

Spazio Docenti di Stefania Martani

Dall'Autonomia scolastica alla distruzione della scuola pubblica

Un bilancio critico e una proposta di rifondazione materiale della didattica

PREAMBOLO:

La scuola dell'autonomia: un equivoco fondativo (D.P.R. 275/1999)

A quasi trent'anni dalla riforma dell'Autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) è forse giunto il momento di trarre un bilancio dei suoi effetti. Questa valutazione deve avvenire nei termini con cui si dovrebbe misurare la reale efficacia di un sistema scolastico: la qualità degli apprendimenti, il successo formativo, l'innalzamento dei livelli di istruzione e l'incremento delle immatricolazioni universitarie. Si tratta di risultati che non generano solo indicatori economici, ma si traducono in impatti sociali, etici e di "ben-essere", elevando la qualità di vita dell'intera società.

Quello che il legislatore presentava come il passaggio da un sistema burocratico e centralizzato a uno più flessibile e moderno, basato sulle esigenze del territorio e sui bisogni dell'utenza (e già il termine si carica di ambivalenza), ha mantenuto le sue promesse? Nelle intenzioni originarie, il decentramento delle quote di flessibilità e la possibilità di tradurre Indicazioni Nazionali e Linee Guida in PTOF e curricoli d'istituto avrebbero dovuto superare il rigido nozionismo dei vecchi programmi. Ma questa autonomia è riuscita, nei fatti, a svecchiare il sistema e a migliorare i livelli di apprendimento? Infine, occorre chiedersi se la progettazione e la personalizzazione promesse dalle riforme siano state concretamente realizzate e se la scuola abbia davvero espresso tutte le sue potenzialità inclusive.

Sono una docente di materie classiche da ormai più di venti anni – nel sistema pubblico – e credo di poter formulare un verdetto, mai definitivo, ma penso condivisibile da molti colleghi: quello a cui abbiamo assistito in questi anni non è una reale modernizzazione, una maggiore interdisciplinarietà, un approfondimento dei saperi, ma un livellamento verso il basso degli apprendimenti, dovuto a una progressiva e inesorabile destrutturazione del sistema di istruzione pubblica.

La nascita del progettificio

Questo dissesto nasce dalla progressiva erosione dei contenuti disciplinari, dovuta da una parte al predominio del paradigma della competenza come fine ultimo del sapere, dall'altra

alla diminuzione progressiva delle ore di didattica d'aula a favore di esperienze immersive, chiamate con acronimi variabili a seconda dell'orientamento del Governo in carica, spesso frammentate e non collegate da una cornice teorica e teleologica.

In passato, la scuola intendeva la trasmissione del sapere non come mero nozionismo, ma come strutturazione di architetture cognitive complesse. La ricerca neurocognitiva moderna, a partire dalla Teoria del Carico Cognitivo (*Cognitive Load Theory* di John Sweller), conferma che la memoria di lavoro possiede capacità estremamente limitate. Senza il consolidamento di schemi di conoscenza ben strutturati nella memoria a lungo termine, le cosiddette competenze di ordine superiore (*Higher-Order Thinking Skills*), quali il pensiero critico, la capacità di sintesi e il giudizio autonomo, risultano impossibili da sviluppare. Se si vuole sviluppare un pensiero critico sull'autunno del Medioevo, occorre conoscere cosa è stato il Medioevo, se si vuole strutturare una verifica basata sul *problem solving*, occorre che le conoscenze e le abilità alla base della soluzione si siano sedimentate nella memoria a lungo termine, in maniera che la capacità di fare collegamenti, confronti e usare le conoscenze in altri contesti sia possibile. Studiosi come John Sweller dimostrano che le competenze di ordine superiore sono dominio-specifiche. Non esiste un "pensiero critico" in astratto: si può pensare criticamente la Sofistica solo se si possiede una vasta e strutturata rete di conoscenze (nella memoria a lungo termine) sulla Sofistica.

