



COBAS

52

Nuova serie - dicembre 2013/gennaio 2014
euro 1,50

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

POSTE ITALIANE SPA - Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 N 46) ART 1 COMMA 2 E 3 Roma.
In caso di mancato recapito restituire all'ufficio di Roma

IL POSTO DELLA SCUOLA

NELLA ALLEANZA ANTI-AUSTERITÀ E ANTI-LIBERISTA

di Piero Bernocchi

LA settimana dal 12 al 19 ottobre scorsi, con all'interno lo sciopero generale del 18 convocato dai Cobas e dal sindacalismo conflittuale, è stata un notevole e originale passo in avanti nella costruzione di una grande alleanza antiausterità e antiliberista all'altezza della drammatica situazione italiana e della sofferenza di milioni di persone. Come hanno scritto i movimenti per l'Abitare, protagonisti della manifestazione del 19 (mentre il 12 la mobilitazione aveva riguardato le reti ambientaliste e in difesa dei Beni comuni, con iniziative locali): "L'intreccio che si è prodotto tra mondo del lavoro, del non lavoro, della precarietà, degli studenti e dei migranti ha dello straordinario... La giornata di riappropriazione del 12 ottobre, lo sciopero e il corteo del sin-

dacalismo conflittuale del 18 e la potente manifestazione del 19 si sono sollevate insieme, liberando nuove e importanti energie".

In particolare, ha colpito anche i mass-media (e la notevole visibilità dei Cobas nei giornali e nelle TV dell'ultimo periodo non è casuale) la "due giorni" di Roma, con i 50 mila in piazza durante lo sciopero del 18, con l'originale "accampata" - senza precedenti, soprattutto per strutture sindacali - fino alla mattina seguente, con il corteo di 60-70 mila persone il giorno dopo fino al Ministero delle Infrastrutture e l'occupazione per tre giorni della piazza circostante. Ma più che i dati numerici, pur rilevanti, ha sorpreso la gestione complessivamente unitaria e omogenea delle mobilitazioni, e l'intreccio di percorsi diversi

ma convergenti, che riprendeva il tentativo, purtroppo fallito, del 15 ottobre 2011 (quando comunque i manifestanti furono molti di più) di mettere in campo una vasta alleanza antiliberista e antiausterità.

Che si sia trattato di un primo passo rilevante, lo hanno dimostrato gli eventi delle settimane successive, in vari territori e con protagonisti reti, strutture e settori sociali diversificati ma intrecciati le diverse esperienze: nuove occupazioni di case, resistenze agli sgomberi, mobilitazioni studentesche, picchetti, scioperi e sit-in di lavoratori/trici, manifestazioni e blocchi stradali contro la Legge di Stabilità; fino alla giornata del 16 novembre, con quattro rilevanti appuntamenti, il movimento No-Tav in corteo in Val di Susa, il popolo anti-biocidio della Campania

(segue a pag. 2)

STIPENDI NELLA SCUOLA: CROLLA IL POTERE D'ACQUISTO

	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² ottobre 2013 - euro	Ccnl + lvc ³ euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	23.997	18.094	- 5.903	- 32,6
Ass. amm.-tecn.	27.936.000	27.385	20.624	- 6.734	- 32,7
D.s.g.a.	32.268.000	31.632	29.601	- 2.031	- 6,9
Docente mat.-elem.	32.268.000	31.632	25.926	- 5.706	- 22,0
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	33.336	25.926	- 7.410	- 28,6
Docente media	36.036.000	35.326	28.217	- 7.109	- 25,2
Doc. laureato II gr.	38.184.000	37.431	29.001	- 8.430	- 29,1
Dirigente scolastico*	52.861.000	51.819	66.603**	+ 14.784	+ 22,2

1. Stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990 (il cosiddetto "Contratto Cobas"), per tutti i profili professionali con 20 anni di anzianità;
2. Rivalutazione monetaria a ottobre 2013 (indice Istat inflazione Famiglie Operai Impiegati-FOI, senza tabacchi) dello stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990;

3. Retribuzione annua lorda prevista dal Ccnl Scuola sottoscritto il 23 gennaio 2009 (stipendio tabellare + Rpd o Cia o Indennità di direzione minima) per le stesse tipologie di personale, incrementata della Indennità di Vacanza Contrattuale percepita dal luglio 2010.

4. Differenza tra la retribuzione annua lorda attualmente percepita e quella del 1990 rivalutata.

* Il 1° marzo 2002 è stato sottoscritto il primo Ccnl per l'Area della Dirigenza scolastica che ha totalmente modificato la struttura della retribuzione degli ex presidi che ora è costituita da: stipendio tabellare + posizione parte fissa + posizione parte variabile + retribuzione di risultato + eventuali altri emolumenti.

** Elaborazione Aran, su dati RGS - IGOP aggiornati al 21/12/2012. L'"Operazione Trasparenza" prevede che gli stipendi dei dirigenti siano pubblici, provate a cercare quello del vostro d.s. nel curriculum vitae pubblicato in:

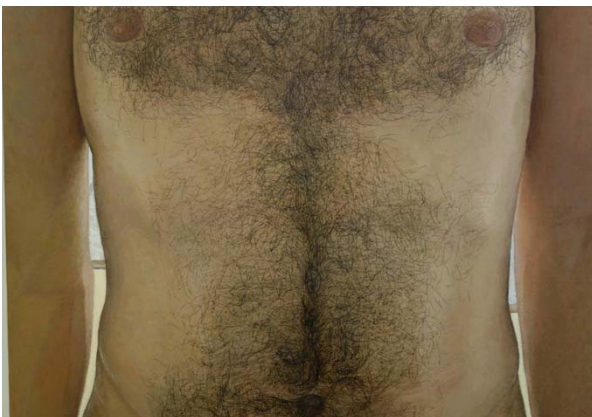
<https://oc4jese1ssl.pubblica.istruzione.it/trasparenzaPubb/ricercacv.do>

COBAS PENSIONATI

Da qualche anno sono attivi i Cobas pensionati (<http://pensionati.cobas.it/>), un settore della Confederazione Cobas che sta crescendo nonostante le difficoltà frapposte alla sua esistenza. Prima di tutte, l'impossibilità di effettuare le trattenute a favore dei Cobas Pensionati sull'assegno mensile che i pensionati nostri iscritti ricevono.

Dal prossimo 1° gennaio, questo ostacolo sarà superato dall'accordo sottoscritto dalla Confederazione Cobas e dall'Associazione Nazionale Pensionati della Confederazione Italiana Agricoltori (ANP-CIA) che consentirà ai pensionati che già aderiscono ai Cobas e a quelli che vorranno iscriversi di poter versare la trattenuta dello 0,4% ai Cobas pensionati.

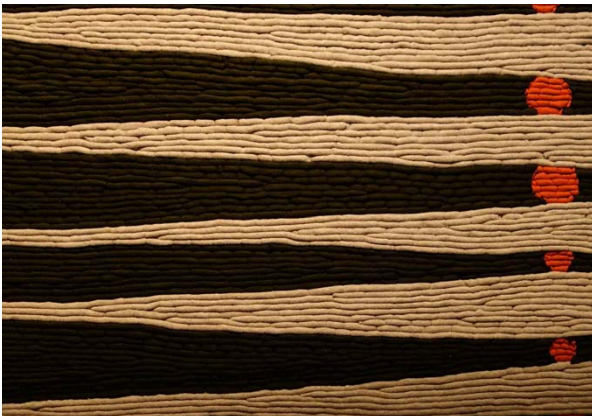
Per cui, invitiamo i pensionati che sono stati iscritti ai Cobas Scuola (ma anche quelli che non lo sono stati) a rivolgersi alla sede Cobas più vicina per formalizzare la propria iscrizione ai Cobas Pensionati e a partecipare attivamente alle iniziative della nostra organizzazione.



DISABILITÀ

La scuola senza qualità a misura di BES

3/4



INIDONEI-PRECARI AA AT-ITP

Acquisito un risultato parziale: continua la mobilitazione

5

FORMAZIONE COATTA

La scuola diventa un'istituzione totale?

5

ISTRUZIONE DEGLI ADULTI

Analisi, critiche e proposte sulla riorganizzazione di questo settore scolastico

6/7

TEMPO SCUOLA

Una pericolosa sperimentazione promossa dalla ministra Carrozza: Licei della durata di 4 anni

8

INDOVINELLI IN TUTTO IL MONDO

L'opposizione ai quiz in Europa e USA. Sciopero contro l'Invalsi

9/11

FONDI PENSIONE

Scarse adesioni: Espero prova ad acciuffare qualche altro sprovveduto

12

QUOTA 96

Continuano le peripezie dei lavoratori in lotta per riconquistare il diritto alla pensione subito

12

RETRIBUZIONI MISERIA

Come e perché ci ritroviamo con stipendi da fame

13

EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ PER DIRIGENTI SCOLASTICI

Due ricorsi Cobas al TAR Sardegna ci spiegano cos'è il sovversivismo istituzionale

14

RAZZISMO

Tornano le classi ghetto a Bologna

15

ATA

Vita da collaboratore scolastico

15

IL POSTO DELLA SCUOLA

segue dalla prima pagina

che ha sfilato con decine di migliaia di persone a Napoli, le iniziative dei “benicomunisti” a Pisa, sgomberati dall’Ex-Colorificio (trasformato in una Casa dei Beni comuni), e quelle a Gradisca dei centri sociali e delle aree anti-austerità del Nord Est. L’ostilità di questi movimenti nei confronti della austerità, della Legge di Stabilità e della gestione della crisi da parte della casta partitica e della borghesia di Stato politico-economica è apparsa lampante, così come l’indipendenza da ogni sorta di riferimento a “sinistre di Sistema” o strutture partitiche. Come evidente è apparso il tentativo di confronto e alleanza tra forze e soggetti sociali che, pur rifiutando la “reductio ad unum” della tradizione comunista novecentesca o la gerarchizzazione delle varie tematiche e conflitti, vogliono cercare la massima sinergia possibile contro i comuni nemici e le politiche distruttive imposte dai

ci consegna una composizione sociale meticcia e complessa, arrabbiata e delusa, scontenta e sospettosa, che non crede più al voto e che non ha governi amici. La sfida per le reti e le strutture organizzate, compreso il sindacalismo che si è mobilitato il 18 ottobre, sta dentro questa capacità di farsi apripista, di tagliare le reti che vogliono contenere la richiesta di nuova sovranità sui territori, di riappropriarci del reddito e dei diritti che ci hanno tolto”. Soprattutto di fronte alla catastrofe sociale provocata da una gestione sciagurata della crisi che, con l’imposizione dell’austerità, ha provocato una recessione economica pagata dai settori più deboli e indifesi della società, senza minimamente avvicinarsi – anzi, allontanandosene ulteriormente – agli obiettivi sbandierati della riduzione del debito pubblico e della ri-partenza dell’economia nazionale. La disoccupazione, che

d’oro” e dell’intollerabile cumulo di pensioni per gli appartenenti alla borghesia di Stato economica e politica. Circa il 25% dell’apparato produttivo è andato distrutto e una parte consistente viene acquistata a prezzi di saldo dal grande capitale internazionale. E ciò malgrado il debito pubblico, che era al 118% nel 2008, è schizzato al 136% e continua a salire, mentre l’economia è paralizzata: cosa prevedibilissima senza essere Nobel dell’economia, visto che la recessione imposta dalla Germania al Sud Europa non poteva che ridurre drasticamente gli introiti statali e bloccare acquisti/vendite e ripresa economica. In questo panorama devastato, sembrerebbe che molti “colleghi” pensino che, tutto sommato, ai lavoratori della scuola spetti un destino più felice che a tanti altri connazionali. È quello che parrebbe emergere dalla scarsa partecipazione di docenti ed

istituti scolastici degni di una scuola di qualità? Per restituire finalmente salario a docenti ed Ata, che, con i contratti e gli scatti di anzianità bloccati, hanno perso il 15% del reddito negli ultimi cinque anni e sono il fanalino di coda delle retribuzioni europee? Macché!! Carrozza e i suoi fans hanno reso un elefante il topolino dei 115 milioni per borse di studio agli studenti (su cui ovviamente non sputiamo) e l’altra manciata di milioni (una quarantina in tutto) per evitare la “dispersione scolastica” e per mandare docenti ed Ata nei musei. In quanto alla “centralità”, poi, Carrozza la riserva non già alla scuola pubblica ma alle aziende e a quella loro “longa manus” che è l’orribile Invalsi come metro di valutazione di scuole, docenti e studenti e come distributore agli stessi di premi e punizioni. Perché il veleno del decreto sta in articoli che sono stati ignorati da politici e laudatores. Nell’art. 16, innanzitutto, che impone ai docenti, che lavorano nelle zone in cui i risultati dei quiz Invalsi siano inferiori alla media nazionale, l’obbligo di andare “a ripetizioni” di quiz, di partecipare cioè ad un addestramento coatto, ad una sorta di “rieducazione”, che li renda succubi dell’apprendimento tramite indovinelli; e addirittura impone di svolgere tale attività anche “presso imprese ... all’interno del contesto aziendale, al fine di promuovere lo sviluppo professionale specifico dei docenti”. Gli insegnanti dovrebbero andare ad apprendere come insegnare i quiz in aziende estranee alla scuola e che per lo più non sanno neanche come salvare se stesse.

