

***In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra
senso del luogo e prospettive della tecnologia****

di **Giuseppe Laneve** – *Professore associato di Diritto Costituzionale nell'Università di
Macerata*

ABSTRACT: Covid-19 has shut the world's schools. Unless it ends soon, its effects on young minds as well as on teachers' freedom, social and democratic system could be devastating. Based on the assertion that, as soon as pandemic is over, the only way is to reopen the school doors, the aim of this short paper is to focus on the importance of school as a place (in its different meanings), then on the need to rethink the school spaces and environments. A brief conclusion is focused on the role of technology in the education system.

SOMMARIO: Premessa. – 1. La scuola come *luogo*, innanzitutto “*fisico*”. – 1.1. La scuola come *luogo di formazione e per la democrazia*. – 1.2. La scuola come *luogo sociale e di relazione*. – 1.3. La scuola come *luogo che appartiene a un altro luogo* (il territorio). – 1.4. La scuola come *luogo di libertà*. – 1.5. La scuola come *luogo di un dovere* (dello Stato). – 2. Ripensare spazi e luoghi: verso una città educante.... – 3. Uno sguardo in prospettiva: la tecnologia *nella* scuola passa dall'educazione *alla* tecnologia.

* Lavoro sottoposto a referaggio secondo le linee guida della Rivista. Il contributo si colloca nell'ambito del forum sull'emergenza CoViD-19.

Premessa

Esattamente settant'anni fa Piero Calamandrei scriveva: “quando vi viene in mente di domandarvi quali sono gli organi costituzionali, a tutti voi verrà naturale la risposta: sono le Camere, la Camera dei deputati, il Senato, il Presidente della Repubblica, la magistratura: ma non vi verrà in mente di considerare fra questi organi anche la scuola, la quale invece è un organo vitale della democrazia come noi la concepiamo. Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita”¹.

Parole che, oggi più che mai, dovrebbero risuonare in tutta la loro potenza, offrendo prima a chi decide *sulla*, e poi a chi opera *nella* scuola, una prospettiva di pensiero e di progetto che si fondi sul peso specifico di ciò che è in discussione.

Alcune considerazioni di tipo preliminare. La tecnologia, da intendersi come fecondo connubio tra scienza e tecnica², già da tempo parte integrante della vita delle persone³, ha mostrato un risvolto quasi “salvifico” rispetto ad alcuni servizi essenziali: non può dubitarsi del fatto che in una situazione di emergenza pandemica e al netto delle tante difficoltà – prima di tutto di accesso, poi tecniche e di contenuto – è solo grazie alla tecnologia che è stato possibile garantire una certa continuità al servizio educativo, pur pagando – anche questo è un dato - un costo, anche alto, in termini di pieno rendimento⁴.

¹ P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, in *Scuola democratica*, 2, 1950, 1 ss., ora in ID., *Per la scuola*, Palermo 2008, 85.

² T. FROSINI, *Il Costituzionalismo nella società tecnologica*, in A. Perez Miras – G. Teruel Lozano – E.C. Raffiotta – M.P. Iadicicco (diretc.), *Setanta años de Constitución italiana y quaranta años de Constitucion Española, V. Retos en el siglo XXI*, Madrid 2020, 275.

³ A. SIMONCINI, *L'algoritmo incostituzionale: intelligenza artificiale e il futuro delle libertà*, in *BioLaw Journal – Rivista di BioDiritto*, 1, 2019, 88.

⁴ A. RUGGERI, *Società tecnologicamente avanzata e stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, in *Consultaonline*, II, 2020, 284. Lo stesso A. osserva poco più avanti come “senza le risorse apprestate dalla tecnologia, la compressione sarebbe stata ancora maggiore, fino a portarsi, specie con riguardo ad alcuni diritti ed attività, al loro totale sacrificio”, 285.

La sfida di tener in *vita* la scuola, pur nella *chiusura* delle scuole, facendo ricorso in maniera improvvisa, drastica ed esclusiva a una offerta formativa a distanza su tutto il territorio nazionale e per le scuole di ogni ordine e grado, ha trovato – e continua a trovare – risposte diverse, in alcuni casi purtroppo molto diverse, dovute certamente a significative differenze sul piano dell’accesso alla Rete da parte degli utenti, in questo caso *alunni*, al diverso grado di *know-how* delle tecnologie da parte dei docenti, ma anche a una inevitabile impreparazione mentale e di spirito che tutti noi abbiamo dovuto scontare una volta scaraventati in una dimensione dell’esistenza del tutto sconosciuta⁵.

Con così tante variabili, i giudizi non possono essere netti né unitari. Certamente, il profilo più drammatico ha a che fare con un accesso alla Rete che, non dimostratosi uguale per tutti, ha messo in crisi la tenuta stessa del sistema educativo.

Non si tratta, peraltro, di criticità sofferte solo nel nostro Paese, ma globali⁶. Basti pensare che negli Stati Uniti, il Distretto scolastico di Philadelphia si è posto seriamente il problema della erogazione uguale per tutti del servizio di istruzione, arrivando a vietare l’obbligo delle lezioni *on line* e della valutazione degli studenti proprio a causa della impossibilità di garantire un accesso alla rete uguale per tutti⁷.

⁵ Cfr. M. CARTABIA, *La Corte costituzionale non si ferma davanti all'emergenza, questo è il tempo della collaborazione tra istituzioni*, intervista del 27 marzo 2020, disponibile su www.giustiziainsieme.it, ha osservato: “Siamo stati colti tutti di sorpresa, tanto i cittadini quanto le istituzioni pubbliche: tutti abbiamo dovuto rapidamente adattare il nostro modo di agire a una situazione davvero sconvolgente, inedita e imprevedibile. Anche la Corte lo sta facendo, cercando di assicurare, come sempre ripete nella sua giurisprudenza, un ragionevole e proporzionato bilanciamento tra tutte le esigenze in gioco. In questo caso le esigenze da contemperare sono la tutela della salute di ciascuno, come diritto individuale e come bene della collettività, nonché la garanzia della continuità delle funzioni essenziali dello Stato, tra cui non può non essere annoverata la garanzia costituzionale affidata alle competenze della Consulta”. Si veda anche A. D’ALOIA, *Costituzione ed emergenza. L’esperienza del Coronavirus*, *Online First - BLJ 2/20: Instant Forum - Diritto, diritti ed emergenza ai tempi del Coronavirus*, 14 marzo 2020, in corso di pubblicazione in *BioLaw Journal – Rivista di BioDiritto*, 2, 2020; E.C. RAFFIOTTA, *Sulla legittimità dei provvedimenti del Governo a contrasto dell'emergenza virale da Coronavirus*, *ivi*, 18 marzo 2020. Per qualche breve riflessione sul punto, cfr. G. LANEVE, *Quando un virus “sale in cattedra”: una delle “mine vaganti del nostro tempo”*, in *Argomenti2000.it*, 26 marzo 2020.

⁶ Si veda *Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality*, in *The Economist*, April 30th 2020.

⁷ Cfr. D. MEZZACAPPA – A. WOLFMAN – ARENT, *Hite clarifies ban on “remote instruction” during shutdown*, disponibile su <https://thenotebook.org/articles/2020/03/18/philly-schools-forbid-remote-instruction-during-shutdown-for-equity-concerns/>, dove si legge che “However, due to access concerns, the District would prohibit “a requirement to log in, a requirement to take attendance, and a requirement to distribute grades. If that’s not available to all children, we cannot make that available to some”. Cfr., in tema, H. MORGAN, *Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic*, in *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93, 3, 2020, 134, ss.