La didattica per competenze, spingendo spesso verso forme di costruttivismo estremo (come l'apprendimento per scoperta), rischia di generare un sovraccarico cognitivo nella memoria di lavoro dei discenti, rivelandosi particolarmente dannosa per gli studenti che provengono da contesti socio-economici svantaggiati, per cui la scuola si declina, sì, ma sull'estrazione sociale, culturale ed economica dei punti di partenza, anziché tentare di parificarli e offrire a tutti le stesse opportunità di successo formativo. Parafrasando Kant: il metodo senza le conoscenze è vuoto; le conoscenze senza metodo e senza una solida cornice concettuale sono cieche. Così, l'esaltazione della competenza, termine del resto mutuato di peso dal lessico aziendale e post-fordista, esalta la capacità procedurale e il problem solving come se fossero proprietà autonome e non emergenti da una struttura di conoscenze complesse, ramificate e assimilate. La scuola smette di formare il cittadino (la mente critica) per addestrare il capitale umano (la mente flessibile, adattabile alle fluttuazioni del mercato del lavoro). Il pedagogista olandese Gert Biesta parla a questo proposito di "learnification" (apprendistizzazione): ci si concentra ossessivamente sui processi formali dell'apprendimento, svuotando l'educazione dei suoi scopi teleologici e dei suoi contenuti culturali emancipatori.

Nel modello post-riforma, il sapere disciplinare è stato così ridotto a nuclei essenziali. L'approfondimento è scomparso: i manuali scolastici hanno progressivamente eliminato o

relegato alle estensioni digitali l'analisi critica (Contini, Salinari, Auerbach, Benjamin). Le programmazioni flessibili, teoricamente concepite per tarare gli obiettivi sulle necessità della classe, finiscono per de-strutturare sia la Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij) sia la valorizzazione dei meriti, annullando la dimensione della sfida cognitiva.

In questo quadro si inserisce la sistematica demonizzazione della lezione frontale a favore di metodologie didattiche costruttiviste, che disegnano un allievo in grado, *naturaliter*, di appropriarsi dei saperi "per scoperta" automatica. Tuttavia, le metanalisi internazionali sull'efficacia didattica (in particolare i lavori di John Hattie ed Herbert Walberg, ripresi in Italia da Luigi Calvani) smentiscono nettamente questo dogma. L'Istruzione Diretta (*Explicit Instruction*), quando accuratamente pianificata, guidata e strutturata dal docente, registra una dimensione dell'effetto (*effect size*) pari a $d \approx 0.59$, nettamente superiore rispetto alle metodologie basate sull'apprendimento non guidato o puramente deduttivo, su cui si fonda il costruttivismo ingenuo che sorregge il concetto di competenza. Sostituire la guida esperta dell'insegnante con la chimera dell'auto-apprendimento spontaneo significa abbandonare gli studenti privi di capitale culturale familiare alla propria condizione di partenza. E i dati ancora lo confermano: l'80 per cento di coloro che provengono da un contesto socio-economico svantaggiato non riesce ad uscire dal percorso scolastico senza risentire di quell'analfabetismo implicito di cui si va tanto discutendo.

L'appiattimento epistemologico si riflette anche nei recenti tentativi di equiparare formalmente i percorsi tecnici e i licei, confondendo l'identità dei saperi in una notte in cui "tutte le vacche sono nere". Sebbene il sapere tecnico debba godere di pari dignità e complessità rispetto a quello teorico-filosofico, essi rispondono a strutture logiche differenti. Ridurre l'uno all'altro produce un depotenziamento reciproco

Quindi, a partire dal presupposto confermato dalle neuroscienze, che le *soft skills* e le competenze trasversali non si insegnano "in vitro", ma emergono come proprietà dominio-specifiche applicate a contenuti culturali solidi, una prima proposta, ormai stantia, scontata e inascoltata, sarebbe quella di restituire dignità e tempo alla didattica e liberare il tempo-scuola dai fattori di erosione strutturale, come la quota di ore (centinaia) drenata dalla Formazione Scuola-Lavoro (FSL, già PCTO), che troverebbero la loro naturale collocazione nei tecnici e nei professionali. In quegli indirizzi, lo *stage* o il tirocinio ha storicamente rappresentato il naturale prolungamento laboratoriale di un percorso orientato a una specifica e misurabile professionalità. La vera anomalia sistemica è nata con l'obbligatorietà generalizzata introdotta dalla Legge 107/2015 ("Buona Scuola"), che ha imposto questo modello anche sui licei, piegando una vocazione prettamente teorica e propedeutica agli studi universitari a logiche di mercato a essa estranee.