E sempre in queste mitiche aziende, che stanno soccombendo nella competizione internazionale, dovrebbero trasferirsi anche gli studenti dell’ultimo biennio delle superiori, con “contratti di apprendistato” che li allontanerebbero dalla scuola, al fine, recita l’art. 8, “di far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro”: e analogo apprendistato viene introdotto per gli universitari nell’art. 14. A sigillare il tutto, interviene l’art. 18 che fa assumere 47 ispettori ministeriali (pagati circa 140 mila euro l’anno) per fare da “cani da guardia” al trionfo dell’Invalsi come criterio-guida della qualità dell’istruzione e far vedere i sorci verdi ai docenti che non si subordineranno ai quiz.

C’è nel decreto un solo punto relativamente positivo: e non certo la rituale promessa di assunzione di precari (il numero sbandierato non copre neanche il turn over dei pensionamenti) e degli insegnanti di sostegno, visto che con i BES, riconfermati nel decreto, li si vorrebbe progressivamente eliminare, affidando tale delicatissimo incarico ai docenti curricolari. Si tratta invece dell’annullamento, almeno per tre anni, della “deportazione” dei docenti “inidonei” nei ruoli Ata. È una vittoria di una lotta coraggiosa e tenace, ma non definitiva perché dal 2016 si riapre la possibilità della mobilità intercompartimentale (seppur teori-

ca, in una fase di ridimensionamento in ogni comparto della PA) che dovremo far cancellare con ulteriori iniziative. E va sottolineato che grazie a tale vittoria i precari Ata, che si sono efficacemente affiancati agli “inidonei” nella lotta comune, dopo due anni potranno avere finalmente le immissioni in ruolo.

Come Cobas lo abbiamo detto chiaramente: non andremo “a ripetizione” di quiz né dagli Invalsiani, che nulla sanno di didattica, né dalle aziende del tutto estranee all’istruzione. Né a fare gli apprendisti in azienda devono andare gli studenti, almeno fino al termine del loro iter scolastico. Non piegheremo l’insegnamento alla squallida filosofia quizzomane e, insieme agli studenti, organizzeremo il massimo potenziamento del boicottaggio del nefitico carrozzone Invalsi e delle sue distruttive attività nelle scuole. Il tutto mentre circolano voci insistenti di una sorta di legge-quadro per la scuola che, approfittando delle “larghe intese”, vorrebbe sbaraccare ciò che resta di garanzie per la scuola e per i suoi protagonisti in termini di organi collegiali, norme contrattuali di lavoro, inquadramento professionale, non-gerarchizzazione, forme del salario: tentativo che – pur in un quadro governativo ballerino e con la possibilità di elezioni a breve – potrebbe apparire realistico a loro signori, di fronte alla sostanziale passività della maggioranza di docenti ed Ata, che solo l’iniziativa dei Cobas riesce parzialmente a infrangere nei momenti più rilevanti del conflitto con la scuola- azienda e con la scuola-quiz.

Conflitto che, comunque, non può trovare positivo sviluppo se non operando nel quadro delle alleanze e degli intrecci sociali anti-austerità, anti-privatizzazione e anti-mercificazione, descritto all’inizio: quadro nel quale la scuola pubblica, i suoi insegnanti e Ata, insieme al protagonismo (purtroppo di solito limitato alla fase autunnale) degli studenti, devono trovare al più presto la giusta e attiva collocazione che dovrebbe spettare a chi ha il dovere di difendere e migliorare un bene comune come l’istruzione pubblica per tutti e per tutte.



poteri forti in Italia e in Europa. Né si tratta di generiche mobilitazioni politiciste, di “rappresentanza”, o di battaglie simulate, fatte per onor di firma, nella decoubertiniana convinzione che basti partecipare. In tutte le mobilitazioni è stato invece lampante l’obiettivo concreto di strappare conquiste, ottenere risultati immediati: bloccare gli sfratti, imporre un piano-casa di massa; eliminare i progetti delle “grandi opere” inutili e dannose e dedicare quei soldi ad obiettivi di giustizia sociale; difendere il lavoro, i salari, la scuola e la sanità, i Beni comuni, impedirne l’ulteriore privatizzazione e mercificazione; risanare territori devastati come quello campano (e non solo). Dunque, un programma politico-sociale di grande respiro che però si concretizza in conflitti di massima concretezza e realismo. Cosicché ci troviamo a condividere le conclusioni del già citato bilancio delle mobilitazioni, fatto dai Movimenti per l’Abitare: “Questo abbiamo tra le mani e questo dobbiamo curare, una terra inesplorata che

era all’8% all’inizio della crisi (2008), è quasi raddoppiata, formalmente vicina al 13% ma di fatto al 15% se consideriamo il mezzo milione, circa, di cassaintegrati; per i giovani arriva alla spaventosa cifra del 40% e colpisce non solo il lavoro dipendente ma anche – o persino di più – il piccolo lavoro “autonomo” imprenditoriale (nei fatti altamente “dipendente” anch’esso, da commesse e multinazionali), il popolo delle partite Iva, l’artigianato, il piccolo commercio e la piccola ristorazione, che hanno perso nell’ultimo anno il 7% dei lavori. Il precariato permanente riguarda oramai almeno cinque milioni di persone, e non solo giovani: tra questi ultimi un terzo non arriverebbe a fine mese se non fosse aiutato dalle famiglie, che si rivelano il più potente ammortizzatore sociale italiano, essendo la media della retribuzione mensile di un precario intorno ai 600-700 euro. Una cifra sotto alla quale si ritrova la maggioranza dei pensionati/e italiani, mentre non cessa lo scandalo delle “pensioni

Ata allo sciopero del 18 ottobre (anche se i 25 mila scioperanti che, giocando al ribasso, il Miur ci attribuisce, equivalgono quasi a tutti quelli del restante Pubblico Impiego - quasi 30 mila), ma anche dalla mediocre partecipazione di essi alle manifestazioni nazionali e alle proteste locali. Eppure il varo definitivo del decreto legge sulla scuola, pomposamente titolato “L’istruzione riparte” (ma per dove?), avrebbe dovuto incentivare la protesta dei lavoratori della scuola. È vero che la ministra Carrozza, a differenza delle Gelmini e delle Moratti, è una buona propagandista di se stessa, aiutata dall’intero centrosinistra. Ma la sua affermazione “Dopo anni di sacrifici, di tagli alla cieca, questo decreto restituisce finalmente risorse e centralità al mondo dell’istruzione. Sono orgogliosa del lavoro fatto”, avrebbe dovuto suonare grottesca a docenti ed Ata. Risorse? Ci sono forse massicci investimenti per una istruzione a cui lo Stato dedica solo l’8,4% della propria spesa contro una media nell’Unione Europea dell’11%? Per rendere gli



LEGAL CODE

I materiali pubblicati su COBAS sono rilasciati con licenza "Creative Commons" NC e SA:

NC: possono essere usati e riprodotti non a fini commerciali, citando gli autori.

SA: è consentito derivarne altre opere che debbono, però, essere condivise con lo stesso tipo di licenza.

PARADOSSI DELLA SCUOLA SENZA QUALITÀ

I CASI DEL SOSTEGNO E DEI BES



di Sebastiano Ortu

È paradossale la continua richiesta di “qualità” ai docenti nel momento in cui si provi a dare uno sguardo un po’ meno che distratto agli ambienti e al contesto che fanno da sfondo alla nobile missione della trasmissione dei saperi.

La scuola pubblica statale italiana cade a pezzi, in senso sia metaforico che reale. Chi frequenta le aule scolastiche ha tutti i giorni sotto gli occhi il livello di arretratezza dei supporti didattici e di marcescenza delle strutture. Una fondamentale (e misconosciuta) inchiesta un paio di anni fa (abbiamo ragione di credere che da allora la situazione non può essere che peggiorata) rendeva noti alcuni dati raccolti dai ministeri del Tesoro e dell’Istruzione e fino ad allora – chissà poi perché – tenuti segreti. Il 30% dei 42mila plessi scolastici, quasi uno su tre, è considerato “a rischio”: a causa di carenze di intervento sulle strutture portanti (15%), sulle coperture (29%), sugli impianti elettrici (25%), e per la presenza di strutture di amianto (6%). Il 54% non ha il certificato di agibilità statica, il 55% manca di certificazioni sulla previdenza degli infortuni, il 32% non ha la conformità dell’impianto antincendio. Le scuole italiane sono vetuste: una su tre ha più di 50 anni, il 4% risale addirittura a prima del 1900.

Fin troppo facile collegare il tutto ai tagli: 8 miliardi in meno dai tempi della Tremonti-Gelmini. Solo per la messa in sicurezza delle scuole occorrerebbe qualcosa come 6 miliardi di euro, eppure viene sbandierato come un grande successo il fatto che la L. 128/13 abbia intenzione di sbloccare “ben” 150 milioni per la messa in sicurezza, destinati in gran parte alle bonifiche delle strutture in amianto. Prima di parlare di inversione di tendenza, come viene fatto a ogni piè sospinto da titolati osservatori bipartisan, basterebbe ricordare il rapporto dell’OCSE che nello scorso giugno riportava le cifre dello stato della scuola italiana: dal 1995

ad oggi l’Italia è l’unico Paese in area OCSE ad aver aumentato la spesa per studente, nelle scuole primarie e secondarie, di appena lo 0,5%, in totale controtendenza rispetto ai restanti Paesi che nello stesso periodo hanno aumentato del 62% la spesa per alunno negli stessi gradi di istruzione.

La scuola italiana crolla, dunque. Manca di tutto, dagli strumenti didattici che, quando ci sono, sono obsoleti (dai computer ai macchinari per le scuole tecniche e professionali) o insufficienti (vedi la beffa delle LIM), ai materiali di prima necessità, come la carta igienica. Eppure, insistenti, assordanti, minacciose e strafottenti, una serie di “autorevoli” voci di personalità che con la scuola non hanno nulla a che fare, che non hanno più messo piede in un’aula dai tempi del liceo, chiedono, pretendono, esigono qualità. Qualità, oltretutto, intesa non come trasmissione e conseguimento dei mezzi adatti alla comprensione della realtà, all’acquisizione di una coscienza critica e autonoma: qualità che, detto per inciso, la scuola riesce ancora ad assicurare agli studenti solo grazie alla spinta motivazionale e in molti casi allo spirito di sacrificio che, nel bene e nel male, in queste condizioni, continua a essere il tratto caratteristico della classe docente italiana.