È vero, la scuola italiana non era preparata a tutto questo⁸. Emblematico è il disposto *ex art.* 3 del d.l. n. 22 dell'8 aprile 2020: "In corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, il personale docente assicura *comunque* le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici *a disposizione*" (corsivi nostri). Solo il disegno di legge di conversione, approvato al Senato in data 28 maggio 2020 e in discussione alla Camera il prossimo 3 giugno, ha previsto la possibilità di disporre, per l'acquisto di servizi di connettività, delle risorse di cui alla Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di cui all'articolo 1, comma 121, della legge 13 luglio 2015, n. 107⁹.

Così come è vero che quella messa in piedi non è a tutti gli effetti *didattica a distanza*: questa presuppone strutture, *skills*, pratiche consolidate e una formazione adeguata.

Va peraltro messo in evidenza come, in una situazione così fluida e incerta, non sono mancati esempi positivi, di grande adattamento e progettualità¹⁰.

Alla luce di tutto questo, poteva farsi diversamente? Forse.

L'intento di questo breve lavoro non è quello di esprimere giudizi più dettagliati su quanto successo alla scuola nella situazione a tutti nota. Piuttosto, si vogliono offrire alcune considerazioni di base in vista di un futuro prossimo, che ci si augura possa essere molto prossimo, nella convinzione - riprendendo le parole di Sarah Reckhov, professoressa del Department of Political Science della Michigan State University, che "*the harder decisions are definitely ahead of us rather than behind us*"¹¹.

Nella prospettiva che non può che essere quella di un ritorno a scuola, che va però adeguatamente pensato, progettato ed implementato, le brevi riflessioni muoveranno dalle diverse declinazioni di senso del *luogo* scuola, passeranno dalla necessità di un ripensamento anche degli

⁸ S. NICODEMO, *La scuola dal passato al futuro, attraverso il ponte sospeso dell'emergenza (COVID-19)*, in *federalismi.it*, 6 maggio 2020, 4.

⁹ Vedi Disegno di legge S. 1774, «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato» (approvato dal Senato in data 28 maggio 2020 e trasmesso alla Camera (A.C. 2525), convocata per il 3 giugno per la discussione.

¹⁰ Si veda *La lezione a distanza dal lato del docente*, in *Essere a Scuola*, numero speciale 2020, 15-16. Si veda anche P. RIVOLTELLA, *Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning*, su *Avvenire.it*, 17 marzo 2020.

¹¹ Si veda S. SCHWARTZ, *States All Over the Map on Remote Learning Rigor, Detail*, 14 May 2020, disponibile su <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/05/13/enormous-variation-among-state-online-learning-programs.html>.

spazi della scuola, per poi, in conclusione, soffermarsi sul come (più che sul se) portare avanti il discorso della tecnologia nella scuola.

1. La scuola come *luogo*, innanzitutto “fisico”

L’esigenza di (ri)tornare a scuola, o meglio di rientrare *nelle* scuole, si lega innanzitutto alla loro “fisicità”. Gli istituti scolastici, come tali, posseggono un tratto di profonda umanità: sono un *luogo*. Massimo Luciani ci ha recentemente ricordato che l’uomo è *nel* luogo¹². Il luogo, la dimensione di senso dello spazio, anche propriamente fisico, è categoria che non può e non deve perdersi, soprattutto nell’epoca - per dirla con Baricco - della smaterializzazione¹³, in cui la tecnologia e la rete scorrono su dimensioni altre, luoghi dai connotati molto diversi da quelli tradizionali (e materiali), o, se si vuole, *non-luoghi*¹⁴.

La scuola, anche nella sua fisicità, è luogo da *abitare*, e cioè uno spazio *di relazione* e *di relazioni*, di costruzione di identità, di storia e di memoria¹⁵: come tale, luogo antropologico nella accezione di Marc Augé.

Conserva un’enorme importanza quanto detto da Umberto Pototschnig, studioso tra i più attenti alle tematiche della scuola, per il quale l’attività formativa “non può avvenire nel vuoto”, avendo “bisogno invece di un ambiente, anzi di una comunità, in grado di promuovere lo sviluppo della personalità dell’alunno”¹⁶.

Si avverte quella necessità di *reconstruction*, termine caro a John Dewey, del rapporto tra il soggetto e il luogo, rapporto intriso di senso educativo e politico¹⁷.

¹² M. LUCIANI, *Dal cháos all’ordine e ritorno*, in *Riv. fil. dir.*, 2, 2019, 350.

¹³ A. BARICCO, *The Game*, Torino 2019, 79, dove si afferma: “il Web steso, come prima di lui Internet, era, ed è un’entità che si percepisce come sostanzialmente IMMATERIALE, certamente «reale» ma non come lo erano le reti di ferrovie e perfino le rotte per i mari: ha un peso?, occupa dello spazio?, è in un luogo?, si può rompere?, ha dei bordi?”.

¹⁴ G. SCACCIA, *Il territorio fra sovranità statale e globalizzazione dello spazio economico*, in *RivistaAic*, 3, 2017, 17. F. FAINI, *Diritto all’esistenza digitale*, in *BioLaw Journal – Rivista di BioDiritto*, 3, 2019, 96, afferma che la cittadinanza nella realtà digitale “non è ancorata in modo rassicurante a un territorio e ai suoi confini, ma si riferisce allo spazio – non spazio digitale”.

¹⁵ Sulla capacità dei luoghi di creare memoria e viceversa, cfr. A. MASTROMARINO, *Stato e memoria. Studi di diritto comparato*, Milano 2018, in part. 97 ss.

¹⁶ U. POTOTSCHNIG, *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, in *Riv. giur. scuola*, 1975, 251-252.

¹⁷ J. DEWEY, *Reconstruction in Philosophy*, in ID., *The Middle Works*, vol. 12: 1899-1924, Carbondale 1982.

1.1. La scuola come luogo di *formazione* e per la *democrazia*

La scuola è il luogo di apprendimento, di conoscenza, di sviluppo della personalità, dunque della *formazione* dell'uomo, ovvero di quel percorso che occupa una corsia privilegiata nel disegno costituzionale, essendo ciò che consente all'uomo di essere uomo, di conoscere, sapere, capire, giudicare e, infine, scegliere¹⁸. Non può esservi alcun pieno sviluppo della persona senza la conoscenza e la consapevolezza delle cose. Luogo di cultura, quindi, grazie alla quale, ricordando l'insegnamento di Giovanni Paolo II, di cui in questi giorni peraltro ricorre il centenario della nascita, l'uomo "vive una vita autenticamente umana", diventando "più uomo"¹⁹.

Tuttavia, anche prima dall'obbligo scolastico, nel percorso dell'infanzia, la scuola mostra una dimensione ulteriore, quale luogo privilegiato per coltivare, riconoscere e valorizzare la propria intelligenza emotiva, cioè la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo²⁰.

Se la formazione assume un ruolo decisivo per lo sviluppo della personalità di ciascun uomo, essa diviene fattore cruciale altresì per la effettiva e piena realizzazione di quanto stabilito all'art. 1 Cost., cioè il principio democratico e il principio, dal preciso contenuto normativo secondo l'insegnamento di Crisafulli, della sovranità popolare²¹.