L'esito di questa riforma ha generato un impoverimento estremo del tempo scuola, inteso come tempo della didattica disciplinare, dell'approfondimento, della sedimentazione dei saperi, della costruzione di un pensiero critico: l'esempio di studenti liceali impiegati in mansioni esecutive, nel confezionamento commerciale, nell'accoglienza fieristica o nel riordino di magazzini- nella peggiore delle ipotesi, ma anche le esperienze più virtuose risultano spesso frammentarie e decontestualizzate-evidenzia un clamoroso scollamento tra gli obiettivi formativi dichiarati dal legislatore e la realtà operativa.

Liberare la scuola dall'esigenza di attrarre utenti

Sarà una convinzione passatista, ma la scuola che deve mettersi in competizione con altri istituti, attrarre iscritti, sbandierare il proprio brand, la propria offerta formativa e raccattare fondi dagli *stakeholders* e da altre realtà che con la scuola hanno poco a che fare, rende troppo simile questa istituzione a un'azienda che abbia bisogno di sponsor e di strategie di marketing. È qualcosa di umiliante. La cultura non deve essere competitiva, se non nel senso della qualità, della profondità, della serietà, della formazione di chi ne diventa mediatore. La Scuola-Azienda, condizionata dalla necessità di attrarre iscrizioni per evitare la soppressione dei plessi e per garantire i parametri quantitativi della dirigenza, si è sovraccaricata di progetti frammentari privi di coerenza con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. La necessità di risultare *accountable* attraverso la rendicontazione sociale e contabile dei risultati ha trasformato il patto educativo in un rapporto di natura privatistica.

Schiacciato tra le pressioni della dirigenza scolastica, tesa a evitare il contenzioso, e le pretese delle famiglie, l'insegnante, il vero protagonista, assieme agli alunni, del processo di formazione, è stato degradato al ruolo di "docente-sandwich", costantemente esposto alla negoziazione della propria autorevolezza e alla valutazione arbitraria dell'utenza. L'indice di gradimento, la necessità di evitare il contenzioso e i problemi interni ne hanno avvilito l'indipendenza e la libertà di insegnamento. Il lungo percorso di formazione — laurea, abilitazione, tirocinio, spesso master aggiuntivi — non sembra generare autorevolezza. Semmai, si fa strada sempre più la figura del docente *influencer*: simpatico, sbarazzino, capace di impostare la lezione in modo divertente e ludico (*gamification*)...

Il criterio selettivo della preparazione e delle capacità pedagogiche e relazionali, affrontato a monte e verificato nel corso della formazione, durante l'anno di prova e il tirocinio, non deve esporre, una volta ottenuto il ruolo, il docente all'occhio critico dei dirigenti e ai desiderata delle famiglie. Queste ultime, spesso, anziché stringere con i docenti un patto di reciproca collaborazione nell'interesse di chi apprende, hanno aderito a una cultura del sospetto, radicata nell'iperaccudimento che vorrebbe estendersi anche all'interno delle aulescolastiche. I Dirigenti, d'altro canto, sono spesso mossi dal desiderio di scongiurare contenziosi — a loro volta sollecitati da minacce delle famiglie — e dall'esigenza di raggiungere gli obiettivi assegnati ogni triennio, pena la privazione del compenso di risultato.

In assenza di un recupero del valore epistemico dell'insegnamento, del riconoscimento della professionalità e dello *status* dei docenti, l'introduzione dei sistemi di Intelligenza Artificiale rischia poi di portare a compimento questa deriva, confinando definitivamente il docente al ruolo di mero facilitatore logistico o conduttore d'aula.

La mutilazione dei percorsi disciplinari: il caso della didattica della Storia

Frammentazione curricolare e deficit di anticipazione cognitiva.

In questo scenario di cronica contrazione dei tempi, l'incapacità di portare a termine le programmazioni disciplinari è diventata la norma strutturale. In letteratura italiana l'omissione di snodi fondamentali — da Guicciardini ad Alfieri e Parini — è ormai prassi consolidata, mentre la trattazione dei grandi autori del Novecento (da Pavese, Calvino e Moravia a voci imprescindibili come Pratolini, Morante, Silone, De Céspedes, Luzi, Caproni, Fortini e Gatto) viene sistematicamente sacrificata.