La qualità richiesta agli studenti in uscita dalla sgarrupata scuola pubblica e agli insegnanti meno pagati d’Europa è, paradossalmente, quella misurabile secondo i soliti parametri europei; è un’idea di qualità che mette al centro le esigenze momentanee di valorizzazione delle competenze, cioè dell’efficienza lavorativa richiesta dall’apparato produttivo. Benedetto Vertecchi, ex presidente dell’INVALSI dimessosi polemicamente dall’Istituto nel 2001, poco tempo fa presentava la questione in termini lucidi e condivisibili. Vertecchi affermava che «l’educazione si è imposta progressivamente come uno dei principali settori di spesa nei bilanci dei Paesi industrializzati. Ciò ha determinato che su di essa si

riversasse l’attenzione interessata di quanti, senza essere capaci di elaborare progetti specificamente educativi, si sono però proposti di costringere l’organizzazione delle scuole entro modelli ricavati da quelli che nel frattempo si erano andati affermando nelle attività economiche»; le istituzioni educative diventano in quest’ottica «centri di consumo, da assoggettare alle regole del mercato. L’evoluzione dei sistemi educativi ha fatto segnare pertanto un’espressione progressivamente più limitata di pensiero creativo e una dipendenza sempre più marcata, nei modelli operativi come nello strumentario didattico, dalle attività economiche». La scuola immaginata dai sostenitori dei BES sembra incarnare al meglio i “modelli operativi” e lo “strumentario didattico” dell’idea economicistica di qualità delineata da Vertecchi. Il 9° convegno Erickson, che ha avuto luogo dall’8 al 10 novembre scorsi nella cornice sfarzosa del Palacongressi di Rimini, si intitolava proprio alla “Qualità [in maiuscolo in tutte le occorrenze, n.d.r.] dell’integrazione scolastica e sociale”. Ricchissimo il programma della tre giorni del Centro studi Erickson, il principale ispiratore del sistema BES: 83 workshop e 200 relatori pronti a proporre modelli di didattica inclusiva, accattivante e ultramoderna, dai nomi esotici e di derivazione anglosassone, alla scuola dei 30 alunni per classe e degli insegnanti di sostegno “tagliati” e affidati contemporaneamente a 3-4-5 studenti; pronti a suggerire «divertenti attività didattiche usate nelle scuole dell’Era Digitale» alla scuola delle barriere architettoniche (70% delle porte di accesso alle classi, 79%

delle scale, 71% dei servizi igienici) e dei computer che, quando ci sono, risalgono, in termini informatici, all’età della pietra. «Noi non siamo in crisi, noi non ci lagniamo», bisogna «conciliare» la «diffusa conflittualità», esclama la mozione finale del convegno. E, tra citazioni da Don Milani e richieste di nuove risorse alla scuola (una correzione di tiro rispetto a quando, nel 2011, il Centro – insieme a Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli – prometteva di attuare il progetto BES mantenendo «l’attuale livello di risorse»), spunta infine il nodo centrale della questione BES: «l’impegno obbligatorio dei docenti curricolari nella presa in carico del progetto inclusivo degli alunni con disabilità, per evitare l’esclusiva delega all’insegnante di sostegno». Formulazione che, con buona pace di tutti gli estimatori in buona fede dei BES, rappresenta un ordigno a tempo, e che in prospettiva indica un unico e chiaro obiettivo: rivedere la 104; eliminare progressivamente la figura dell’insegnante di sostegno e quindi scardinare alla base la via italiana dell’accoglienza in classe degli alunni diversamente abili; accollare all’insegnante curricolare la gestione della classe, nel suo insieme e nelle specifiche problematiche dei singoli. Obiettivo peraltro già abbondantemente sperimentato con la legge 170/2010, che ha scaricato sull’insegnante curricolare la didattica individualizzata agli allievi con DSA, e che si sta dimostrando di fatto inapplicabile nelle scuole dei 30 alunni per classe.

Sullo sfondo di qualsiasi progetto di innovazione e di riforma grava infatti il paradosso della “scuola della miseria” che in ambito di integrazio-

ne degli alunni diversamente abili si traduce in negazione del diritto al sostegno scolastico.

E anche qui la supposta inversione di tendenza della L. 128/13 è pura retorica: nel momento in cui ripropone intatto il paradigma BES malgrado i dissensi (diverse scuole che li hanno respinti a livello di Collegio o di Consiglio di Classe) e i mugugni (di chi, sperimentandoli, sta verificando un’inapplicabilità di fatto); nel momento in cui lascia intatto il contingente degli insegnanti di sostegno nelle pur note difficoltà.

Difficoltà denunciate, in alcuni casi, dagli stessi ex-Provveditorati: in provincia di Lucca l’Ust, incalzato da Cobas e del Coordinamento insegnanti-genitori, ha denunciato pubblicamente la mancanza di personale «indispensabile per una valida integrazione» per i casi di gravità, e addirittura «per garantire in alcuni casi la sicurezza degli alunni». Promettere, come fa la L. 128/13, il passaggio in tre anni a cattedre “di diritto” di 27.000 cattedre di sostegno attualmente “di fatto”, se da una parte è un risultato da non rifiutare, dall’altra non corrisponde automaticamente, come viene invece riportato da un coro di giornali compiacenti, a un aumento tout-court di 27.000 cattedre.

Su tutto grava il nodo irrisolto del discorso pronunciato nel giugno scorso dalla ministra in sede di comunicazione alla Commissione Cultura, che molti hanno interpretato come la volontà di tagliare ulteriori 11.000 posti in seguito all’applicazione dei BES: proprio mentre, sempre a giugno, il Ministero veniva per l’ennesima volta condannato per “discriminazione” verso gli studenti disabili.

¹ http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2011/09/19/news/le_scuole_pericolose-21586422/

² Mentre stavamo andando in stampa è arrivata la notizia che Vertecchi farà parte del ristrettissimo gruppo di tre super-esperti nominati dalla ministra Carrozza per decidere il nome del prossimo presidente dell’INVALSI. Paradossi, ancora... Siamo veramente curiosi di conoscere le ragioni con cui l’illustre pedagogo cercherà di adattare queste sue illuminanti parole al nuovo incarico all’interno dell’Istituto capofila dell’adattamento della formazione scolastica alle regole del mercato.

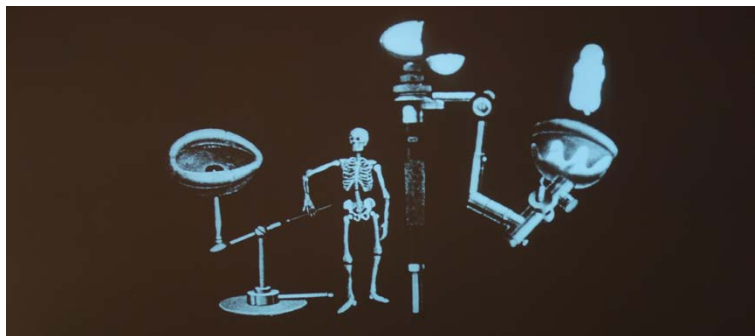
³ B. Vertecchi, “L’educazione è figlia del tempo”, in Cadmo, f. 2, 2012.

⁴ Citazioni tratte dal sito del convegno e dalla Mozione finale, <http://www.convegni.erickson.it/qualitaintegrazione2013/>

⁵ www.orizzontescuola.it/ancora-volta-miur-condannato-discriminazione-nei-confronti-degli-alunni-disabili

TORMENTONE INFINITO

IL MINISTERO CONTINUA A SFORNARE “CHIARIMENTI” SUI B.E.S. SENZA CHIARIRE NULLA



Di Michele Santoro

Dopo una Direttiva (27 dicembre 2012), una circolare (6 marzo 2013), una Nota (27 giugno 2013) e una bozza di Circolare (20 settembre 2013) ecco un ulteriore “chiarimento” del MIUR sulla questione BES. Si tratta della Nota n. 2563 del 22 novembre 2013 che assume, rispetto alla Direttiva, un tono più sobrio e apparentemente meno vincolante riguardo al percorso BES-PDP-PAI (e viceversa).

Dal confronto fra le diverse disposizioni sfornate dal MIUR si osserva in quest'ultima l'intenzione di voler semplificare e smontare i tanti effetti collaterali che potrebbero derivare dal paradigma bio – medico. Si abbatte in modo consistente il rischio alluvione obbligatoria dei PDP. Però tutto questo non basta a rasserenare gli animi di noi educatori, in quanto permangono diverse contraddizioni che derivano proprio dall'origine del percorso normativo, che si poggia su ambigue basi giuridiche e scientifico – pedagogico. La Nota ci rammenta anche che “la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno” sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti dal d.P.R. n. 275/1999. Ma allora, rammentato questo aspetto importante, la Nota si sarebbe dovuta concludere con il riferimento al d.P.R. n. 275/1999, e il MIUR avrebbe dovuto soltanto segnalare il problema, indicare gli obiettivi per migliorare l'inclusione. L'attuazione e il perseguimento degli obiettivi sarebbero di competenza delle singole scuole, cui il d.P.R. n. 275/1999 assegna il potere di individualizzare la didattica, decidere se utilizzare o meno i contenitori formali chiamati PDP o scegliere diverse strategie pedagogiche, come definire le azioni che dovrebbero promuovere l'“inclusione” e decidere se inserirle nel PDF in un capitolo apposito chiamato PAI.

La Nota invece prosegue con una serie di indicazioni arzigogolate su PDP, PAI, GLI, utilizzando linguaggio ambiguo e superficiale che rischia di creare maggiore confusione. Se si richiama il testo del d.P.R. n. 275/1999 si dovrebbe allora in modo chiaro ed esplicito riconoscere alle scuole la piena autonomia didattica, invece il MIUR con i suoi chiarimenti sembra assimilarci ad una massa da ammaestrare. E, per effetto a cascata, a

nostra volta noi dovremmo trattare come malati di qualcosa tutti quegli alunni che per svariati motivi faticano ad avere “successo scolastico”. Nel nostro intervento didattico-pedagogico dovremmo invece considerare i nostri alunni in difficoltà dotati di resilienza da promuovere con empatia, mentre i certificati e le sigle potrebbero danneggiare le loro potenzialità di recupero.

A proposito di autonomia viene a stabilirsi una contrastante relazione tra “autonomia delle scuole” e “autonomia delle persone”. In realtà, nella Direttiva del 2012 è sottolineata la “non autonomia delle persone”, inscritta proprio nella logica della terapia medica di riallineamento, cura verso uno standard deciso altrove, con un Piano didattico Personalizzato che dia risposte ai presunti “bisogni educativi speciali” degli studenti svantaggiati. Questa “non autonomia dei ragazzi” viene messa in stretta connessione con la “non autonomia degli insegnanti” ridotti a eseguire operazioni sui sintomi, a costruire tanti PDP, a trovare agevolazioni varie abbassando l'autonomia professionale assieme alle attese sui ragazzi.

Commento sulle nuove indicazioni per il PDP

La parte della Nota sul PDP è deludente. Viene ribadito che il PDP non è obbligatorio. Qualora il consiglio di classe decidesse di formularlo, esso non necessariamente deve discendere da diagnosi clinica: diventa azione pedagogica discrezionale. Ma ci può essere personalizzazione con strumenti compensativi e/o misure dispensative senza un PDP e la codifica BES? La Nota balbetta, si confonde, dice cose opposte tra loro.

Nella Nota si rivela che la Direttiva del 2012 aveva voluto in primo luogo fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui sono presenti “disturbi” clinicamente fondati, diagnosticabili, ma non ricadenti nelle leggi n. 104/1992 e n. 170/2010. In pratica si è voluto dare priorità all'inserimento dei borderline e degli ADHD nelle categorie da “curare in modo speciale”.

È evidente che si sono mosse alcune associazioni di genitori per ottenere “garanzie” su alcune “situazioni personali” per avere una sorta di *Legge 170/2010 bis* senza fare una nuova legge. Si tratterebbe ad esempio di FIL (Funzionamento Intellettivo Limite) o ADHD (Disturbi da Deficit di Attenzione/Iperattività), cioè di diagnosi su cui gli studiosi litigano da

anni sulla scientificità, comunque centrati sul sintomo e non sulla persona. In un passaggio successivo, “In secondo luogo si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica”, si concede agli “altri inadeguati” per disagio sociale, disattenzione, migrazione ... (un'unica confusa macro-categoria) la possibilità della sigla BES, cioè si riconosce loro l'allargamento delle prebende della Legge n. 170, strumenti compensativi e/o misure dispensative.

Si lascia però la possibilità ai singoli consigli di classe di decidere se formulare o meno un PDP anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA.