Si tratta, come noto, di principi che non possono essere disancorati da quelli prescritti dagli artt. 2 e 3 Cost., essendo al contrario a questi intimamente legati da un filo rosso che consente una lettura unitaria e sistematica. Unitarietà e sistematicità a cui partecipa altresì, secondo il tradizionale insegnamento di Spagna Musso, anche l'art. 9 Cost.²². E difatti, se la democraticità di un ordinamento statale è garantita dalla effettività della partecipazione dei cittadini alla scelta dei fini ultimi dell'azione statale, allora tale effettività si realizza solo se si ottengono, su un piano

¹⁸ Volendo, cfr. G. LANEVE, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, in *federalismi.it*, 13, 2014, 4.

¹⁹ Discorso tenuto da Giovanni Paolo II all'UNESCO, Parigi, 2 giugno 1980, ripreso ora in Giovanni Paolo II, *Memoria e identità*, Milano 2005, 105-106.

²⁰ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Milano 1996.

²¹ Il riferimento è, come noto, a V. CRISAFULLI, *La sovranità popolare nella Costituzione italiana*, in AA.VV., *Scritti giuridici in memoria di V. E. Orlando*, Padova 1957, in part. 428.

²² E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella Costituzione italiana*, Napoli 1961, ora in ID., *Scritti di diritto costituzionale*, I, Milano 2008, 391 ss., in part. 450.

quantitativo ed esteriore, la totalità di partecipazione, cioè l'intervento di tutti i cittadini senza distinzioni di sorta, e, su un piano qualitativo ed interiore, “la libertà e la maturità di partecipazione ovverossia la idoneità di ogni cittadino a realizzare una scelta libera e cosciente fra le varie prospettive di orientamento e di indirizzo sottoposte al suo giudizio”²³. Il ruolo degli istituti predisposti alla formazione della persona è cruciale, giacché “non basta, ai fini di garantire pienamente la democraticità di un ordinamento, che del pensiero sia tutelata la libertà di manifestazione: occorre, altresì, che ne sia garantita anche la pienezza e la libertà della formazione tramite un'adeguata regolazione degli istituti incidenti direttamente sul suo procedimento formativo; se ciò non si verificasse verrebbe meno la democraticità per il venir meno delle premesse su cui essa si fonda”²⁴.

S'innesta qui il tema della cittadinanza digitale dal momento che questa si salda ormai a quella analogica²⁵: costruire una piena consapevolezza della vita in rete non risponde più alla necessità di conoscere solo una strumentazione, ma a quella poliedrica di vivere nella pienezza della (e delle) libertà quella dimensione – digitale appunto – che ormai è un modo in cui si svolge l'esistenza, un modo di essere della persona²⁶.

²³ E. SPAGNA MUSSO, *op. cit.*, 424.

²⁴ E. SPAGNA MUSSO, *op. cit.*, 426. Lo stesso Autore ha richiamato le posizioni di J. DEWEY, *Libertà e cultura*, Firenze 1953, 171, che ha collegato la conoscenza, lo sviluppo della conoscenza, alla democrazia, allorquando afferma che “il futuro della democrazia è legato al diffondersi dell'atteggiamento scientifico. E' questa l'unica garanzia contro uno sviamento su vasta scala per opera della propaganda. Ancora più importante è l'unico modo di assicurare la possibilità di una pubblica opinione abbastanza intelligente per affrontare i presenti problemi sociali”. Recent., in tema, cfr. R. CALVANO, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma 2019.

²⁵ P. RIVOLTELLA, *Educare (al)la cittadinanza digitale*, in *Riv. Sc. Edu.*, 2, 2013, 216: “La Rete altro non è se non uno dei molti scenari di azione che noi attiviamo ogni giorno per intrattenere le nostre relazioni sociali: sono scenari di azione tutti perfettamente integrati e tutti assolutamente reali. La cittadinanza in fondo passa proprio per la capacità di giocare i nostri ruoli dentro questi scenari, ma sempre in maniera perfettamente integrata. Quindi, più che di cittadinanza digitale, sarebbe meglio parlare di tante dimensioni della cittadinanza di cui una, oggi molto importante, è quella digitale”.

²⁶ La letteratura, in tema, è molto ampia: *ex multis*, cfr. T. E. FROSINI, *Liberté, Egalité, Internet*, II ed. ampl., Napoli 2019; ID., *Costituzionalismo 2.0*, in *Rass. parlam.*, 4, 2016, 673 ss.; S. RODOTÀ, *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari 2012; P. PASSAGLIA, *Ancora sul fondamento costituzionale di Internet. Con un ripensamento*, in *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo*, in *ConsultaOnline*, 26 giugno 2019; G. AZZARITI, *Internet e Costituzione*, in *Costituzionalismo.it*, 2, 2011; G. SCORZA, *Accedo ergo sum*, in M. Pietrangelo 8° cura di), *Il diritto di accesso ad Internet*, Napoli-Roma 2011, in part. 126; G. DE MINICO, *Antiche libertà e nuova frontiera digitale*, Torino 2016; F. FAINI, *op. cit.*; P. MARSOCCI, *Cittadinanza digitale e potenziamento della partecipazione politica attraverso il Web: un mito così recente già da sfatare?*, in *RivistaAic*, 1, 2015.

1.2. La scuola come luogo *sociale e di relazione*

La scuola è luogo *sociale*, di fervida relazionalità. Qui sarebbe sufficiente richiamare quanto scolpito dalla Corte costituzionale nella storica pronuncia n. 215 del 1987 che, nel tracciare le linee portanti del diritto all'istruzione, ma in fondo la stessa *ratio* dei diritti sociali, ha aperto alla conquista di quella che oggi è nota come *inclusione scolastica*, prima declinazione del principio solenne per cui “la scuola è aperta a tutti”²⁷ che, a sua volta, disegnando la cornice di senso del diritto all'istruzione nel suo complesso²⁸, trova sostanza in una scuola che deve essere *per ciascuno*, senza ostacoli e distinzioni di sorta. Nel riferirsi ai soggetti disabili, il Giudice costituzionale riconobbe nella “partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni” quel “rilevante fattore di socializzazione” che “può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione”. Aggiunse che le esigenze di *apprendimento* e *socializzazione* sottese alla frequenza da parte dei disabili delle classi comuni “non vengono meno col compimento della scuola dell'obbligo”; anzi, proprio perché si tratta di complessi e delicati processi, “é evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorenti lo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto di questo, quando non di regressione”²⁹. La frequenza, come ribadito poi nella sentenza n. 226 del 2001, “costituisce infatti lo strumento fondamentale” per consentire di fatto il perseguimento di quelli che sono gli obiettivi della scuola, ovvero l'apprendimento, la comunicazione, le relazioni e la socializzazione³⁰. Si tratta di esigenze comuni a tutti gli alunni e che per i disabili valgono *a fortiori*. Non v'è dubbio che, in ragione della loro *vulnerability*, condizione peraltro aggredita con più voracità dall'emergenza

²⁷ M. BENVENUTI, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini – M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli 2014, 156.

²⁸ M. BENVENUTI, “*La scuola è aperta a tutti*”? *Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, in *federalismi.it.*, n. spec. 4, 2018, 111.

²⁹ Corte cost., sent. n. 215 del 1987. Più recent. C.d.S., sez VI, sent. n. 2023/2017 ha affermato che: “l'inserimento e l'integrazione nella scuola... anzitutto evitano la segregazione, la solitudine, l'isolamento, nonché i patimenti e i pesi che ne derivano, in termini umani ed economici potenzialmente insostenibili per le famiglie. L'inserimento e l'integrazione nella scuola rivestono poi fondamentale importanza anche per la società nel suo complesso, perché rendono possibili il recupero e la socializzazione”.

³⁰ Art. 12, comma 3, l. 104 del 1992.