Parallelamente, per le materie classiche si assiste a una costante erosione delle competenze di traduzione, dovuta anche alla progressiva riduzione delle ore dedicate nel secondo biennio e nell'ultimo anno. La traduzione del latino e del greco cessa così di essere un atto ermeneutico e di decodifica culturale, riducendosi a un esercizio meccanico ad elevato carico cognitivo.

Un danno epistemologico ancora più profondo ha colpito la didattica della Storia a seguito della riorganizzazione dei cicli scolastici avviata con la Riforma Moratti (D.Lgs. 59/2004). Lo smantellamento del curriculum a spirale di matrice bruneriana — che garantiva un riattraversamento ricorsivo e progressivamente più complesso dei periodi storici nei tre gradi di scuola — ha frammentato lo sviluppo della temporalità in segmenti rigidi erogati *una tantum*. Confinare lo studio della storia antica alla sola scuola primaria e stipare l'intero arco dal Medioevo alla contemporaneità nel triennio della scuola secondaria di primo grado ha spezzato la continuità del percorso formativo, generando effetti deleteri che si ripercuotono a cascata sull'intero sistema degli apprendimenti.

La ricerca sulla didattica della storia (*Historical Thinking*) evidenzia come la capacità di contestualizzare, sviluppare empatia storica e formulare giudizi critici richieda una padronanza diacronica solida e continuativa. Ridurre la narrazione storica a frammenti sconnessi priva gli studenti dello sfondo integratore indispensabile per interpretare la complessità del presente e, in termini psicopedagogici, infrange la teoria dell'anticipazione cognitiva e degli organizzatori anticipati (*Advance Organizers* di David Ausubel). Quando gli studenti accedono al secondo ciclo di istruzione, difettano delle strutture concettuali di base (*schemata*) necessarie ad ancorare i nuovi saperi disciplinari. Questa mancanza di una

cornice storica consolidata si ripercuote direttamente anche sullo studio delle lingue e delle letterature classiche: la traduzione del latino e del greco cessa di essere un'operazione di decodifica culturale per ridursi a un mero esercizio meccanico ad altissimo carico cognitivo, proprio perché al discente mancano le coordinate storico-antropologiche indispensabili per comprendere ed interpretare il testo.

Il nodo dell'inclusione

La scuola che include e crea il presupposto per la cittadinanza

Il grande obiettivo dell'inclusione, che ha visto il suo coronamento nella 170 del 2010 e nelle leggi e linee guida successive, e che ogni tanto trova, a seconda del governo in carica, nuove barriere, è una pratica nobilissima nel dettato, ma complicatissima da esercitare e mettere in pratica nelle aule reali.

Esteso dai DSA all'onnicomprendensiva area dei BES – che annovera, tramite apposite linee guida, migranti di prima e seconda generazione, rom, ragazzi adottati, atleti agonisti, discenti con disagio socio-economico –, il diritto all'istruzione di tutti e per tutti è ben lontano dal tradursi in risultati concreti e omogenei sul territorio.

Nonostante gli enormi sforzi compiuti in questo senso, l'inclusione scolastica, così come si è progressivamente strutturata, ha subito una profonda deriva medicalizzata e formalistica. Quella che doveva configurarsi come una personalizzazione delle strategie metodologiche a parità di traguardi cognitivi o in una personalizzazione degli obiettivi per i PEI differenziati, si è convertita in una proliferazione sregolata di acronimi e in una produzione industriale di adempimenti burocratici. Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) hanno subito una trasmutazione funzionale: da dispositivi di progettazione pedagogica sono stati degradati a strumenti di "burocrazia difensiva", congegni formali concepiti primariamente per tutelare la dirigenza e l'istituzione da eventuali contenziosi legali con le famiglie.

La criticità epistemologica di questo modello risiede nel suo approccio compensativo e retroattivo. La ricerca internazionale sull'Universal Design for Learning (UDL) — sviluppata dal CAST (*Center for Applied Special Technology*, Rose & Meyer) — dimostra infatti che la variabilità cognitiva dei discenti non rappresenta un'anomalia da sanare ex-post attraverso deroghe o rattoppi individualizzati, bensì la norma fisiologica della neurodiversità d'aula. La prospettiva dell'UDL impone di progettare il curriculum accessibile *a monte*, fornendo molteplici mezzi di rappresentazione delle informazioni, molteplici modalità di azione ed espressione e molteplici forme di coinvolgimento, rendendo la didattica flessibile per l'intera classe.