C'è il rischio che le associazioni delle famiglie (80.000 ADHD e i 200.000 borderline) si muoveranno contro tale formulazione e sarà forse necessaria un'altra Nota per ulteriori chiarimenti su questo punto. Il calderone unico della macro-categoria riceve un nome. Gli esperti di tassonomia del MIUR li battezzano i “difficoltati”, da non confondere con i “disturbati”. La parola chiave è “difficoltà”, distinguendo tra “ordinarie e gravi”, per descrivere i ragazzi non diversamente abili, non DSA, non FIL e non ADHD, che si vogliono infilare nel recinto BES. Questa parola sembra banale, ma è parola complessa: di ogni persona si possono considerare sia le difficoltà “dentro di sé” ma anche quelle date dal “mondo intorno”. È forse tale parola una nuova categoria para-scientifica con una sua graduatoria di dolore? Alquanto strano è il fatto che si affermi in un testo normativo, che avrebbe il fine di chiarire, che le difficoltà non sono di per sé categoria da BES, anzi si affermi “... la scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza ...”.

Dunque i “difficoltati” non meglio specificati rischierebbero di non essere BES e pertanto non meritevoli delle misure previste dalla Legge n. 170/2010. Gli studenti diagnosticati, ma non certificati ex L. 104/1992 e L. 170/2010, avrebbero bisogno di strumenti compensativi e misure dispensative o anche di altri diversi modi, informali e strutturati? Riepilogando: - in una parte della Nota si dice che anche se i “difficoltati” non sono i “disturbati”, anche per loro si può concedere dispense e compensi, però solo se il consiglio di classe li individua come BES e formuli un PDP, questo perché al MIUR sono pervenute dagli stessi insegnanti richieste di strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo – didattica.

- da un'altra parte, invece, la Nota sostiene che sia per i “difficoltati” che per i “disturbati” ADHD e FIL non

è obbligatorio che la scuola li qualifichi come BES; la definizione è lasciata alla discrezionalità della scuola, sia sulla “persona” (bes o no?) che sul progetto (PDP o no, dispensa/compensa o no). Infatti, dice la Nota, sia ragazzi con “disturbi” sia con “difficoltà”, non compete alla scuola fare diagnosi, ma le compete decidere se ai ragazzi vanno date o no le attività personalizzate, a prescindere dalla diagnosi clinica. Però si sfuma sugli strumenti compensativi e/o misure dispensative.

In questo modo non si riconosce autonomia alle scuole, anzi le si fa precipitare in uno stato d'ansia ingestibile: di fronte ad una diagnosi medica i ragazzi con disagio scolastico li chiamiamo BES e facciamo un PDP o no? Ci possono essere ricorsi? Perché la scuola dovrebbe rischiare quando le norme sono confuse ed è solo sperimentazione?

Sembrerebbe che la Direttiva BES venga nei fatti ridimensionata proprio nel suo cuore ideologico, quello del classificare e segregare (altro che “includere”).

Anche il PAI appare alquanto ridimensionato nella Nota che annulla la perentorietà della Direttiva che voleva PAI a giugno ed elenchi BES in bell'ordine. Circa l'individualizzazione dell'insegnamento il PAI non può prescindere dalla vita delle classi intere, e risulta molto difficile da fare con gli attuali organici, le classi numerose, le rigidità organizzative del centralismo gelminiano.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative c'erano già dentro l'articolo 4 del d.P.R. n. 275/1999 come azione “naturale” della scuola per tutti a prescindere da qualsiasi etichetta, quando serve e non come “concessione” di una Legge e “recinto protetto” di qualcuno stabilito dal dottore.

Relazioni tra famiglie frastornate e insegnanti in difficoltà

Vi sono genitori che si presentano a scuola con una diagnosi e chiedono/pretendono la *Legge 170 bis*. Ci sono genitori che a sentire gli insegnanti propongono loro il BES reagiscono male. Con questi due tipi di famiglie la soluzione sarebbe fare Bes solo con genitori che lo chiedono, ma è giusto? Si può confondere i disabili con gli altri “difficoltati” e “disturbati”? Si rischia una “trattativa” per cui alla fine si certificherebbero per quieto vivere solo quei Bes di genitori affamati di protezione!

La confusione ha aumentato i problemi: in alcune famiglie è scattata la “fantasia DSA”, cioè quel confuso atteggiamento difensivo dei figli per cui ogni loro difficoltà, se certificata, trova un potere contrattuale nuovo con gli insegnanti cui imporre di essere “buoni” con i figli.

D'altro canto ci sono anche consigli di classe poco aperti all'individualizzazione e all'ascolto degli alunni. Le diverse situazioni in campo non possono essere risolte da certificati, ma da una relazione dialogante scuola-

famiglia cui affidare la responsabilità comune sull'aspetto centrale della scuola, che è l'educazione. Questa relazione si costruisce con l'ascolto reciproco, non con certificati, né forme neo-contrattualistiche. Infine, accade che arrivino alle scuole certificati clinici che “ai sensi della Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012” dichiarano che l'alunno X va considerato BES e quindi avente diritto alle misure previste dalla Legge n. 170/2010.

Tornano i GLIP?

Nella Nota si registra inoltre una battuta d'arresto sull'impianto dei CTS e altre strutture Territoriali. Nel testo risulta tutto più chiaro: per legge ci sono i GLIP come organismi di integrazione orizzontale tra i soggetti istituzionali. Questo sarebbe il vero problema dell'integrazione, cioè la difficile integrazione tra istituzioni. Inoltre si riconosce l'autonomia regionale, la responsabilità degli Uffici Scolastici regionali, e si rimanda ad ulteriori disposizioni per ridefinire l'intera materia.

Per evitare una quinta Nota e poi una sesta e così via, forse è il caso che:

- il MIUR riprenda tutta la questione, sospenda le quattro disposizioni emanate in 11 mesi, ammucciate l'una sull'altra senza alcuna coerenza giuridica. Se il MIUR ci tiene all'inclusione dia i mezzi finanziari e le adeguate risorse umane, apra una seria discussione fra gli operatori, tenendo conto dell'aspetto sociale e pedagogico, evitando inutili e controproducenti medicalizzazioni.

- il MIUR stesse attento a quanto scrive nelle Note per evitare alle scuole confusione e conflitti inutili.

- le scuole, con serena onestà intellettuale, decidessero in coscienza di rifiutare la *besizzazione* dei loro alunni in queste condizioni normative e di risorse, non per apatia, ma per occuparsi meglio dei loro ragazzi e delle pratiche già sperimentate in passato per garantire a tutti pari opportunità di superamento degli ostacoli determinati dal contesto, oltre che per difficoltà personali, esigendo chiarezza che non violi, con norme illegittime, l'autonomia didattica.

- gli insegnanti si facciano sentire, perché si sta superando ogni limite di decenza, visto l'affastellarsi di chiarimenti dei chiarimenti dei chiarimenti, senza sosta. È opportuno che intervenga sull'inclusione chi ne ha esperienza diretta sul campo, altrettanto necessario è che si riprenda a parlare anche della L. n. 170/2010, che merita una seria inchiesta scientifica neutrale, per ricomporre le azioni inclusive della scuola entro ambiti di vera efficacia, sostenuta dalla concreta disponibilità di mezzi e risorse. Al di là delle modalità di applicazione delle disposizioni inventate dal MIUR per l'inclusione resta sullo sfondo il paradigma bio – medico che sta pervadendo la società e l'educazione, con un potere della diagnosi che sta destrutturando la vita umana e non solo la scuola.

BATTI E RIBATTI

COBAS-INIDONEI-PRECARI AA AT-ITP: RAGGIUNTO UN PRIMO TRAGUARDO;
LA LOTTA CONTINUA PER L'OBIETTIVO FINALE

di Anna Grazia Stammati

L 23 novembre 2013, si è svolto a Roma, presso la sala convegni Cesp, il Convegno Nazionale dei docenti "idonei ad altri compiti" che si sono ritrovati, insieme agli insegnanti tecnico-pratici e al personale precario amministrativo e tecnico, per entrare nel merito di quanto disposto dalla L128/2013 (dopo la conversione in legge del DL 104/12) e dalla nuova revisione di spesa. I presenti (più di 120 provenienti da varie regioni italiane: Piemonte, Toscana, Lazio, Abruzzo, Campania, Molise, Puglia Basilicata), si sono dichiarati soddisfatti per essere riusciti, con la propria mobilitazione:

- a) ad avere il diretto interessamento del ministro Maria Chiara Carrozza, che per la prima volta in 10 anni di "persecuzione" ha dimostrato attenzione alla situazione dei docenti inidonei;
- b) ad ottenere l'abrogazione dell'iniqua norma della spending montiana (*comma 13 articolo 14 del decreto-legge 6 luglio 2012,*

n. 95, convertito, con modificazioni, dalla legge 7 agosto 2012, n. 135) che prevedeva la deportazione coatta dei docenti "idonei ad altri compiti" sui profili amministrativi e tecnici;

c) ad aver sbloccato, attraverso la mobilitazione congiunta con ITP e precari amministrativi e tecnici, i posti per le immissioni dei precari dei relativi profili professionali;

d) ad aver ottenuto il trasferimento su classe di concorso affine per gli ITP (C555- C999), anche per chi è in possesso del solo diploma specifico.

Ciononostante gli insegnanti ritengono che "il governo delle larghe intese" abbia voluto mantenere l'obbligo alla mobilità intercompartimentale (che si applicherà dopo il 31 agosto 2016), per una mera questione di equilibri politici.

Per questo, infatti, è stato approvato un testo che rifacendosi a quanto previsto dalla finanziaria del governo Berlusconi del 2011, appare gratuitamente "punitivo" ed "intimidatorio" nei confronti di docenti che per gravi patologie non possono più rimanere in

classe per l'ordinario lavoro di attività didattica frontale, ben sapendo, peraltro, che tale norma non potrà che rimanere inapplicata, perché ne mancano i necessari presupposti normativi. Gli insegnanti giudicano la prevista integrazione delle Commissioni mediche preposte alle visite per la dichiarazione di inidoneità, con personale ministeriale (docenti pagati con il Fondo d'istituto), una palese violazione della privacy, ritengono che il ripristino dell'istituto della dispensa sia il giusto riconoscimento per docenti affetti da gravi patologie per poter abbandonare l'insegnamento con il maturato e chiedono l'immediata immissione in ruolo del personale amministrativo e tecnico sui posti dei docenti "idonei ad altri compiti", che non chiederanno di passare sui relativi profili professionali al 1° gennaio 2014.

Considerano quanto previsto dal nuovo piano finanziario, un subdolo tentativo di ripristinare lo "status quo ante", che rischia di annullare nei fatti quanto faticosamente ottenuto.

Pertanto, docenti inidonei, precari amministrativi e tecnici, ITP (C555-C999), proprio a partire dalle scadenze dettate dal Coordinatore Straordinario per la Revisione della spesa, Carlo Cottarelli, indicano lo stato di agitazione, con incontri, mobilitazioni, sit-in, presidi, per rilanciare la centralità delle biblioteche scolastiche, dei laboratori didattici e della propria funzione di supporto e potenziamento al piano dell'offerta formativa, per i seguenti periodi:

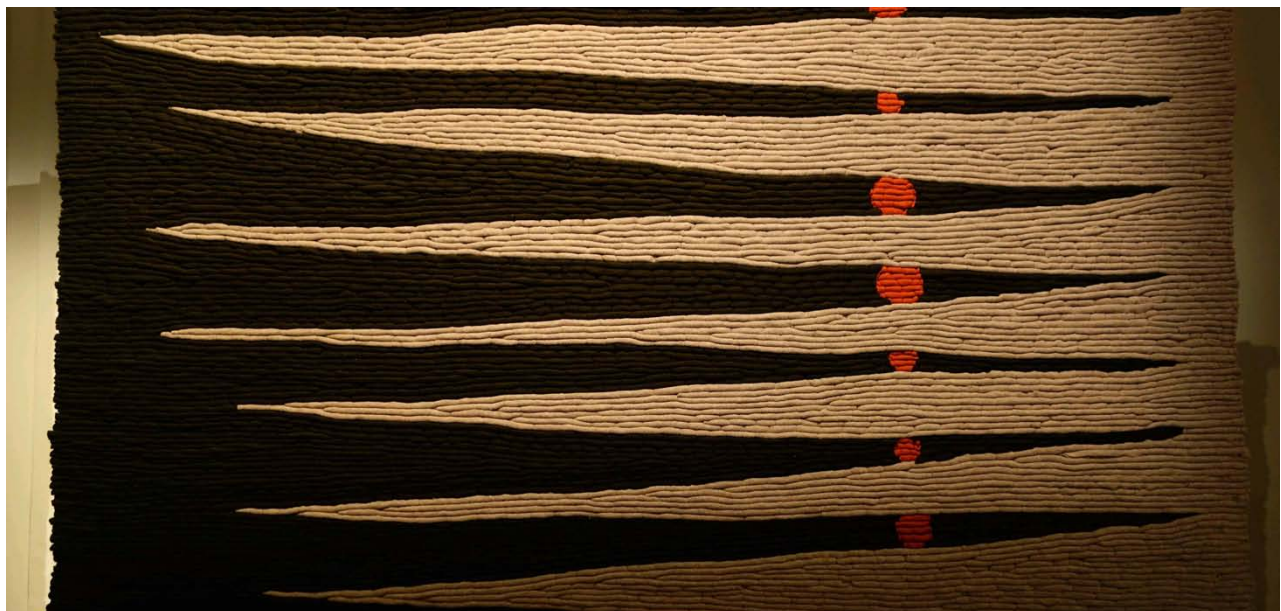
- Dicembre 2013-Febbraio 2014, durante la prima fase di ricognizione tecnica per definire le misure dei risparmi.

