto l'invito... ed è nato il "gruppo uomini di Pinerolo".

Non è stato difficile arrivare a capire, insieme, che il cambiamento delle nostre modalità maschili di stare al mondo e nelle relazioni era la risposta più coerente all'invito alla conversione che ci rivolgeva Gesù dalle pagine del Vangelo, che leggevamo e studiavamo con impegno settimanale. Conversione non significa cambiare religione, ma cambiare vita, dedicandoci alla giustizia in tutte le relazioni.

Mai da nessuna parte avevo sentito questo richiamo, questa "attualizzazione", come si diceva, del messaggio evangelico. Come ogni altra, anche la conversione di vita è una pratica sessuale, diversa per le donne e per gli uomini: per le donne significa liberarsi dalla sottomissione agli uomini, per gli uomini liberarsi dalla cultura della superiorità e del dominio sulle donne. Questo è il vero peccato originale dell'umanità, *l'infamia originaria* illustrata da Lea Melandri nel libro che porta proprio quel titolo.

L'invito ci veniva direttamente dalle donne: dal femminismo e dai gruppi di donne che già si erano formati in alcune CdB, a cominciare dalla nostra, e che anche nelle CdB faticavano a trovare ascolto. L'invito da uomo a uomo ha avuto esito positivo, perché la comunità era un terreno che si stava fertilizzando grazie alle donne.

UOMINI IN CAMMINO

Quando abbiamo cominciato a riunirci tra uomini non sapevamo bene di cosa parlare e come farlo. Sessismo e maschilismo erano stati il primo input, ma ben presto ci siamo resi conto che non ci soddisfaceva parlare di questioni astratte, teoriche, "da intellettuali" (che peraltro non eravamo); invece ci piacque subito la proposta di provare a parlare dei nostri sentimenti e delle nostre emozioni. Scoprimmo così, a poco a poco, un mondo fino allora sconosciuto: il nostro intimo.

Un operaio di una grande azienda, per esempio, raccontò il disagio che provava ogni volta che avrebbe voluto comunicare un proprio problema personale agli amici del Consiglio di Fabbrica e si vedeva respinto dal disinteresse di chi si occupava solo di sindacato e di contrattazione. Non c'era amicizia tra i ribelli al capitalismo...

Quando nel gruppo ci dicemmo che ci piaceva parlare finalmente di noi, ci fu facile fare nostre le "regole" che avevo imparato a riconoscere utili leggendo resoconti sull'autocoscienza praticata dalle donne femministe: parlare partendo da sé, evitando generalizzazioni e intellettualismi; ascoltare chi parla e racconta di sé, senza giudicare mai qualunque cosa un altro racconti; e mantenere il segreto sulle cose dette nel gruppo.

Ci siamo presto resi conto che tra noi si andava realizzando un clima di intimità che ci permetteva, a poco a poco, di raccontare anche cose di cui ci vergognavamo, mai rivelate a nessuno: esperienza assolutamente nuova per uomini educati fin da piccoli a non piangere, a non manifestare le proprie emozioni, le proprie fragilità, a mostrarsi sempre forti, sempre all'altezza di ogni situazione, assertivi, dominanti, superiori...

Riconoscerci fragili e "parziali" – ciascuno è "solo un uomo" – ci ha aiutati a ripensare alle nostre relazioni, cominciando da quelle fondamentali con le donne. Stare in cerchio, riconoscendo la pari dignità di chi è in relazione con noi, si è a poco a poco rivelato una pratica di aiuto reciproco a imparare a stare nelle relazioni con rispetto e cura, quindi anche di preven-

zione della violenza contro le donne.

Uomini in cammino di cambiamento di sé: da trent'anni ogni quindici giorni ci incontriamo con grande desiderio di continuare. Dal 2015 i gruppi sono due, perché c'è sempre qualcuno che decide di provare se è vero che poi si vive meglio. In questi trent'anni oltre 130 uomini hanno fatto un pezzo di strada tra noi *uomini in cammino*, sono nati tanti altri gruppi in giro per l'Italia, è nata l'associazione nazionale *Maschile Plurale*...