Covid-19, proprio i soggetti disabili abbiano sofferto maggiormente il distanziamento fisico dagli ambienti scolastici³¹.

1.3. La scuola come luogo che appartiene a un altro *luogo* (il territorio)

È noto come, grazie alle intuizioni della più attenta dottrina, quella che ha rovesciato il paradigma tradizionale che riconosceva nello Stato il soggetto chiamato a istruire, affermando che “è la scuola come tale a istruire”³², negli anni Settanta abbia preso il via un lento processo di riforma che ha liberato ulteriori significati alla espressione la scuola è *aperta* a tutti: oltre a favorire una gestione partecipata e collegiale da parte dei suoi organi, la scuola, infatti, si rivolge all’*esterno*, divenendo ente esponenziale dei bisogni educativi, formativi, culturali e sociali della comunità territoriale di riferimento. Una scuola che si sgancia da logiche autoreferenziali, rattrappite nella mera linearità verticistica ministeriale e si “apre” al dialogo con il tessuto sociale nel quale nasce e cresce, contribuendo in modo attivo alla evoluzione di quest’ultimo³³. Ha preso così *sostanza*, prima ancora che *forma*, quell’*autonomia* della scuola che ne rappresenta il *proprium*, e che non può che atteggiarsi come autonomia funzionale, incentrata su un’idea di scuola-comunità in costante interazione con il territorio³⁴, che ha poi trovato, pur con mille problemi, riconoscimento costituzionale ormai quasi venti anni fa³⁵.

³¹ Tanto è vero che, in sede di conversione del d.l. n. 22 del 2020 (decreto scuola), il Senato ha per ora introdotto l’art. 4-ter: “Limitatamente all’anno scolastico 2019/2020, per sopravvenute condizioni correlate alla situazione epidemiologica da COVID-19, i dirigenti scolastici, sulla base di specifiche e motivate richieste da parte delle famiglie degli alunni con disabilità, sentiti i consigli di classe e acquisito il parere del Gruppo di lavoro operativo per l’inclusione a livello di istituzione scolastica, valutano l’opportunità di consentire la reinscrizione dell’alunno al medesimo anno di corso frequentato nell’anno scolastico 2019/2020 ai sensi dell’articolo 14, comma 1, lettera c), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, limitatamente ai casi in cui sia stato accertato e verbalizzato il mancato conseguimento degli obiettivi didattici e inclusivi per l’autonomia, stabiliti nel piano educativo individualizzato”.

³² U. POTOTSCHNIG, *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, cit., 250.

³³ Cfr. M. GIGANTE, *Strutture gerarchiche dell’amministrazione scolastica e nuovi organi collegiali*, in *Il Foro amm.*, 1974, II, 759 ss.

³⁴ In tema, cfr. E. BALBONI, *Prendere la scuola sul serio*, in D. Borgonovo Re – F. Cortese (a cura di), *Un diritto per la scuola*, Trento 2004, 95. A. POGGI, *Autonomie funzionali e sussidiarietà orizzontale*, in *Giur. it.*, 6, 2011, 1473 ss.; ID., *L’autonomia scolastica nel sistema delle autonomie regionali*, in *Le Ist. del Fed.*, 2-3, 2004, 229 ss.; A. SANDULLI, *Sussidiarietà ed autonomia scolastica nella lettura della Corte costituzionale*, in *Le Ist. del Fed.*, 4, 2004, 543 ss.; G. P. RINALDI, *La scuola come autonomia funzionale*, in *Dir. Pubbl.*, 1, 2004, 61 ss.; se si vuole, G. LANEVE, *Istruzione, identità culturale e Costituzione: le potenzialità di una relazione profonda in una prospettiva interna ed europea*, in *federalismi.it.*, 24, 2012, 8-12. Ancora, sul concetto di scuola come necessaria comunità aperta v. A.

1.4. La scuola come luogo di libertà

La scuola, ancora, è luogo di libertà, termine quest'ultimo da declinarsi necessariamente al plurale: meglio, quindi, luogo *delle* libertà. Libertà di scelta del percorso di istruzione, libertà delle scuole, ma anche libertà *nella* scuola. Qui l'attenzione deve spostarsi sulla libertà di insegnamento dei docenti, altra libertà sottoposta a forte *stress* nella condizione attuale delle scuole.

La c.d. costituzione scolastica che, guidata dall'art. 9 Cost., trova compimento negli artt. 33 e 34 Cost.³⁶, si apre con la preziosa affermazione per cui "l'arte e la scienza sono libere e libere ne è l'insegnamento" (art. 33, comma 1 Cost.). Se, in una prospettiva più ampia e generale, nell'insegnamento deve rintracciarsi una naturale e irrinunciabile tensione allo sviluppo della cultura³⁷, quando in particolare l'obiettivo si restringe all'ambito scolastico vengono in rilievo tratti del tutto peculiari.

Tra questi, degno certamente di nota è quella per certi versi unica e virtuosa convergenza nell'insegnamento tra caratteri tipici delle tradizionali libertà c.d. individuali, grazie ai quali per esempio l'insegnante non può subire alcuna forma di condizionamento da parte dello stato soprattutto sul piano metodologico³⁸, e quelli che invece lo denotano come funzione pubblica, di interesse generale³⁹, che si sostanzia nello sviluppo della personalità e nella crescita culturale dei discenti. In questa "specificità dello scopo"⁴⁰ si realizzerebbe uno smarcamento della libertà di insegnamento dalla libertà di manifestazione del pensiero⁴¹.

Al di là delle specifiche posizioni dottrinarie volte a pigiare più sul pedale individualistico ovvero su quello sociale, un dato pare emergere con chiarezza: la propensione al soddisfacimento di

MORELLI, *Le diverse configurazioni dell'autonomia nei due ambiti funzionali dell'istruzione e della sanità*, in *Nuove Autonomie*, 1, 2013, 75.

³⁵ Sui problemi, recent., cfr. R. CALVANO, *op. cit.*

³⁶ *Ex multis*, cfr. B. CARAVITA, *Artt. 33 e 34*, in V. Crisafulli – L. Paladin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova 1990, 224 ss. V. anche M. CARDUCCI, *Riconoscimento ed efficacia del diritto alla educazione in Italia*, in Facury, F. – Romboli, R. – Revenga, M., (a cura di), *Problemi e prospettive in tema di tutela costituzionale dei diritti sociali: prima giornata internazionale di diritto costituzionale: Brasile, Spagna, Italia*, Milano 2009, 189 ss.,

³⁷ G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, in F. Angelini – M. Benvenuti, *Le dimensioni costituzionali*, cit., 109.

³⁸ Corte cost., sent. n. 143 del 1972.

³⁹ Basti qui ricordare le posizioni di V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione italiana*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1956, 271 ss.; cfr. L. FERRAJOLI, *Principia iuris*, Roma-Bari 2007, II, 415.

⁴⁰ E. SPAGNA MUSSO, *op. cit.*, 471. Cfr. A. BALDASSARRE, *Diritti sociali, ad vocem*, in *Enc. giur. Treccani*, Roma 1989, 23.

⁴¹ U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento (libertà di)*, in *Enc. dir.*, Milano 1971, 736.

un interesse generale, più che restringere la portata della libertà di insegnamento, sta lì a definirne la sua completa prospettiva di senso.