- Marzo-Aprile 2014, durante la ricognizione tecnica nell'ambito del Documento di Economia e Finanza per la formulazione degli obiettivi di finanza pubblica.

- Maggio-Luglio 2014, durante l'implementazione delle misure a livello legislativo.

Così come previsto dal documento di revisione di spesa, durante tali fasi sarà chiesta al commissario Carlo Cottarelli, un'audizione presso le competenti commissioni.

I presenti, al termine del convegno, approvano all'unanimità il testo di diffida al MIUR e di segnalazione all'Autorità **Garante per la protezione dei dati personali** per violazione della privacy (**articolo 141, comma 1, lett. b) del Codice in materia di protezione dei dati personali e Regolamento n. 1/2007 articoli 13 e 14.**



LA SCUOLA: UN'ISTITUZIONE TOTALE?

A PROPOSITO DELLA FORMAZIONE COATTA PER I DOCENTI

di Piero Castello

L assunto di questo articolo è che la scuola italiana rischia di diventare un'*istituzione totale*. Qualcuno dei nostri lettori penserà "le solite Cassandre Cobas ... il solito catastrofismo d'accatto!". Qualcun altro si chiederà "Che cosa sono ste' *Istituzioni Totali*?". Partiamo da quest'ultima domanda, riportando la definizione che ne dà Wikipedia: "*I tratti distintivi di detta istituzione sono:*

- *il controllo operato dall'alto sui soggetti-membri l'organizzazione formale e centralmente amministrata del luogo e delle sue dinamiche interne,*
- *l'allontanamento e l'esclusione dal resto della società dei soggetti istituzionalizzati.*"

Naturalmente questa definizione non è che il frutto di lunghe analisi che hanno impegnato storici, sociologi, psichiatri nell'opera di disvelamento dei meccanismi che storicamente hanno prodotto simili istituzioni. Fondamentali restano in questo ambito le opere di Franco Basaglia sui manicomi, quelle di Michel Foucault sulle carceri, di Marco Revelli sui Centri di Identificazione ed Espulsione, in cui vengono di fatto reclusi senza diritti i migranti

irregolari, di Leonardo Boccadoro e Sabina Carulli sulle nuove e vecchie istituzioni totalizzanti come le comunità terapeutiche, le carceri e le residenze sanitarie, e di tanti altri autori scienziati sociali.

Ma che c'entra tutto ciò con la scuola? Per rispondere a questa domanda basta leggere e considerare l'art. 16 della L. n. 128/2013, che riportiamo:

"Art. 16 (Formazione del personale scolastico)
1. Al fine di migliorare il rendimento della didattica, particolarmente nelle zone in cui i risultati dei test di valutazione sono meno soddisfacenti ed è maggiore il rischio socio-educativo, e potenziare le capacità organizzative del personale scolastico, per l'anno 2014 è autorizzata la spesa di euro 10 milioni, oltre alle risorse previste nell'ambito di finanziamenti di programmi europei e internazionali, per attività di formazione obbligatoria del personale scolastico con particolare riferimento:

a) al rafforzamento delle conoscenze e delle competenze di ciascun alunno, necessario per aumentare l'attesa di successo formativo, in particolare nelle regioni ove i risultati delle valutazioni sugli apprendimenti effettuate dall'Istituto nazionale per la valutazione del

sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi), anche in relazione alle rilevazioni OCSE-Pisa, risultano inferiori alla media nazionale;

b) al potenziamento delle competenze nelle aree ad alto rischio socio-educativo e a forte concentrazione di immigrati;

c) all'aumento delle capacità nella gestione e programmazione dei sistemi scolastici;

d) all'aumento delle competenze relativamente ai processi di digitalizzazione e di innovazione tecnologica;

e) all'aumento delle competenze dei docenti degli istituti scolastici impegnate nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Omissis"

Questo primo comma segna il trionfo dei test (quiz Invalsi) nella valutazione degli apprendimenti degli alunni, e ne estende gli esiti alla valutazione degli insegnanti, delle scuole e di intere zone geografiche.

Ma il carattere sovvertitore della norma va ben oltre.

Trasforma la formazione in servizio dei docenti da diritto e opportunità, quale è stato nella tradizione della scuola italiana e in tutti i Paesi non totalitari, in obbligo ad opera di un'entità priva

di legittimazione democratica, scientifica e culturale forte solo del potere conferitigli da "istituzioni" extraparlamentari e antidemocratiche. I due anelli portanti della catena che servirà a realizzare l'*Istituzioni Totale* sono evidenti: la minaccia e la punizione. La sola descrizione della possibile punizione per gli indisciplinati (formazione obbligatoria) e l'informazione su di essa che i media stanno dando dei percorsi attraverso cui tale "pena" verrà inflitta ai renitenti, costituiscono già un microciclo soffocante per studenti e docenti, una condanna senza possibilità appello.

I temi della formazione obbligatoria prevista nel citato articolo alludono, assai più che alla formazione in servizio dei docenti, ad una "rieducazione" degli stessi ad una funzione di contenitori, infermieri, carcerieri di un popolo malato di "risultano inferiori alla media nazionale" per aver sbagliato le risposte ai quiz dell'Invalsi e del PISA. Non una parola sulle materie d'insegnamento, le conoscenze, i saperi; unico impegno trasmettere subalternità, ubbidienza, conformismo.

Speriamo che gli insegnanti sapranno accorgersi della gabbia dove la casta politica vuole costringerli. E sappiano anche romperla.

A SCUOLA DA GRANDI

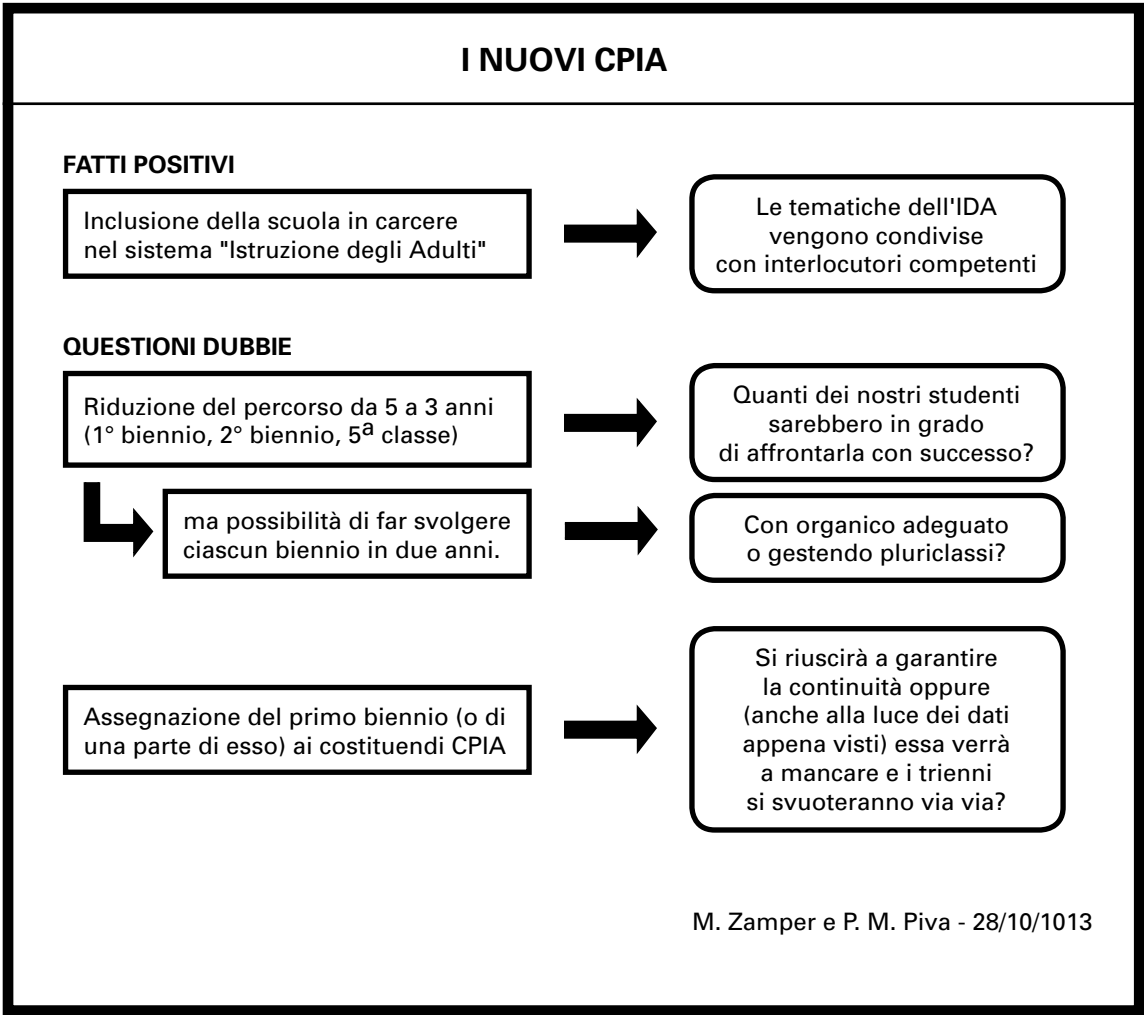
ANALISI E CRITICHE ALLA RIORGANIZZAZIONE DELL'ISTRUZIONE PER GLI ADULTI

Come scrivevamo nello scorso numero di questo giornale, dall’a.s. 2014/2015 dovrebbero essere attuati compiutamente i nuovi Centri Provinciali Istruzione degli Adulti (CPIA). Nei mesi scorsi sono partiti i 9 "progetti assistiti" istituiti in altrettante regioni: Veneto, Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia, Sicilia. In questo quadro, pubblichiamo due documenti della Rete delle Scuole Ristrette (all’interno della quale sono presenti esponenti dei Cobas scuola) il cui intento è di fornire critiche e proposte per la formulazione dei nuovi percorsi.