Nel modello italiano attuale, la personalizzazione si riduce spesso all'applicazione meccanica di misure dispensative e strumenti compensativi, intesi come "protesi" esterne e disconnesse dalla struttura della lezione. Tali interventi risultano del tutto inefficaci perché privi di un effettivo ancoraggio alle neuroscienze cognitive (in particolare alla gestione del carico della memoria di lavoro e al funzionamento dei processi esecutivi nei DSA). Molti di questi strumenti, se integrati nell'agire didattico quotidiano, potrebbero invece beneficiare l'intera classe e contribuire a una didattica più efficace, anziché finire per essere percepiti come marcatori di stigma sociale per i singoli alunni.

Inoltre, se a ridosso dell'approvazione della Legge 170/2010 furono promossi corsi di formazione gratuiti sul funzionamento dei DSA e sull'inclusione, oggi assistiamo alla totale assenza di una formazione iniziale e in servizio strutturata sulle metodologie basate sulle evidenze (*evidence-based*). Di conseguenza, l'aggiornamento professionale è affidato esclusivamente al senso di responsabilità del singolo docente, costretto ad affrontare a proprie spese percorsi complessi e gravosi — come i master universitari — pur di acquisire competenze reali ed evitare che la compilazione del PDP scivoli in un mero adempimento burocratico.

A questo quadro si somma la frammentazione oraria del personale di supporto: l'apporto dei docenti di sostegno e degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione (ASACOM) è erogato su parametri quantitativi del tutto insufficienti a garantire un'effettiva co-progettazione didattica.

Se a queste criticità aggiungiamo le considerazioni sulla progressiva erosione del tempo-scuola e sul fenomeno delle "aule pollaio", l'adozione di una lezione strutturata secondo i criteri dell'Universal Design for Learning (UDL) — in cui strumenti e misure costituiscano davvero un ponte per attivare le funzioni cognitive superiori e bypassare il deficit negli automatismi di base — rischia di rimanere una pura dichiarazione di principio. Ciò accade anche perché il tempo del docente, anziché essere dedicato alla progettazione didattica e all'approfondimento disciplinare, viene massicciamente assorbito da mansioni di tipo segretariale e burocratico, che ne penalizzano la primaria funzione di mediazione culturale.

Il risultato sistemico è un dannoso abbassamento delle aspettative cognitive (un "effetto Pigmalione" invertito) che, sotto la veste consolatoria della tutela formale, limita l'estensione della Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij) dei discenti. Questo processo si consuma inesorabilmente mentre il tempo-scuola viene sottratto all'insegnamento per essere assorbito dalla compilazione coatta di verbali, griglie e piattaforme di monitoraggio.

Gli ambienti di apprendimento

Mentre la Francia è in subbuglio per i problemi partiti dalla condizione delle strutture scolastiche delle *banlieue*, allargatasi poi a colpire le politiche del governo francese e il

finanziamento bellico, seguito da altri disordini in Belgio, Spagna e ora, mentre scrivo, anche in Italia, il tema dell'edilizia scolastica, delle sue criticità, unito a quello degli ambienti di apprendimento, nel nostro Paese, è una questione scottante che condiziona quotidianamente la vivibilità degli ambienti scolastici. Secondo il quadro nazionale restituito dal rapporto Ecosistema Scuola di Legambiente, nel 2025 solo il 53,5% degli edifici scolastici italiani possiede il certificato di agibilità, in modesta risalita rispetto al 47,2% del 2024. La maggior parte, inoltre, non dispone di aule a norma per metratura, distribuzione degli iscritti, illuminazione, aerazione ed ergonomia. Gli stanziamenti per la manutenzione straordinaria sono in calo, e permane un drammatico divario territoriale tra Nord e Sud nella qualità dei servizi e nella sicurezza delle strutture. Moltissime scuole patiscono carenze strumentali: le dotazioni tecnologiche sono spesso parzialmente inutilizzabili (LIM presenti ma prive dei cavi di collegamento ai PC, tende oscuranti mancanti, serrande bloccate, infissi difettosi e arredi deteriorati che espongono continuamente il personale al rischio legale legato alla *culpa in vigilando*). E, a fronte di estati sempre più torride, le scuole italiane non sono attrezzate per fronteggiare le ondate di calore estreme che iniziano ormai già a giugno, quando gli edifici si trasformano in forni a causa della totale assenza di sistemi di climatizzazione e isolamento termico.