Ecco che il *proprium* dell'insegnamento nelle scuole va ben oltre la mera attività di trasmissione di conoscenze e saperi⁴², e trova linfa, continuamente da essa arricchendosi, nella relazione con il discente⁴³, la cui precipua connotazione educativa è una trama di relazionalità umana dalle mille sfumature, soggetta a continue opere di composizione e ricomposizione⁴⁴. Una funzione, quella dell'insegnante, talmente implicata con il discente, che egli deve calibrare il suo apporto in funzione anche del grado di maturazione di quest'ultimo⁴⁵.

Occorre aggiungere che il connotato della libertà attribuito dalla Costituzione all'insegnamento non si traduce nel principio per cui tutti possono insegnare, ma in quello ben diverso per cui colui che è preposto all'insegnamento, attraverso il possesso dei requisiti che l'ordinamento richiede nell'interesse della collettività, ha il diritto di farlo liberamente⁴⁶. La libertà di insegnamento, che come tutti i diritti di libertà è soggetta a limiti (nel caso specifico, si pensi a quelli organizzativi, o a quelli derivanti dalla norme generali sull'istruzione, etc.⁴⁷), si connota come "il cardine dell'intero sistema scolastico realizzato dalla Costituzione"⁴⁸.

⁴² Cfr. G. ERMINI, *Note sui rapporti tra Costituzione e scuola*, in AA.VV., *Studi per il ventesimo anniversario dell'Assemblea Costituente*, III, *Rapporti sociali ed economici*, Firenze 1969, 53 ss., in part. 62.

⁴³ Cfr. E. BALBONI, *Prendere la scuola sul serio*, op. cit., 58, che ricorda come per Pototschnig essenziale "è la relazione educativa, direi interna, tra docente e discente; una situazione che deve ricercare continuamente e trovare un bilanciamento dinamico (...) tra i diritti cognitivi dell'alunno, un soggetto che si trova in una fase delicatissima e preziosa della formazione della sua personalità, gravata d'immaturità intellettuale, d'insufficienti capacità critiche e di timore reverenziale (...) ma ricca di forza sorgiva e creativa da una parte, e la libertà di insegnamento propria di chi – il docente – svolge tale compito con professionalità e consapevolezza dall'altra". Vedi U. POTOTOSCHNIG, *Insegnamento, istruzione, scuola*, in *Giur. cost.*, 1961, 398-399.

⁴⁴ Cfr. le teorie psico-pedagogiche espresse da J. S. BRUNER, *The Relevance of Education*, New York 1971, tr. it., *Il significato dell'educazione*, Roma 1973.

⁴⁵ Cfr. G. SAVORANI, *Professione docente, cultura giuridica, formazione degli insegnanti e didattica del diritto*, in *Pol. dir.*, 3, 1993, 551 ss., 552, per cui "L'insegnante è il professionista cui è istituzionalmente affidata la formazione delle generazioni future. Il suo ruolo appare più complesso quanto più diminuisce l'età dei "discenti". Nella scuola materna ed in quella elementare gli aspetti psico-pedagogici rivestono un'importanza spesso preponderante rispetto ai contenuti disciplinari. Tale rapporto si modifica nelle successive fasi della scolarizzazione ed i contenuti disciplinari assumono via via un ruolo formativo sempre più importante".

⁴⁶ U. POTOTOSCHNIG, *Insegnamento*, cit., 739. Vedi anche Corte cost., n. 77 del 1964.

⁴⁷ Non può non farsi riferimento qui alla nota pronuncia sul c.d. "caso Cordero", nella quale la Corte costituzionale ha chiaramente affermato che la libertà di insegnamento trova negli ordinamenti delle università confessionali, con un ragionamento che non può che comprendere anche le scuole, "limiti necessari a realizzarne le finalità", così Corte cost., sent. n. 195 del 1972, p. 6 del Considerato in Diritto.

⁴⁸ U. POTOTOSCHNIG, *Insegnamento, istruzione*, cit., 402.

Nella conquistata centralità della scuola-comunità, in un sistema che da verticale è divenuto orizzontale, l'insegnamento, che o è *libero* o *non* è, trova nuove forme di espressione, ma rimane il perno di un'azione coordinata, profonda ed incisiva.

1.5. La scuola come luogo di un *dovere* (dello Stato)

Mettendo insieme tutte queste connotazioni se ne svela una ulteriore. La scuola è luogo di un *dovere* dello Stato. Lo Stato *non* può *non* esserci. Sta qui il senso più profondo dell'affermazione contenuta nell'art. 33, comma 2, Cost. per cui “La Repubblica istituisce scuole statali per ogni ordine e grado” e che si sostanzia nell'indefettibilità della predisposizione di un apparato adeguato all'erogazione di un servizio pubblico, accessibile per tutti e che si pone quale fattore cruciale per la rimozione delle disuguaglianze e per la mobilità sociale⁴⁹. Da qui, come ribadito dalla Corte costituzionale nella sentenza n. 200 del 2009, derivano i diversi titoli competenziali a nome dei quali lo Stato è legittimato a disciplinare l'istruzione, tra i quali spiccano le “norme generali sull'istruzione”, che “definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario ed uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio dell'istruzione (interesse primario di rilievo costituzionale)”, e la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali da garantire su tutto il territorio nazionale (art. 117, secondo comma, lettera *m*, Cost.): “non vi è dubbio, infatti, che tra i suddetti ‘diritti civili e sociali’ rientrano anche quelli connessi al sistema dell'istruzione, con riferimento ai quali deve essere garantito agli utenti del servizio

⁴⁹ Sempre in riferimento alla situazione generata dalla chiusura delle scuole, cfr. *When easing lockdowns, governments should open schools first*, in *The Economist*, April 30th 2020: “In normal times school helps level the playing field. Without it, the achievement gap between affluent and working-class children will grow”. Si veda, in proposito, l'art. 2, comma 3-*bis* introdotto, sempre ancora in Senato, nel decreto scuola: “Al fine di contrastare, soprattutto nelle aree a maggiore rischio sociale, le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, nonché di prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, l'autorizzazione di spesa di cui all'articolo 1, comma 62, della legge 13 luglio 2015, n. 107, è incrementata di 2 milioni di euro per l'anno 2020. Agli oneri derivanti dall'attuazione del presente comma, pari a 2 milioni di euro per l'anno 2020, si provvede mediante corrispondente riduzione del Fondo di cui all'articolo 1, comma 200, della legge 23 dicembre 2014, n. 190”.

scolastico un adeguato livello di fruizione delle prestazioni formative sulla base di *standard* uniformi applicabili sull'intero territorio nazionale"⁵⁰.

Una presenza, quella statale, che per ragioni altrettanto ben radicate all'interno del testo costituzionale⁵¹ – ha perso il carattere dell'*esclusività*, non già quello della *necessità*⁵².

2. Ripensare luoghi e spazi: verso una città educante...

Avendo chiari questi punti che tracciano un primo, e certamente parziale, quadro di sfondo, nella prospettiva della ri-apertura, una riflessione seria su luoghi e spazi della scuola del futuro pare quanto mai opportuna.

Certamente l'attenzione va rivolta all'edilizia scolastica, ma senza pretendere ciò che appare difficilmente realizzabile da qui a tre mesi. Le infrastrutture scolastiche del nostro Paese scontano criticità ormai consolidate negli anni che si legano anche alla circostanza, in molti casi, di essere state pensate, prima ancora che costruite, in altre epoche. Già in precedenza rispetto all'emergenza Covid-19, il piano della sicurezza degli edifici e della loro sostenibilità ambientale, prima ancora di quello ugualmente importante dell'adeguatezza rispetto alle esigenze didattiche e dell'intera comunità scolastica, sono più e più volte comparsi nel dibattito pubblico senza però riuscire a trovare un'effettiva ed efficace implementazione⁵³.