di Rete delle Scuole Ristrette

È importante sottolineare come, su varie questioni, si rimarchino significative differenze tra l’istruzione degli adulti e l’istruzione in carcere, sia per quanto riguarda i Centri Territoriali Permanenti (CTP) che per quanto riguarda il progetto serale Sirio e la scuola in carcere. Occorre innanzitutto soffermarsi sul fatto che il CTP in carcere affronta, quasi ovunque, tematiche non comparabili con quelle dei CTP “esterni” e il numero dei docenti in servizio non è sufficiente per seguire tutti i potenziali iscritti. Con il vertiginoso aumento della percentuale di detenuti stranieri, poi, gli insegnanti sono fortemente assorbiti dal lavoro di alfabetizzazione nella lingua italiana. I colleghi dei CTP si devono occupare, inoltre, sia dei detenuti del circondariale che di quelli del penale ed è evidente che sarebbe impensabile, per loro, occuparsi anche della porzione di biennio che la norma gli assegnerebbe. I dati disponibili ci dicono che per la scuola in carcere,

per esempio, le cose funzionano all’opposto di quanto accade nei corsi adulti “liberi”, nel senso che da sempre si hanno molte iscrizioni nelle prime due classi del biennio che poi, per motivi vari, diminuiscono fino a numeri più ridotti in quinta. Da questo punto di vista carcere e scuole esterne non sono molto lontane tra di loro ed è sempre per questo motivo, cioè per la modalità di approccio alla scuola da parte della popolazione “detenuta”, che i docenti delle scuole in carcere vanno ripetendo che se viene a mancare il traforo del biennio la secondaria superiore in carcere andrà a scomparire, mentre l’esperienza maturata proprio nelle scuole in carcere ci fa unanimemente concordare sull’assoluto bisogno che il biennio conservi la propria organizzazione didattica, per il recupero di abilità per le quali non si può rimandare direttamente alla frequenza del triennio. In alcune situazioni i colleghi dei corsi del progetto Sirio della scuola in carcere, stanno tentando di arrivare ad un accordo per cercare di



alzare il livello di competenza in italiano degli studenti cui viene dato il diploma di terza media perché, visto l’iniziale analfabetismo (primario o di ritorno), molti non riescono ad acquisire competenze accettabili, magari anche dopo una ripetenza. In alternativa, visto che non sempre il diploma viene rilasciato in funzione di una eventuale iscrizione al primo periodo del secondo livello, si sta valutando la possibilità di impegnare risorse per un corso propedeutico alle superiori, magari con risorse “miste”. Si rileva, peraltro, che la sovrapposi-

zione tra il secondo periodo didattico del primo livello e il primo periodo didattico del secondo livello non potrà che generare un contenzioso infinito nel caso in cui vengano attribuite tout-court a docenti del CTP ore di insegnamento di competenza del biennio della secondaria superiore, sia che queste vengano prestate nel secondo periodo del primo livello sia che vengano prestate nel primo periodo del secondo livello. Appare dubbio, infatti, che un regolamento possa consentire violazioni di norme, come sono appunto quelle che individuano le classi di concorso, perché ne andrebbe della validità dei titoli di studio conseguiti dagli studenti, con ricorsi e denunce che seguirebbero a cascata. Non si parla semplicemente di vertenze sindacali, ma di denunce e ricorsi in sede giudiziaria per i quali il TAR potrebbe intervenire, a richiesta, per bloccare i progetti assistiti. In generale, l’impianto della riorganizzazione dell’istruzione degli adulti proposto è eccessivamente sbilanciato in direzione dei CTP: - I CTP, sostanzialmente esauriti la fase in cui hanno dovuto provvedere a fornire il titolo di terza media (fuori dal carcere, si intende) a coloro che non ne erano in possesso, si sono trovati in prima linea ad affrontare il problema dell’inserimento sociale dell’immigrazione sia per la fase di alfabetizzazione che per il passaggio successivo della scolarizzazione, cioè del fornire i numerosissimi immigrati di un titolo di studio spendibile in Italia. Hanno affiancato tale attività “istituzionale” con propri strumenti

di formazione permanente degli adulti in termini soprattutto di corsi di informatica e di lingue che nella stragrande maggioranza dei casi non prevedono titoli formali. - Le scuole serali e il progetto Sirio, come struttura, hanno dato, invece, ottima prova di sé nel recuperare ad una scolarità “normale” (cioè con il riconoscimento formale in termini di titoli spendibili, ad esempio, a livello di iscrizione all’università) un certo numero di persone espulse per vari motivi dalla scuola del mattino. Il MIUR stesso ha riconosciuto questa sua funzione abbassando l’età d’iscrizione. La logica avrebbe voluto che la collaborazione tra i vari ordini di scuola avvenisse su un piano di effettiva parità visto che CTP (per l’alfabetizzazione e la secondaria di I grado) e Serali (per la secondaria di secondo grado e per le scuole professionali) sono entrambi portatori di un prezioso patrimonio di esperienze (sia positive che negative), mentre l’impianto decisionale indicato nel documento “10 passi verso i CPIA”, ripreso da quanto disposto dal Dpr 263/12 è il vero punto debole, visto che presuppone che la scuola capofila sia comunque un CTP. Nel caso specifico del carcere, comunque, oltre a rimarcare la funzione della scuola in carcere e quanto possa risultare distruttivo l’accorciamento del percorso da cinque a tre anni, sottolineiamo le nostre preoccupazioni sul pericolo reale della precarizzazione del personale conseguente alla rottura dell’unità del percorso.

CONFRONTO TRA I CORSI ODIERNI E QUELLI PREVISTI DI SCUOLA SUPERIORE PER GLI ADULTI	
sirio	25 ore di lezione settimanale nei primi due anni, 28 ore di lezione settimanale nel triennio. ore nei 5 anni 4.400. possibilità di abbreviare il percorso attraverso patto formativo.
polis	primo biennio 600 ore, secondo biennio 600 ore, v classe 600 ore. ore totali 1.800. circa metà ore alla formazione professionale, altra metà alla scuola di stato senza creare “cattedre di diritto”. possibilità di allungare il percorso. allievi polis non sono allievi “interni”.
previsione cpia su 5 anni	biennio ore 1.518, secondo biennio ore 1.518, classe v ore 759. totale ore 3.800.
previsione cpia su 3 anni	biennio ore 759, secondo biennio ore 759, classe v ore 759. ore totali 2.277.
confronto orario	superiore cpia 5 anni: meno circa 15% rispetto a sirio superiore cpia 3 anni: meno circa 50% rispetto a sirio superiore cpia 3 anni all’incirca uguale a polis.

A cura di Maria Teresa Milanese e Paolo Valgoglio

LA SCUOLA IN GABBIA

LE NOSTRE PROPOSTE SULLA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE IN CARCERE

di Rete delle Scuole Ristrette

Gli obiettivi che come Rete delle scuole Ristrette i docenti ci siamo prefissi di raggiungere dopo il Convegno organizzato dal CESP (Centro Studi Scuola Pubblica), nel novembre scorso, sono stati sostanzialmente tre:

A - Far emergere la specificità dell'istruzione in carcere, anche in relazione agli stessi percorsi della nuova riorganizzazione dell'istruzione degli adulti.

B - Declinare tale specificità entrando nel merito dell'attività didattica e della sua organizzazione all'interno delle istituzioni penitenziarie.

C - Rendere pienamente esigibile il diritto allo studio da parte degli studenti ristretti.

Far emergere la specificità dell'istruzione in carcere

La Rete delle scuole ristrette è riuscita ad ottenere (e non era scontato) che nel *"Documento contenente i criteri e le modalità per l'avvio, l'organizzazione e la realizzazione dei progetti assistiti a livello nazionale"* sia richiamata più volte, ed espressamente, la realtà delle scuole in carcere:

"Scuole carcerarie e organizzazione dei progetti assistiti: azioni, monitoraggio, iniziative di formazione/informazione, risorse - Il "progetto assistito a livello nazionale" è articolato in 2 azioni

a) azioni finalizzate ad una prima e graduale applicazione delle previsioni regolamentari relative alle "reti territoriali di servizio...";

b) azioni finalizzate ad una prima e graduale applicazione dei nuovi assetti didattici e organizzativi, anche ai percorsi di istruzione nelle carceri, relativi ai *percorsi primo livello; percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e percorsi di secondo livello primo periodo didattico*; e degli strumenti di flessibilità.

Così come nel "Documento contenente le indicazioni per la realizzazione delle azioni in cui si articola il progetto assistito a livello nazionale: 10 passi verso i CPIA, si afferma che: "Premessa - B- Finalità Considerato che l'art. 1, comma 2 del D.P.R. 263/2012 riconduce nell'ambito della ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico ivi prevista, anche *"i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e pena"*, i progetti assistiti non potranno prescindere dalla specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri anche al fine di rendere compatibili i nuovi assetti con i "tempi" e i "luoghi" della detenzione e la specificità dell'utenza;

Declinare le specificità dell'istruzione in carcere

Occorre evidenziare che nel DPR 263/2012, si prevede che i percorsi di istruzione vengano progettati per

unità di apprendimento, comunemente intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici. Tali unità di apprendimento:

"a) sono realizzate per gruppi di livello relativi ai periodi didattici, che costituiscono il riferimento organizzativo per la costituzione delle classi e possono essere fruiti per ciascun livello anche in due anni scolastici; b) sono organizzate in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto secondo i criteri generali e le modalità stabilite nelle linee guida di cui all'articolo 11, comma 10" (art. 5, comma 1, D.P.R. 263/12).

Ora, come sappiamo, in ambito didattico per gruppo di livello si intende, abitualmente, un gruppo di studenti omogeneo per le abilità e le capacità possedute, la cui conseguenza diretta è l'organizzazione per gruppi flessibili, con la quale si vorrebbe superare la tradizionale suddivisione degli studenti in classi, proponendo una didattica calibrata sulle capacità personali per garantire quella uguaglianza di opportunità che (secondo i suoi fautori) il modello pluralistico garantirebbe solo nella forma. I gruppi così costituiti, omogenei per capacità, conoscenze e competenze, permetterebbero di programmare attività più specifiche e mirate, garantendo, sempre secondo i sostenitori di questa tesi, proposte didattiche mirate a valorizzare gli alunni eccellenti e a far diminuire il numero dei fallimenti scolastici.

Le obiezioni che questa ipotesi solleva, anche al di fuori dell'ambito prettamente carcerario riguardano:

- il carattere esclusivo dell'ambito cognitivo come criterio per la costituzione dei gruppi di livello;

- la complessità dell'esperienza scolastica che non può essere codificata in standard di prestazione (nessuno considera la variabile comunicativo-relazionale nella definizione di un gruppo di livello);

- la drastica semplificazione della relazione di insegnamento-apprendimento ridotta a una procedura tecnica di acquisizione di conoscenze escludendo/subordinando una progettualità che si riferisca alla dimensione socio-affettiva;

- la cristallizzazione delle differenze individuali in gruppi di appartenenza che condizionano a priori non solo il processo di acquisizione delle conoscenze ma anche la strutturazione dell'identità.

Proprio a partire da tali definizioni l'organizzazione della didattica per gruppi di livello in carcere appare improponibile. Anche senza volersi rifare alle più generali critiche che vengono mosse a tale modello è, infatti, la stessa strutturazione interna delle istituzioni penitenziarie a rendere impraticabile tale modalità organizzativo-didattica, basta rifarsi per questo ad alcuni dei punti già evidenziati in merito alle specificità/difficoltà proprie dell'insegnamento in carcere:

- **Le marcate differenze tra gli studenti.** Gli insegnanti si trovano in classe persone diversissime tra loro e devono trovare un comune denominatore. I livelli culturali, l'estrazione sociale e geografica, le competenze, l'età, i percorsi scolastici, le tipologie



caratteriali e dei reati commessi sono incredibilmente disomogenei;

- **L'alta percentuale di abbandono tra gli studenti.** L'abbandono è dovuto alla perdita di interesse, al trasferimento da carcere a carcere, alla partecipazione ai processi, all'incompatibilità con gli orari imposti dal carcere o con altre attività considerate più convenienti, alla scarcerazione ed alla malattia;

- **La carenza di spazi.** È il problema cronico di quasi tutte le scuole in carcere. Nei reparti dove ha sede una scuola ci si contendono gli spazi angusti per poter aprire una nuova aula e farla funzionare. Spesso vengono svolte attività a rotazione (da 'Maggio Selvaggio' di Edoardo Albinati).

Attuazione del diritto allo studio in carcere e sua piena esigibilità

Per garantire questo diritto, i docenti della Rete delle scuole ristrette riten-

gono necessarie le seguenti condizioni:

1) l'Istituzione dei CTP (CPIA) e del primo biennio delle scuole superiori in tutte le strutture penitenziarie. Il nesso tra devianza e bassa scolarizzazione deve rendere, infatti, in tutta la sua drammatica evidenza l'urgenza dell'ampliamento dell'istruzione in carcere anche in relazione all'attuazione dei percorsi della Nuova istruzione adulti;

2) La salvaguardia dell'unitarietà dell'insegnamento/apprendimento del biennio che deve continuare a svolgere la propria offerta formativa anche per la parte relativa al "Conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze connesse all'adempimento dell'obbligo di istruzione";

3) La diffusione dell'intero corso di studi di istruzione superiore nella durata quinquennale nelle istituzioni penitenziarie di riferimento.

LA SPECIFICITÀ DELLA SCUOLA IN CARCERE

di Michela Zamper e Paolo Mario Piva

La scuola in carcere in rapporto al resto dell'Educazione per adulti presenta alcune rilevanti particolarità sia nella finalità ultima del percorso che nelle caratteristiche degli studenti. La scuola in carcere fa parte a pieno titolo di quello che viene chiamato "percorso trattamentale" cioè di quell'insieme di attività (o anche di comportamenti) che permettono di valutare il progresso del detenuto in direzione del suo eventuale reinserimento nella società (secondo i dettami della Legge Gozzini).