LIBERI DALLA VIOLENZA

I pensieri germogliano continuamente, quando non scegli di reprimerli. Presto ho cominciato a riflettere sul fatto che al desiderio di Carla avrei potuto reagire con violenza invece che con ascolto, come fanno molti uomini le cui violenze sono cronaca quotidiana. Cambiare si può, ma cambiare è una scelta. Se vogliamo davvero collaborare con le donne femministe a rimettere al mondo il mondo non basta che cambino gli uomini degli ancora troppo pochi e piccoli “cerchi maschili di autocoscienza”: è necessario che cambino anche quegli uomini che commettono violenze in nome della loro pretesa di dominio e superiorità, che la diffusa cultura patriarcale autorizza.

Questo pensiero si è fatto sempre più impellente, finché nel 2015 con Renato Galetto e Magda Ferrero abbiamo condiviso il desiderio di avviare anche a Pinerolo un Centro per uomini che commettono violenze nelle loro relazioni intime, di coppia e familiari, e che vorrebbero cambiare. Abbiamo così cominciato a convocare incontri con associazioni, gruppi, professionisti/e e rappresentanti di Istituzioni (ASL, Comuni, CISS...), per condividere le ragioni del progetto e studiarne la fattibilità.

Dopo la prima inevitabile scrematura ci siamo ritrovati/e un buon gruppo di uomini e donne decisi/e a proseguire e tra il 2016 e la prima metà del '17 abbiamo organizzato un corso di formazione, molto articolato e condotto da persone che avevano già maturato esperienza e conoscenza in “Centri per uomini maltrattanti”. Terminato il corso abbiamo deciso di prose-

guire, dando vita all'Associazione *Liberi dalla Violenza odv* (organizzazione di volontariato). Comune di Pinerolo e ASL TO3 ci hanno messo a disposizione gratuitamente i due locali di Via Bignone 40 che dal mese di ottobre 2017 sono la sede del *Centro di ascolto del disagio maschile*. Volontariato puro, il nostro: gli unici soldi che entrano sono le quote-tessera di soci e socie, alcune donazioni liberali e i proventi di alcuni bandi a cui abbiamo partecipato.

In questi sei anni di attività, nonostante le difficoltà dovute alla pandemia da Covid-19, abbiamo accolto oltre 70 uomini. Dopo i primi casi di accesso volontario, la legge 69/19, nota come *Codice Rosso*, obbliga sempre più uomini a bussare ai Centri come il nostro, perché la loro partecipazione a un percorso di riflessione e cambiamento è alternativa al carcere a cui sono stati condannati. È intuitivo che quella motivazione – evitare il carcere – non è garanzia di impegno convinto nel percorso di cambiamento personale, anche perché la legge non prescrive le necessarie verifiche sull'effettivo cambiamento maturato. Ma l'esperienza fatta in questi anni mi fa essere moderatamente ottimista: non tutti, ma alcuni di loro li vedo cambiare, a cominciare dal linguaggio e dai propositi di vita che spontaneamente dichiarano.

Il nostro protocollo operativo prevede: prima accoglienza a cura di volontari e volontarie di turno al Centro nelle due fasce orarie settimanali (lunedì 18-20, giovedì 16-18); ciclo di almeno 10-12 colloqui individuali motivazionali con le due psicologhe; training psico-educativo di gruppo della durata di nove mesi (33/35 incontri settimanali di due ore). Al termine proponiamo loro un percorso di accompagnamento, invitandoli a incontri più o meno bimestrali e telefonate periodiche, per mantenere il contatto e il dialogo.

NON È UN LAVORO PER VOLONTARI

Di una cosa abbiamo preso consapevolezza da quasi subito: che si tratta di un lavoro estremamente impegnativo, che le istituzioni pubbliche non possono continuare a delegare al volontariato. La più banale e intuitiva delle ragioni è

che quando un volontario non ce la fa più, o decide di dedicarsi ad altro, nessuno può costringerlo a restare; mentre una psicologa o un assistente sociale dipendente di un'istituzione pubblica viene sostituita/o e il servizio continua nel tempo.

Quando alcuni/e hanno lasciato la nostra associazione il problema si è fatto urgente, anche perché non è facile trovare professionisti/e disponibili a lavorare gratuitamente in un servizio così impegnativo.