Si tratta, peraltro, di ambito materiale piuttosto complesso, nel quale, come riconosciuto dalla giurisprudenza costituzionale, “si intersecano più materie”, quali il “governo del territorio”,

⁵⁰ Corte cost., sent. n. 200 del 2009, p. 27 del Considerato in Diritto.

⁵¹ Cfr. U. POTOTOTSCHNIG, *Insegnamento, istruzione, scuola*, cit. Cfr. sempre le riflessioni di C. ESPOSITO, *Contenuto e limiti della libertà di istituire scuole* (1958), ora in ID., *Scritti giuridici scelti*, IV, Napoli 1999, 127 ss. V. poi ancora P. RIDOLA, *Sussidiarietà e democrazia*, in G. C. De Martin (a cura di), *Sussidiarietà e democrazia. Esperienze a confronto*, Padova 2008, 9, secondo il quale la Costituzione non sembra “configurare anche quello dello stato di istituire scuole di ogni ordine e grado come un compito suppletivo o sussidiario rispetto a funzioni educative svolte da soggetti privati”, quanto piuttosto impostare i rapporti tra istruzione statale e privata secondo un principio di concorrenza.

⁵² Ancora Corte cost., sent. n. 195 del 1972, p. 6 del Considerato in Diritto: “É da rilevare, anzitutto, che, in base all'art. 33, lo Stato ha, bensì, l'obbligo di provvedere alla pubblica istruzione, dettando le norme relative ed apprestando i mezzi necessari (apertura di scuole di ogni ordine e grado, ecc.) ma non ha l'esclusività dell'insegnamento. Ché, anzi (...) é lo stesso art. 33 a porre il principio del pluralismo scolastico, che é conforme, d'altronde, a quello fondamentale, di cui al primo comma, della libertà dell'arte e della scienza”.

⁵³ Cfr. il recentissimo *Rapporto sulla edilizia scolastica*, a cura della Fondazione Giovanni Agnelli, Roma-Bari, 2020.

“l’energia” e la “protezione civile”, tutte rientranti nella competenza concorrente Stato-Regioni⁵⁴, e che richiedono, pertanto, un coinvolgimento degli enti regionali per quel che attiene la ripartizione, su base regionale, delle risorse disponibili e la definizione dei criteri di selezione dei progetti di nuove strutture scolastiche⁵⁵.

Rispetto alla situazione emergenziale, il Governo con il d.l. n. 34 del 19 maggio 2020 ha previsto alcune procedure semplificate⁵⁶, un incremento, a dire il vero piuttosto esiguo, del fondo per l’edilizia scolastica per supportare gli enti locali in interventi urgenti e in opere di adattamento degli ambienti scolastici⁵⁷, nonché l’istituzione presso il Ministero dell’istruzione di un Fondo per l’emergenza epidemiologica da Covid-19 con l’unico vincolo della destinazione a misure di contenimento del rischio da realizzare presso le istituzioni scolastiche⁵⁸. Il decreto scuola, invece, non ha previsto misure specifiche in tema di edilizia scolastica: va segnalato, però, come in sede di conversione, il Senato abbia aggiunto l’art. 7-ter, recante “Misure urgenti per interventi di riqualificazione dell’edilizia scolastica”, con il quale si consente, fino al 31 dicembre 2020, ai sindaci e ai presidenti delle province e delle città metropolitane, al fine di garantire la rapida esecuzione di interventi di edilizia scolastica, di operare con i poteri dei commissari straordinari,

⁵⁴ Corte cost., sentt. nn. 284 del 2016 e 62 del 2013.

⁵⁵ Più recent. la Corte ha stabilito che il coinvolgimento delle regioni, in applicazione del canone della leale collaborazione, è necessario anche qualora si tratti di fissare dei principi oggettivi e uniformi su tutto il territorio nazionale per l’assegnazione delle risorse e per i criteri di selezione dei progetti, cfr. Corte cost., sent. n. 71 del 2018.

⁵⁶ Si vedano i commi 4, 5 e 6 dell’art. 232 del d. l. n. 34 del 2020: “4. Al fine di semplificare le procedure di pagamento a cura degli enti locali per interventi di edilizia scolastica durante la fase emergenziale da Covid-19, per tutta la durata dell’emergenza gli enti locali sono autorizzati a procedere al pagamento degli stati di avanzamento dei lavori anche in deroga ai limiti fissati per gli stessi nell’ambito dei contratti di appalto. 5. Al fine di accelerare l’esecuzione degli interventi di edilizia durante la fase emergenziale di sospensione delle attività didattiche, per tutti gli atti e i decreti relativi a procedure per l’assegnazione delle risorse in materia di edilizia scolastica i concerti e i pareri delle Amministrazioni centrali coinvolte sono acquisiti entro il termine di 10 giorni dalla relativa richiesta formale. Decorso tale termine, il Ministero dell’istruzione indice nei tre giorni successivi apposita conferenza di servizi convocando tutte le Amministrazioni interessate e trasmettendo contestualmente alle medesime il provvedimento da adottare. 6. La conferenza di servizi di cui al comma 5 si svolge in forma simultanea e in modalità sincrona, anche in via telematica, e si conclude entro e non oltre sette giorni dalla sua indizione. La determinazione motivata di conclusione della conferenza sostituisce a ogni effetto a tutti gli atti di assenso, comunque denominati, da parte delle amministrazioni coinvolte nel procedimento. La mancata partecipazione alla conferenza di servizi, indetta ai sensi del comma 5, e’ da intendersi quale silenzio assenso. Con la determinazione motivata di conclusione della conferenza, il Ministero dell’istruzione procede all’adozione degli atti e dei provvedimenti di propria competenza”

⁵⁷ Art. 232, comma 8, d. l. n. 34 del 2020: “Al fine di supportare gli enti locali in interventi urgenti di edilizia scolastica, nonché per l’adattamento degli ambienti e delle aule didattiche per il contenimento del contagio relativo al Covid-19 per l’avvio del nuovo anno scolastico 2020-2021, il fondo per le emergenze di cui al Fondo unico per l’edilizia scolastica di cui all’articolo 11, comma 4-sexies, del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 dicembre 2012, n. 221, e’ incrementato di euro 30 milioni per l’anno 2020”.

⁵⁸ Art. 235, del d.l. n. 34 del 2020 prevede un importo pari a 400 milioni per il 2020 e 600 milioni per il 2021.

previsti per interventi infrastrutturali ritenuti prioritari, secondo la disciplina dell'art. 4, commi 2 e 3, del D.L. n. 32 del 2019 (sblocca cantieri), prevedendo specifiche deroghe al Codice dei contratti pubblici. Occorre evidenziare, in proposito, come il Servizio Studi della Camera abbia sollecitato un maggiore approfondimento al fine di una maggiore determinatezza rispetto ai poteri in deroga, nonché un coordinamento proprio con quanto stabilito dall'art. 232 del decreto rilancio⁵⁹.

Oltre a intervenire per far fronte alle urgenze⁶⁰, è necessario riprogettare, nel senso letterale di progettare nuovamente, tenendo anche conto delle ultime esigenze, luoghi e spazi delle scuole avendo però una precisa *idea* di scuola, che non può trascurare le plurime e diverse forme di apprendimento, di relazione e di didattica.