È da rilevare poi che gli studenti nella maggior parte dei casi provengono da esperienze scolastiche precarie e monche, spesso distanti nel tempo, quando non abbiano compiuto l'intero loro percorso scolastico all'interno del carcere.

Date tali premesse è importante che la scuola superiore abbia le seguenti caratteristiche:

• **Percorso "lungo":** la frequenza quinquennale consente agli studenti di acquisire comportamenti

legati all'assunzione di impegno e al rispetto delle regole spesso assenti nelle loro esperienze di vita (e di formalizzare tali impegni nel patto formativo). Inoltre consente di affrontare efficacemente e in modo progressivo le tematiche della scolarità (confronto con la lettura e lo studio, capacità di analisi e sintesi, capacità rielaborative ecc.) altrettanto assenti nella loro esperienza che, come ricordato è lontana nel tempo, quando non del tutto assente. Sebbene il percorso scolastico accelerato sia a volte utile anche in carcere (ad es. se i tempi della scarcerazione sono brevi e lo studente abbia i crediti anche non formali e informali adeguati) tuttavia l'esperienza ci suggerisce che un tempo lungo passato a scuola ha favorito l'acquisizione di comportamenti positivi per il trattamento.

È da rilevare che il tempo extrascolastico, trascorso in cella, non fornisce l'occasione e spesso non consente al detenuto di riflettere sulla propria realtà e mettere in atto comportamenti correttivi.

• **Percorso continuativo:** il detenuto, abituato a un ambiente conflittuale, ha la necessità di essere fidelizzato e ciò avviene spesso attraverso il rap-

porto personale con i docenti e il senso di appartenenza all'istituzione "scuola". È a tale scopo che si dovrebbe optare, per quanto possibile, per la continuità della docenza dalla I alla V senza cambiamenti tra biennio e triennio.

Ma l'aspetto di maggior rilevanza è che gli obiettivi sia formativi che didattici del biennio sono strutturati per andare incontro alle esigenze del triennio. I docenti esercitano in realtà una funzione di tutoraggio che è indispensabile per monitorare costantemente comportamenti e apprendimenti degli studenti che evolvono in modo lento e non lineare.

• **Percorso come fine:** la rilevanza del percorso scolastico lungo e continuativo non risiede tanto nel raggiungimento dell'obiettivo finale (titolo di studio) quanto nel percorso in sé. Infatti i detenuti per primi hanno la coscienza che difficilmente potranno utilizzare il titolo di studio, ma l'accrescimento culturale e personale è fortemente apprezzato sia da loro stessi che dall'esterno. Tuttavia è da sottolineare che il conseguimento del diploma ha consentito a buona parte dei diplomati la continuazione degli studi al polo universitario.

UNA MINACCIA SULLA SCUOLA: 4 ANNI PER IL LICEO

LA MINISTRA CARROZZA AUTORIZZA LA SPERIMENTAZIONE IN 6 ISTITUTI SUPERIORI STATALI E IN 3 LICEI PRIVATI: IL CASO "GUIDO CARLI" DI BRESCIA



di Alessandra Bocchi e Renata De Marco

Il liceo Internazionale per l'Impresa "Guido Carli", che ha avviato la sua attività d'insegnamento nell'anno scolastico 2012/2013 nella città di Brescia, incorpora quel modello di scuola che solo un sistema scolastico nazionale, da anni impegnato a smantellare ed immiserire materialmente e culturalmente la scuola pubblica, poteva avallare.

Siamo di fronte ad una scuola che si dice "dell'eccellenza" perchè forma la classe dirigente del futuro, gestita col patrocinio di una fondazione d'industriali bresciani, l'AIB, e di istituti bancari, che si avvale della collaborazione di figure che hanno svolto e svolgono importanti funzioni anche nell'istruzione pubblica, come Giuseppe Colosio, ex direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e Sergio Pecorelli, attuale rettore dell'Università statale di Brescia, entrambi presenti nel comitato scientifico del liceo Carli. Si tratta di una scuola paritaria esclusiva che si rivolge ad un'utenza scelta sia per le condizioni economiche (la retta annuale per ogni studente s'aggira sugli ottomila euro), che per il merito (attuata con una selezione, il superamento di un esame d'accesso, che viene svolto a febbraio seguendo criteri interni del tutto slegati dalla valutazione risultante dall'esame di stato). La visita recente, il 19 ottobre 2013, del ministro alla Pubblica istruzione Maria Chiara Carrozza ha reso ufficiale il benestare del Ministero a che si avvii, inoltre, la sperimentazione di un percorso di studi abbreviato, della durata di quattro anni anzichè cinque, con l'augurio da parte della ministra che questo esempio possa essere seguito anche dalla scuola pubblica statale.

Analizziamo l'insieme di queste proposte che caratterizzano il profilo del liceo Carli: i costi, il merito, la contrazione della durata degli studi, per confrontarlo con la situazione della

scuola pubblica, in particolar modo a proposito della durata del corso di studi.

L'argomento a cui spesso si ricorre per promuovere un acceleramento del corso di studi liceali, riducendolo di fatto, è l'emulazione dei virtuosi sistemi scolastici europei; argomento che lascia passare, con un'intenzionale nonchè menzognera disinvoltura, l'idea che in Europa esso sia il modello che vada per la maggiore. Non vi è, invero, niente di più vario e complesso del panorama scolastico dei paesi europei, che va dall'avvio dell'obbligo scolastico variamente collocato ai cinque, sei o sette anni del bambino, a una durata dell'obbligo di 9, 10 o 11 anni; da una ripartizione degli ordini scolastici per nulla univoca; a un'età per il conseguimento della maturità che si divide tra i diciassette, diciotto anni di molti paesi, i diciannove di molti altri (come, oltre all'Italia, la Germania, la Finlandia, la Svezia, la Norvegia, la Danimarca, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Ungheria, Romania, Slovenia, etc...) e si tratta in alcuni casi di paesi, Finlandia in primis, che si sono collocati molto in alto nelle classifiche internazionali di valutazione scolastica Ocse-Pisa). Ne deduciamo che non esiste un modello virtuoso da preporre ad un altro, dato che la complessità dei modelli si spiega nella storia di ogni paese.

È un'altra l'operazione che possiamo fare, piuttosto, per capire la portata di un simile cambiamento in Italia: confrontarci a partire dalle analogie. Per questo motivo è piuttosto interessante osservare da vicino come recentemente una discussione analoga si è svolta in un paese a noi geograficamente vicino, la Germania. "Plattgepaukt1 ?", con questo titolo la rivista Der Spiegel (n. 17) dedicava, a maggio 2013, una serie di articoli sul tema dello stress nei licei tedeschi, polemicamente soprannominati "turbo-licei". La questione al centro della discussione nella comunità scolastica di molti laender tedeschi era la

riduzione da 9 a 8 anni della durata del corso di studi secondario: la nostra scuola media, ma della durata di quattro anni, più il liceo che da cinque anni veniva ridotto, con la riforma innescata dal processo di Pisa, a quattro anni. Se si escludono i laender dell'est, che avevano già in vigore un corso di studi più breve, quello che si registrava dopo alcuni anni di attivazione della riforma, avviata con classi pilota nel 2004, era un diffuso malcontento che interessava l'intera comunità scolastica. Fra le voci critiche riportate nella rivista, quella del sociologo Richard Munch2. Egli parla in termini di una grossa trasformazione dell'idea di formazione come oggetto di consumo e sapere professionalizzante, che ha sostituito la formazione come competenza e capitale umano.

Critica anche la voce della Dirigente di una scuola dell'Essen, Karin Hechle. Restringere a quattro anni gli insegnamenti prima svolti in cinque, anche se ha comportato un allungamento pomeridiano della giornata scolastica, nel complesso ha sottratto comunque 500 ore di lezione agli allievi. Questo ha costretto ad un'enorme concentrazione di insegnamenti, e proprio tra la quinta e la settima classe, quando s'avvia lo studio di materie nuove come due lingue straniere, i fondamenti di matematica ed il metodo scientifico. "Formazione è molto più che ripetizione dell'appreso", afferma, "Tempo per il teatro, musica, sport e scienze naturali non sono attività superflue e rinunciabili". Genitori testimoniano di una situazione di crescita non in linea con il proprio progetto educativo, antiautoritario. I loro figli devono poter avere la propria libertà senza pressioni esterne, poter crescere prendendo le proprie scelte, sviluppando le proprie idee.

Di fatto in Baviera, ad Amburgo, nel Baden Baden, in molti laender tedeschi sono state raccolte firme per appoggiare petizioni che chiedono il ripristino del sistema scolastico precedente.

Perchè si era arrivati ad introdurre centralmente, peraltro su ambiti d'intervento per tradizione gestiti in ambiti federali, un cambiamento che si sta rilevando così impopolare? Chi ha seguito la recente riforma scolastica tedesca sa che all'origine ritroviamo le rilevazioni Ocse-Pisa, responsabili di aver gettato nello sconforto e nel disorientamento l'opinione pubblica e le istituzioni, nel corso di questi tredici anni, lungo i quali sono state attribuite alla preparazione scolastica dei quindicenni tedeschi pessime collocazioni nelle statistiche mondiali. In nome di un cambiamento che si doveva apportare per rialzare il prestigio della formazione scolastica tedesca sul piano internazionale, si è proceduto proprio tagliando sulle ore d'insegnamento: lo scopo era infatti raggiungere standard di "eccellenza"! **Eccellenza è divenuta dunque, in Germania come da noi, riduzione delle conoscenze, quindi della cultura, in nome di un precoce accesso al mondo lavorativo?**

Vi è un imbarazzante fraintendimento in questo ragionamento, che diviene ancora più evidente quando si vada a leggere il progetto formativo del Liceo Carli, nelle parole della Dirigente Paola Ongaro, la quale se da un lato punta sull'impiego delle tecnologie e sull'uso dell'inglese come lingua d'insegnamento di molte discipline, dall'altro sottolinea come si debba trasformare il ruolo del docente a "guida" di riferimento, un Socrate dell'era digitale, che ponga le domande perchè gli stessi allievi arrivino alla risposta con un corretto e possibilmente autonomo impiego del vasto sapere, mutuato dalla rete3. Spirito critico, autonomia nel processo di lavoro, curiosità, adozione del dubbio come metodo di lavoro, queste sono le espressioni da sempre usate nella scuola liceale come obiettivi alti da raggiungere; niente di nuovo, se non nell'aver sostituito la biblioteca cartacea con quella mediatica, la lingua italiana con quella inglese. Nasce così l'intellettuale dell'era globalizzata e dell'ambiente economico/finanziario, settore che guida la società neopositivista che viviamo, che pone la competitività come suo unico valore di riferimento.

Un processo questo, quasi completamente irrealizzabile nella scuola pubblica, dove anzichè venti alunni per

classe come al liceo "Carli", vi sono frequentemente trenta o più alunni per classe; dove il dialogo educativo e la centralità di ogni ragazza/o sono vanificati dal numero degli studenti, dall'eccesso di valutazione e dall'incombente presenza dell'Invalsi, che diventa obiettivo primario della didattica; dove vengono tagliati i fondi d'istituto e sopresse molte attività, quando il "Carli" si avvale dei finanziamenti pubblici per le borse di studio, per il progetto "Generazione Web" e di tutte le più moderne strategie comunicative, personalizzando il percorso didattico. Mentre la scuola secondaria superiore pubblica è stata alleggerita nel suo contenuto culturale dalla riforma Gelmini, che ha fatto quasi completamente sparire insegnamenti come geografia e storia dell'arte, il liceo "Carli" prevede molte ore di geografia economica e politica, oltre che di storia dell'arte, perchè irrinunciabili alla formazione complessiva.

Torniamo dunque alla questione che ha mosso la ministra Carrozza ad avallare la riduzione del percorso scolastico al liceo "Carli", che comporta comunque una riduzione degli apprendimenti, un allungamento intensificativo della giornata scolastica, in contraddizione rispetto "all'eccellenza" autoproclamata.