L'altro nodo sono le patologie professionali e usura: un terzo del corpo docente è colpito da disturbi cronici dell'apparato fonatorio (corde vocali), a cui si aggiunge la diffusione endemica del burnout, alimentato dalla perdita di prestigio sociale, dal calo di autorevolezza, dalla rincorsa ritmata dei programmi, dalla gestione di aule pollaio e di adempimenti burocratici farraginosi e da retribuzioni erose dall'inflazione.

L'edilizia scolastica e gli ambienti di apprendimento

Da tempo la ricerca pedagogica (**Malaguzzi, 1984**) evidenzia come l'ambiente di apprendimento costituisca un vero e proprio "terzo educatore", non riducibile alla semplice aula scolastica: lo spazio architettonico e gli arredi non sono elementi neutri, ma veicolano una precisa idea di didattica. Le neuroscienze e l'ergonomia cognitiva dimostrano che l'illuminazione, l'acustica, la temperatura e la disposizione dei corpi nello spazio incidono direttamente sui livelli di attenzione e sul carico cognitivo. A configurare questo costrutto concorrono inoltre le relazioni educative e affettive, gli artefatti e i materiali didattici.

Tuttavia, in molti istituti italiani questa prospettiva rimane una pia utopia a causa del massiccio definanziamento del settore dell'istruzione: troppe aule continuano a essere vissute come meri spazi di contenimento, prive dei più elementari accorgimenti quali una corretta illuminazione, un'adeguata climatizzazione o interventi volti a contenere l'inquinamento acustico.

In questo panorama, un'ipotesi concreta per ripensare l'ambiente formativo è offerta dal modello **DADA (Didattica per Ambienti di Apprendimento)**. Mutuato dal sistema anglosassone, il modello DADA stabilisce che l'aula non appartenga più alla singola classe, ma al docente e alla disciplina.

L'aula diventa così uno spazio specialistico della materia, allestito dal docente con mappe concettuali, testi di consultazione, archivi, strumenti di laboratorio e arredi modulari, comprensivo anche di eventuali zone di decompressione dove l'allievo può ricalibrarsi dopo un momento di difficoltà. In questo contesto, non sono più gli insegnanti a fare la spola tra un piano e l'altro rincorrendo le classi, bensì gli studenti a spostarsi, al suono della campanella, verso l'aula disciplinare (l'Aula di Italiano, il Laboratorio di Matematica, la Stanza della Storia). La gestione dello spazio e la custodia dei materiali di lavoro affidate agli studenti ne stimolano inoltre la cura diretta e il senso di responsabilità verso il bene comune.

I vantaggi strutturali del modello DADA risultano evidenti:

1. **Reset cognitivo e dinamismo:** Spostarsi da un ambiente all'altro interrompe la sedentarietà forzata. Cambiare aula significa "cambiare aria", predisponendo la mente al passaggio a un nuovo ambito concettuale.
2. **Inclusione logistica e organizzativa:** Il DADA affronta l'inclusione su un piano concreto e operativo. Il modello impone all'istituto la progettazione di percorsi fluidi, segnaletiche chiare e soluzioni pratiche per studenti con disabilità motorie o neurodivergenze (tempi di transizione personalizzati, tutoraggi dedicati), trasformando l'accessibilità da mero adempimento cartaceo a realtà organizzativa vissuta.

La sfida dell'Intelligenza Artificiale

L'ingresso massiccio dell'Intelligenza Artificiale nello studio domestico pone un problema enorme a chi si occupa di far crescere, sviluppare e potenziare le funzioni cognitive. L'IA, infatti, esternalizza gli automatismi di base e accorcia il percorso tra il dato e la sua assimilazione, rendendo quest'ultima spesso del tutto superficiale o superflua. La delega automatica dei processi mentali e la rinuncia all'esercizio di memorizzazione e applicazione attiva privano lo studente della "frizione cognitiva" indispensabile per assimilare e rielaborare i concetti.