In questa direzione, un percorso forse meno costellato di insidie e ostacoli può essere individuato rivolgendo ancora una volta lo sguardo a quel concetto di scuola *aperta* a tutti, da declinarsi, ora più che mai, nei confronti della comunità e del territorio di riferimento per provare a sperimentare, da subito, forme e modalità nuove di spazi educativi diversi, ulteriori, che coinvolgano direttamente la dimensione della città e le sue plurime componenti socio-culturali.

Peraltro, già intesa quale «funzione di sistemi comunicativi pluridimensionali»⁶¹, la città, proprio riscoprendosi anche come città educativa⁶², che offre e condivide spazi in una commistione proficua tra pubblico e privato, potrà rispondere alla sfida della urbanizzazione dei diritti, della «democratizzazione della possibilità di sopravvivenza» per dirla con Ulrich Beck⁶³, riconfermandosi come luogo paradigmatico della contemporaneità.

⁵⁹ Camera dei Deputati, Servizio Studi, Documentazione per l'attività consultiva I Commissione, Dossier n° 81 - Elementi per la valutazione degli aspetti di legittimità costituzionale 29 maggio 2020, si legge, p. 8: "Si valuti in proposito l'opportunità di approfondire, anche al fine di assicurare una maggiore determinatezza nella definizione dei poteri in deroga, il coordinamento tra il richiamo all'articolo 4, comma 3, del decreto legge n. 32 del 2019, che consente di derogare a tutte le norme del codice dei contratti pubblici, e le specifiche deroghe indicate dal comma 1, lettera a), nonché un coordinamento con le disposizioni sulla medesima materia da ultimo inserite nel decreto-legge n. 34 del 2020 (cd. "DL rilancio") attualmente all'esame della Camera (articolo 232)".

⁶⁰ Il decreto legge n. 34 del 2020 ha previsto che le somme stabilite come incremento per l'anno 2020 del fondo *ex art. 1, comma 601 della legge n. 296 del 2006*, possano essere anche destinate per opere di adattamento e adeguamento degli ambienti delle istituzioni scolastiche. Il riferimento è all'art. 231, comma 2 lett. f) : adattamento degli spazi interni ed esterni e la loro dotazione allo svolgimento dell'attività didattica in condizioni di sicurezza, inclusi interventi di piccola manutenzione, di pulizia straordinaria e sanificazione, nonché interventi di realizzazione, adeguamento e manutenzione dei laboratori didattici, delle palestre, di ambienti didattici innovativi, di sistemi di sorveglianza e dell'infrastruttura informatica.

⁶¹ M. CASTELLS, *La città delle reti*, trad. it., Venezia, 2004, 71.

⁶² S.M. MARTIN, *La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo*, in *Estudios sobre Educacion*, 13, 2007, 39 ss.; C. LANEVE, *L'ipotesi di "città educante"*, in F. Frabboni e L. Guerra (a cura di), *La città educativa*, Bologna 1991, 66 ss.

⁶³ U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, trad. it. a cura di M. Cupellaro, Roma- Bari 2017, 193.

3. Uno sguardo in prospettiva: la tecnologia *nella* scuola passa dall'educazione *alla* tecnologia

Una volta rientrati nei luoghi *della* scuola, il tema della tecnologia *nella* scuola va affrontato con rinnovata serietà. Ed è su questo che si svolgeranno alcune riflessioni conclusive di questo breve intervento.

Due precisazioni. Primo: tecnologia non significa solo *e-learning*, ma è e può essere tante cose. Secondo: la tecnologia è qualcosa che esiste⁶⁴, che è parte integrante delle nostre vite, e che sta fornendo un contributo essenziale a ridefinirne paradigmi e prospettive. Ciò significa che la tecnologia non può non essere *nella* scuola⁶⁵. Perché ci sia al meglio è, però, indispensabile rigettare approcci pregiudiziali, evitando tanto un ottimismo integrato e riduzionistico, quanto critiche apocalittiche⁶⁶. Come luogo di diritti, di libertà, di socialità, anche nella scuola si gioca una partita di quella che attenta dottrina ha individuato come “la sfida che nel Ventunesimo secolo attende il costituzionalismo”, ovvero quella del “come dare forza e protezione ai diritti di libertà dell’individuo in un contesto sociale profondamente mutato dall’innovazione tecnologica”⁶⁷.

Occorre guardare al digitale nelle scuole come un passo indispensabile perché la dimensione digitale è ormai vita reale per tutti. Lo scenario in cui viviamo attualmente, riprendo ancora Baricco, “è un sistema di realtà a doppia forza motrice, dove la distinzione tra mondo vero e mondo virtuale decade a confine secondario, dato che l’uno e l’altro si fondono in un unico movimento che genera, nel suo complesso, la realtà”⁶⁸. E allora, come recentemente evidenziato da Antonio Ruggeri, chi non è tecnologicamente attrezzato è una sorta di “ombra invisibile, un fantasma privo di corpo”, non più un *civis*⁶⁹.

⁶⁴ R. FRANCHINI, *La tecnologia al servizio dell’educazione, ovvero l’educazione a guida dello sviluppo tecnologico nella scuola (e non solo)*, in *Rass. CNOS*, 3, 2014, 74.

⁶⁵ Miopie non riconoscere che le tecnologie digitali sono e saranno sempre più parte integrante delle istituzioni scolastiche, cfr. P. LANDRI, *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*, London 2018.

⁶⁶ O. GIANCOLA E. GRIMALDI – M. ROMITO, *La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca*, in *Scuola dem.*, 3, 2019, 463. C. GIACCARDI, *Giovani: uso e appropriazione delle pratiche sociali nella rete*, in *Riv. Sc. Edu.*, 2, 2013, 186.

⁶⁷ T. FROSINI, *Il Costituzionalismo nella società tecnologica*, cit., 275.

⁶⁸ A. BARICCO, *op. cit.*, 88.

⁶⁹ A. RUGGERI, *Società tecnologicamente*, cit. 286.

Riferirsi alla tecnologia nelle scuole significa diverse cose, alcune positive, altre meno. Tra le prime, basti pensare a come l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in ambito scolastico, peraltro fortemente promossa sul piano europeo⁷⁰, è fenomeno capace di produrre effetti di rilievo sul piano dell'inclusione scolastica, con il soddisfacimento dei bisogni educativi più complessi che può essere raggiunto attraverso il ricorso a tecnologie innovative e personalizzate (per esempio, attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa). In una prospettiva più generale, occorre considerare che, come si accennava in precedenza, il ricorso alla tecnologia digitale non significa solo didattica *a* (e *della*) distanza. Attraverso una riconcettualizzazione dei *media* come tessuto connettivo, che tiene insieme, che estende le nostre identità, che istituisce e mantiene relazioni, come "sinapsi sociali"⁷¹, autorevoli pedagogisti hanno inteso le stesse tecnologie come tecnologie di gruppo o di comunità⁷². Occasione, quindi, per un nuovo *step* che consenta alle stesse tecnologie di giungere, dopo essere passate da oggetto di apprendimento a supporto per l'apprendimento, a uno stadio ulteriore, quello che le configura come ambiente di apprendimento individuale e collettivo⁷³. Una digitalizzazione capace, quindi, anche di proporre una nuova articolazione della forma scolare, aperta (ritorna, il concetto) a una pluralità di ambienti di apprendimento⁷⁴.