Ma è un servizio indispensabile per migliorare la qualità di vita della comunità, intervenendo sulle cause, culturali e individuali, di tanta violenza maschile contro donne e minori. Forti di questa consapevolezza, nell'ottobre del 2021 abbiamo avviato un confronto con la dirigenza dell'ASL TO3. Un primo incontro con la Direttrice Generale Franca Dall'Occo ci ha confortato, perché abbiamo registrato la sua condivisione del nostro progetto di coinvolgimento dell'ASL nel servizio svolto da LdV.

Nel mese di settembre del '22 l'ASL ha organizzato un convegno formativo all'Hotel Barraque di Miradolo, dove abbiamo potuto raccontare la nostra esperienza e ribadire le motivazioni del nostro progetto, accompagnate dalla sottolineatura delle nostre fragilità.

Proprio in quel periodo ha visto la luce un'*Intesa tra Stato e Regioni* che fissa i requisiti minimi che dovranno avere, a partire dal 2024, tutti i Centri per Uomini Autori di Violenza (CUAV) operanti sul territorio nazionale. La nostra associazione non può trasformarsi in CUAV perché non ha le risorse per ottemperare ai requisiti minimi richiesti: almeno 12 ore settimanali di apertura, qualifiche professionali adeguate, locali idonei, richiesta di una quota di partecipazione (ticket) agli uomini presi in carico... Mentre l'*Intesa* prevede anche CUAV gestiti direttamente da istituzioni pubbliche o in

forma mista con il privato sociale. E nei mesi scorsi l'ASL TO3 ha deliberato un proprio progetto: ora stiamo conducendo la trattativa con la referente incaricata, per arrivare quanto prima alla nascita di un CUAV a Pinerolo gestito in prima persona dall'ASL, con la collaborazione dell'associazione di volontariato Liberi dalla Violenza.

NON HO CONCLUSIONI DA TRARRE

Sono grato a Paolo Ferrero di avermi chiesto di condividere il racconto di questo cammino di vita. E mi auguro che chi lo leggerà scelga di approfondire e coinvolgersi, perché sono convinto che questo delle relazioni tra uomini e donne sia un terreno formidabilmente politico: da anni sogno che prossimi presidenti di USA, Cina, Russia – e Italia, Francia, Ucraina... – si formino anche in gruppi di autocoscienza maschile, dove imparino la cooperazione invece della competizione, il rispetto invece della superiorità, la convivialità di tutte le differenze invece dell'imposizione della propria particolarità.

Ognuno di noi è “solo un uomo”: *solo uno* alla pari di ogni altro e *solo uomo* alla pari di ogni donna. Non ci deve più essere spazio per le piramidi gerarchiche, ma solo per i cerchi tra pari. E sarà la pace. Se ognuno comincia da sé e dalle proprie relazioni.

** Da piccolo volevo farmi prete, ma dopo 11 anni di seminario ho scelto la fabbrica: era il primo luglio del '68! Poi a tempo pieno in Sindacato per 15 anni, 6 anni in CoAP e 10 all'Asilo Valdese di Luserna. Il filo rosso è stato sempre il fortissimo legame con mia moglie e il cammino di cambiamento della maschilità mia e di ogni uomo. Ho 76 anni e sono marito, padre e nonno felice.*

FIRMA PER UN SALARIO MINIMO

DI 10€ L'ORA!

**10€ è il
minimo!**



In Italia si lavora tanto e si viene pagati poco. Ora Basta. Sono solo 6 su 27 i paesi dell'Unione Europea a non avere un salario minimo. Non è decisamente più il caso di appartenere a questo gruppo.

Firmiamo e invitiamo a firmare la proposta di legge di iniziativa popolare per il salario minimo legale

#10èilminimo



Hanno scritto in questo numero:

Anna Angelucci, Paolo Bertolozzi, Stefano Borroni Barale, Antimo Caro Esposito, Edoardo Casati, Vincenzo Comito, Sergio Dalmasso, Paolo Ferrero, Loredana Fraleone, Francesco Gesualdi, Tonia Guerra, Luca Malgioglio, Antonio Mazzeo, Alessandra Mecozzi, Veronica Morea, Beppe Pavan, Giulia Pezzella, Renata Puleo, Rappresentanti ADL Cobas Roma Capitale, Alina Rosini, Simone Rossi, Maria Luisa Rubino, Mario Sanguinetti, Luigi Saragnese, Pino Tilocca, Stefania Veronese.