Di fronte a studenti che appaltano i compiti a casa all'IA, molti docenti stanno rinunciando all'assegnazione dello studio domestico. Una risposta possibile, da sottoporre a un'attenta riflessione pedagogica, risiede nella ristrutturazione della didattica e nella rimodulazione del tempo-scuola in presenza. Il rischio rappresentato dall'IA deve essere affrontato non solo con il controllo parentale — spesso debole e discontinuo —, ma attivando metodologie didattiche che innestino all'interno del tempo scolastico lo scheletro dell'apprendimento. Ciò rischia tuttavia di generare un ulteriore ingolfamento e una sovrapposizione tra il momento dell'insegnamento e quello dello studio: un nodo destinato a rimanere insoluto, se non attraverso un prolungamento del tempo-scuola.

CONCLUSIONE: Ridare centralità alla "forza lavoro" docente

Proletarizzazione, svuotamento salariale e rifondazione materiale

Tutte le ipotesi di ristrutturazione logistica (come il modello DADA), i quadri di accessibilità basati sull'*Universal Design for Learning* (UDL) e le proposte di riorganizzazione epistemologica dei curricula sono destinate a rimanere mere astrazioni pedagogiche se disgiunte dall'analisi della condizione materiale della "forza lavoro" docente.

Negli ultimi tre decenni, la professione d'insegnante in Italia ha subito un accelerato processo di proletarizzazione del lavoro intellettuale. I livelli retributivi degli insegnanti italiani registrano un divario strutturale e drammatico rispetto alla media dei paesi OCSE ed Eurydice, aggravato da rinnovi contrattuali tardivi che non compensano la perdita del potere d'acquisto causata dall'inflazione. Il ricorso sistematico a una massa critica di precari storici (che copre ormai oltre un quinto dell'organico complessivo) non costituisce una parentesi congiunturale, bensì un preciso dispositivo strutturale che garantisce la flessibilità economica del sistema al prezzo di spezzare la continuità didattica e la stabilità esistenziale dei lavoratori.

Un secondo problema riguarda la femminilizzazione e la contestuale de-professionalizzazione della categoria: la marcata prevalenza femminile all'interno del corpo docente è stata accompagnata da una progressiva svalutazione del ruolo. L'insegnamento è stato gradualmente ri-codificato dalla retorica istituzionale non più come alta funzione statale e ricerca culturale, bensì come estensione burocratizzata del "lavoro di cura", giustificando così sul piano simbolico la compressione dei trattamenti economici e la marginalizzazione sociale della categoria.

Il crollo dell'autorevolezza, l'usura psico-fisica, l'assimilazione della scuola al modello aziendale e la riduzione del docente a una figura meramente parentale hanno sostituito il patto educativo con una logica di erogazione di "servizi al consumatore". In questo contesto, figure di docenti *à la carte* vengono proposte — se non quasi selezionate — da dirigenti e famiglie, in palese violazione del principio della continuità didattica. Questo fenomeno genera effetti a cascata anche sul piano dell'inclusione, costringendo quasi ogni anno allievi e docenti a riadattarsi a bisogni e metodologie differenti. Privato dell'*auctoritas* culturale e schiacciato tra le pressioni della dirigenza e l'adempimento di compiti segretariali privi di valore formativo, il corpo docente appare sempre più rassegnato, poco propositivo e immerso in una condizione psicologica depressiva che rende questa professione sempre meno attrattiva per le nuove generazioni.

Ogni ipotesi di riscatto della scuola pubblica resta una semplice dichiarazione d'intenti se non si riconosce che la qualità dell'istruzione è direttamente proporzionale al riconoscimento della funzione docente. La rifondazione materiale della didattica richiede, quindi, un investimento strutturale volto a restituire alle lavoratrici e ai lavoratori della scuola dignità economica, tutele contrattuali, protezione dall'ingerenza burocratica e autorevolezza sociale.

Solo ridando valore alla professione docente si potrà trasformare la scuola da luogo di adempimento formale a presidio di autentica emancipazione culturale e sociale.