Tutto questo chiama però a una grande responsabilizzazione gli insegnanti che, *solo* nella pienezza della loro libertà costituzionalmente garantita, che invero trova nella scelta delle metodologie didattiche il suo nucleo più intangibile, possono raccogliere una grande sfida, quella di mettersi al centro di un vero e proprio processo *mediazione* tra studenti e tecnologia⁷⁵. Sta qui, in

⁷⁰ L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in ambito educativo rappresenta da circa un ventennio una priorità nell'agenda politica europea. A partire dalla Strategia di Lisbona del 2000, l'investimento in tecnologie digitali per la scuola è divenuto uno degli obiettivi cruciali per trasformare l'Europa nella società della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo. Sulla scia di quella impostazione, l'Italia ha scelto di investire massicciamente in *hardware* e *software* scolastici attraverso iniziative nazionali, tra cui il Piano Scuola Digitale del 2007, il Piano Nazionale Scuola Digitale del 2015 e i fondi regionali europei veicolati attraverso i Piani Operativi Nazionali (PON).

⁷¹ Così M. CASTELLS, *Comunicazione e politica*, Milano 2017. F. FAINI, *Diritto all'esistenza digitale*, cit., 92.

⁷² P. RIVOLTELLA, *Il futuro della rete: educazione e cittadinanza digitale*, in *Riv. Sc. Edu.*, 3, 2018, 333. D. PARMIGIANI, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Trento 2009.

⁷³ D.H. JONASSEN – S.M. LAND, *Theoretical Foundations of learning Environment*, New York 2012. Esso si organizza in termini orizzontali così da favorire lo sviluppo di cultura partecipativa ovvero la tendenza a trovare soluzioni condivise, a mettere in comune i risultati del proprio lavoro.

⁷⁴ Cfr. O. MAULINI – P. PERRENOUD, *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*, in O. Maulini – C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Louvain-la Neuve, 2005, 147 ss.

⁷⁵ M. GUI – T. GEROSA, *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana*, in *Scuola dem.*, 3, 2019, 497.

fondo, l'altro tassello fondamentale nella relazione tra scuola e tecnologia: anche gli studiosi più favorevoli alla *Media Education* non esitano ad affermare che prima di un insegnamento che ricorra ai *media* e al digitale occorre porsi il problema di *educare ai media e al digitale*⁷⁶. Il *focus*, quindi, si sposta, e dal mero ricorso all'utilizzo di strumenti digitali si innalza al piano della costruzione di un approccio critico sul mondo e sui paradigmi della tecnologia. Significa, invero, offrire una prospettiva interpretativa, attraverso il pensiero, un pensiero che si prenda anche i suoi tempi, che sostituisca sé stesso⁷⁷, che sappia soppesare, e dunque svelare il senso della domanda e dell'interrogarsi sulle cose. In fondo, non molto di più di (e concettualmente diverso da) quello che è sempre stato il compito della scuola: offrire le chiavi di lettura critica e consapevole della realtà⁷⁸, oggi però decisamente diversa. È una sfida educativa, certo, ma intrisa di rilievo costituzionale.

Compito ancora più urgente se solo si guarda agli sviluppi della tecnologia (algoritmi, intelligenza artificiale, *Big Data*) che, da essere "soltanto un «mezzo» per realizzare un corso di azioni deciso da un soggetto agente umano" diviene soggetto decidente, cioè colui che prende, autonomamente, decisioni rilevanti per la persona umana e la sua libertà"⁷⁹. Sono sviluppi che, apparentemente in modo marginale, possono avere un peso significativo anche nei processi di *governance* della scuola: l'idea, sempre più diffusa, per cui molti processi possano comprendersi solo attraverso il possesso di una moltitudine di dati può condurre a un "*datafication*" dell'educazione⁸⁰ i cui rischi non vanno sottovalutati. Così come quelli legati a una crescente presenza, quale conseguenza di un espandersi della tecnologia nell'arena educativa, di un nuovo *mix* di attori pubblici e privati (*designers*, sviluppatori delle tecnologie *software* e *hardware*).

⁷⁶ P. RIVOLTELLA, *Il futuro della rete*, cit., 335-336.

⁷⁷ H. BLUMENBERG, *La leggibilità del mondo*, Bologna 1984. J. VOGLS, *Sull'essitare*, Milano 2010. B. C. HAN, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, 2017. H. SEIGEL, *Education's Epistemology: Rationality, Diversities and Critical Thinking*, New York 2017.

⁷⁸ M. GUI – T. GEROSA, *op. cit.*, 495-96.

⁷⁹ A. SIMONCINI, *L'algoritmo*, cit., 69. Vedi in tema A. D'ALOIA, *Il diritto verso un mondo nuovo. Le sfide dell'Intelligenza Artificiale*, in *BioLaw Journal – Rivista di Biodiritto*, 1, 2019, 3 ss.; C. SALAZAR, *Umano, troppo umano...o no? Robot, android e cyborg nel "mondo del diritto" (prime notazioni)*, *ivi*, 1, 2014, 255 ss.

⁸⁰ J. VAN DIJCK - T. POELL – M. DE WAAL, *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, New York 2018. Si veda, in proposito, il caso delle assegnazioni delle sedi di servizio per gli insegnanti vincitori di concorso fatte sulla base di un *software* e che ha dato vita a una serie di procedimenti giurisdizionali. Il tema è approfondito da A. SIMONCINI, *Profili costituzionali dell'amministrazione algoritmica*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 4, 2019, 1151 ss., in part. 1156 ss.

Non sorprende che la dottrina costituzionalistica più sensibile a questi temi osservi come “dopo la stagione della tutela *by design* e *by default*, occorre aprire una nuova stagione, quella della tutela *by education*”⁸¹.

La scuola, in definitiva, può forse essere migliorata dalla tecnologia: certo, non può non preparare a un mondo pervaso da essa⁸², offrendogli sempre il volto umano⁸³.

Scrivendo Pietro Barcellona, in un lavoro dal titolo *Il caso italiano tra economia globale e crisi sociale*, che “in un’epoca di transizione (...) il problema è di capire il significato dei fatti per cercare di decifrare le aspirazioni, le mete, le emozioni e le rappresentazioni degli individui in carne ed ossa che abitano le città e le regioni di questo pianeta. Ciò che occorre decifrare, con umiltà e pazienza, è ciò che una volta si chiamava lo “spirito del tempo”, perché solo così e non altrimenti potremo cercare di elaborare le nostre domande e le nostre risposte”⁸⁴. Anche la scuola, dopo l’emergenza Covid-19, non può sottrarsi a una sfida di tale respiro.

⁸¹ A. SIMONCINI, *L’algoritmo*, cit., 88, nel senso che occorre intervenire quando scienziati e tecnologi sono ancora in formazione e trasmettere loro le ragioni fondamentali di principi quali la protezione dei dati personali, la tutela dei diritti e delle libertà, ovvero, del “diritto alla comprensibilità” degli algoritmi. La tecnologia è sempre più integrata con la vita della persona e questa integrazione non è realisticamente arrestabile, né dall’altra parte ciò sarebbe auspicabile, visto il valore altissimo per la stessa qualità della vita che alcune nuove scoperte hanno. L’unica strada possibile, dunque, è far sì che il valore (dunque il senso) della tutela della dignità della persona e della sua libertà, divengano parte integrante della formazione di coloro che poi elaboreranno quelle tecnologie. Di qui il ruolo decisivo delle agenzie formative, ovvero delle associazioni professionali o accademiche, così come il ruolo della *soft-law*”.

⁸² M. GUI, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna 2019, 55.

⁸³ A. RUGGERI, *op. cit.*, 288, si appella al “volto umano del diritto” perché recuperi al consorzio sociale le persone non tecnologicamente attrezzate.

⁸⁴ P. BARCELLONA, *Il caso italiano tra economia globale e crisi sociale*, in *Dem. dir.*, 2, 1995, 100.