Se è facile comprendere che liceo paritario nella sua logica privatistica e di profitto ha ritenuto di divenire sicuramente più concorrenziale verso la scuola pubblica riducendo i tempi, e più attrattivo verso i suoi clienti riducendo i costi di un anno, è costernante prendere atto che Carrozza come ministro della scuola pubblica statale ha avallato questo percorso proprio per creare un precedente rivolto ALLA SCUOLA PUBBLICA, che concorrerà al suo affossamento di qualità.

La quadriennalizzazione introdotta dal Liceo Carli, venduta come miglioramento dell'istruzione, modello "dell'eccellenza", è un pericolo che incombe sul sistema scolastico nazionale; essa non è altro, infatti, che mistificazione da gettare negli occhi dell'opinione pubblica, per introdurla surrettiziamente poi nella scuola statale, evitando resistenze e conflittualità. C'è solo da augurarsi che la reazione dell'opinione pubblica italiana sia pari a quella che oggi si sta registrando in molte regioni tedesche!

¹ Traduci: instupiditi dagli insegnamenti?

² Richard Munch, Bildung und Wissenschaft unter der Regime von PISA, McKinsey & Co, ed Suhrkamp

³ <http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=2906> [...] Ciò che, a mio avviso, può fare davvero la differenza è qualcosa che viene prima di tutto: ovvero, una nuova visione – e quindi una nuova pratica – della relazione educativa. Inutile sottolineare come la rivoluzione digitale abbia modificato il modo di conoscere e di apprendere. La questione attiene eminentemente alle modalità in cui la conoscenza si articola e si costruisce; quindi, al ruolo che la scuola riveste in questo processo. Nell'ambiente vasto del Web, è il soggetto il fulcro del processo conoscitivo: è ciascuna singola persona che intercetta conoscenze, vaglia informazioni, le struttura e le organizza in un sapere originale, frutto di stimoli e apporti estremamente diversificati. In questo scenario, la scuola – gli insegnanti – debbono saper esercitare un ruolo di guida, di coach, per poter trasferire agli allievi le competenze chiave perché essi sostengano un lavoro critico di costruzione del sapere, affinando la facoltà del giudizio: ovvero, la capacità di giudicare della validità delle conoscenze e delle esperienze, per poter conoscere e sapere davvero [...]

DI-LETTA-RSI AD AMPUTARE LA SCUOLA

A PROPOSITO DI UN ARTICOLO DEL CORSERA: “A SCUOLA C’È UN ANNO DI TROPPO”

di Daniela Pia

In un articolo pubblicato sul «Corriere della Sera» lo scorso primo dicembre, Gianna Fregonara (oltre che giornalista anche moglie del premier Enrico Letta) vorrebbe apparire super partes, raccontando della necessità di accorciare di un anno il percorso di studi. Siamo propensi a credere che non sia intervenuta nessuna interferenza fra ciò che ha imposto la spending review di Letta e il bisogno incontrollabile di fare cassa – attingendo ancora laddove non sono rimasti nemmeno i tetti, che crollano – e la posizione assunta dalla giornalista Fregonara. La quale nel suo pezzo sposa in pieno l’idea di ridurre a quattro anni l’istruzione superiore perché, a suo dire, ciò consentirebbe di «integrare la scuola con la società e con il lavoro», con «il fare esperienza». Sottolinea, inoltre che questa soluzione «Farebbe la felicità dei ragazzi e, secondo una parte consistente di pedagogisti ed esperti, anche il loro bene». E fra un beneficio e l’altro, così en passant, aggiunge: «Sarebbe una boccata d’ossigeno per le casse dello Stato: risparmio stimato, tre miliardi». Sottolinea poi che la proposta piacerebbe sia ai professori universitari che agli imprenditori. Mentre parrebbero perplessi gli operatori del mondo della scuola – i soliti reazionari. Per avvalorare le sue tesi cita quindi il parere di Susanna Mantovani, professore ordinario di pedagogia all’università la quale evidenzia che «i ragazzi sono stufo, privi di motivazione» per cui

questa riduzione potrebbe «diventare un anno di passaggio in cui si esce dalla gabbia dei programmi per incominciare a nuotare da soli». Anche per A. Gavosto della Fondazione Agnelli il taglio è auspicabile perché si tratterebbe «di non perdere tempo nell’ingresso del mondo del lavoro»; a suo dire «oggi i ragazzi nell’ultimo anno di superiori si annoiano: vorrebbero andare all’estero e invece sono lì bloccati. Sarebbe molto più utile riservare un anno di istruzione o formazione da poter usare durante l’esperienza lavorativa, sul modello anglosassone o scandinavo dei prestiti di onore». Non ci hanno fatto mancare nemmeno il confronto con il resto d’Europa questi tecnici, super esperti, e persino con l’America, senza mai accennare però alle diverse condizioni di partenza fra il nostro e quei Paesi; nemmeno un riferimento agli investimenti continui che hanno caratterizzato quei sistemi di istruzione.

Ecco fatto, basta prendere una giornalista che si di-letta di raccontare il nuovo che avanza nell’universo mondo-istruzione, si aggiunge una pedagogista titolata e la ciliegina di un economista: la torta fragrante è pronta per essere servita. La ricetta sarà capace di motivare, stimolare, coinvolgere e finalmente rendere protagonisti gli studenti come nessun insegnante sarà mai capace di fare.

Tagliando la scuola di un anno, il quinto delle superiori, si apriranno nuovi orizzonti a questa generazione invisibile che avrà un’iniezione di fiducia e ravrverà la speranza.

Stiamo parlando, naturalmente di giovani studenti ma anche ex studenti, gli stessi che troviamo, loro malgrado, intorno ai trent’anni ancora parcheggiati a casa dopo avere elemosinato, fra colloqui di lavoro e curricula spediti, un qualsiasi impiego: «non un lavoro da diplomati, non un lavoro da laureati, ma solo un lavoro dal quale ricavare qualcosa per riempire lo stomaco»: nuotare da soli dice la Mantovani. In quale mare ce lo dovrebbe dire la Fregonara. Perché fingono di non sapere, questi “Soloni”, che i giovani di cui straparlano poiché non hanno santi in paradiso se uscissero un anno prima dalla scuola andrebbero a ingrossare le file dei disoccupati, dopo aver assaggiato l’amaro calice che l’integrazione fra scuola, società e lavoro ha apparecchiato loro? Stages fatti a scuola all’ingresso dell’edificio, promosso ad hoc a livello di reception, al fine di svolgere le funzioni del bidello, del collaboratore scolastico che non c’è.

Alternanza scuola-lavoro fatta spesso per offrire manodopera a costo zero. Finito lo stage questi ragazzi perdono interesse agli occhi del mercato e «sempre dnanzi a lor imprenditor ne stanno molti» di questi nostri figli e studenti disarmati «dicono il loro curriculum, odono il rifiuto e poi son giù volti». Nel girone dei disoccupati. Quale vantaggio dunque avrà toccato con mano la dottoressa Fregonara per confezionare questo articolo così positivo se non entusiasta, per questa amputazione così attesa e desiderata nei piani alti? Ai poster elettorali l’ardua sentenza.



E PUR SI MUOVE ...

SEGNALI CONTRADDITTORI DA MIUR E INVALSI, INTANTO ANCHE L'UNIVERSITÀ SI OPPONE

di Serena Tusini

L'INVALSI, ormai è chiaro a tutti, è un centro nevralgico della politica scolastica del nostro paese; per questo tutto ciò che succede nell’ambito dell’Istituto e delle sue attività, deve essere considerato con particolare attenzione. Nonostante molti docenti siano assuefatti ai quiz e alle derive didattiche che essi portano con sé, come se tutto ciò fosse una realtà immutabile, l’INVALSI non è affatto immobile, ma anzi in questi ultimi mesi ha operato alcune “mosse” degne della nostra attenzione. Innanzitutto registriamo con enorme soddisfazione la marcia indietro dell’INVALSI sul quiz di I media: i colleghi di italiano e matematica possono rilassarsi e continuare con la loro metodologia didattica perché i nostri studenti vedranno i quiz sola-

mente all’esame di III media. L’Istituto infatti, nella lettera ai presidi del 18 novembre 2013, comunica, facendo quasi finta di niente, che per il prossimo anno scolastico le prove saranno: 6 e 7 maggio per le elementari, 13 maggio per la II superiore, oltre che il 19 giugno per la III media. Ma altre vicende si sono mosse in casa INVALSI: il MIUR infatti, con una serie di atti, ha ripreso sotto controllo l’Istituto di Valutazione. Intanto non sono passate inosservate la nomina a direttore generale dell’Istituto di Lucrezia Stellacci (ex capo dipartimento del MIUR) e la costituzione di un gruppo di lavoro sulla valutazione coordinato dal direttore generale degli ordinamenti Carmela Palumbo, oltre allo spostamento (per la prima volta) della presentazione dei risultati dell’indagine Ocse-Pisa nella sede di viale Trastevere.

Ma un segnale di significato ancora maggiore è arrivato con le dimissioni di Paolo Sestito (uomo di Bankitalia) e con l’istituzione da parte del Ministro Carrozza di un comitato scientifico incaricato di individuare una rosa di nomi per la successione alla presidenza dell’INVALSI. Il comitato è quasi spudoratamente targato PD: troviamo il redivivo Tullio De Mauro, che sostituì Luigi Berlinguer affossato dalla mobilitazione del 2000 contro il “Concorsaccio” e che fu il primo a teorizzare che per cambiare la scuola bastava cambiare le prove finali e che i programmi e le materie non servivano più a molto; Benedetto Vertecchi, primo e massimo teorico dell’indispensabilità della valutazione, oltre ad altre personalità del mondo universitario che in questi anni hanno espresso velate o palesi critiche all’INVALSI, come Giorgio

Israel e Clotilde Pontecorvo. Insomma il Ministro in quota PD Carrozza ha rimesso in circolazione quel mondo di esperti della valutazione che in questi ultimi anni era stato fatto fuori da poteri esterni al MIUR; attraverso di loro proverà a recuperare consenso nel mondo della scuola con qualche modifica alla valutazione. Sapremo attendere e giudicare, anche se riteniamo da sempre, supportati dalla maggioranza dei colleghi, che il lavoro del docente e il valore di una istituzione scolastica non siano misurabili. Di questo ha dato un segnale di piena consapevolezza anche il mondo universitario che, con un cartello di sigle studentesche e sindacali, ha reagito con una settimana di mobilitazione alla proposta del Ministro di introduzione dei quiz INVALSI all’Università, proposta letta correttamente come un avvicinamento a quell’abolizione

del valore legale del titolo di studio così fortemente voluto da Confindustria e a cui la Ministra si è da subito dichiarata disponibile. Nonostante i tentativi del MIUR di costruire un “INVALSI dal volto umano” la consapevolezza del valore distruttivo della pratica dei quiz è ormai patrimonio comune della maggioranza dei docenti, degli studenti e di sempre più numerose famiglie. Chiunque voglia oggi in Italia difendere la scuola pubblica sa che occorre contrastare l’INVALSI boicottandolo nella pratica. Per questo i Cobas hanno già programmato tre giornate di sciopero così articolate: 6 e 7 maggio scuole materne e elementari, 13 maggio scuole medie e superiori ed invitano già da ora tutti i docenti italiani a partecipare allo sciopero per ribadire la propria contrarietà allo smantellamento della qualità della scuola pubblica italiana.

STATI UNITI

NOI APPOGGIAMO GLI INSEGNANTI DELLA GARFIELD HIGH SCHOOL
I TEST STANDARDIZZATI “HIGH STAKES” SONO SOVRAUTILIZZATI E SOPRAVALUTATI

Una settantina di docenti universitari e responsabili dei distretti scolastici statunitensi, tra i quali Noam Chomsky del M.I.T. e Diane Ravitch ex consulente per l'istruzione di G. W. Bush e Clinton, hanno sottoscritto questo documento di sostegno alla lotta degli insegnanti della Garfield High School di Seattle, che si sono rifiutati – a pena del licenziamento – di sottoporre i propri studenti a quiz standardizzati dai quali valutare il lavoro dei docenti. L'opposizione degli insegnanti, a cui si sono aggiunti gli studenti e le famiglie fino a raggiungere le scuole di tutti gli Stati, ha ottenuto un primo risultato positivo: il distretto scolastico di Seattle ha annunciato che il test “Measures of Academic Progress” M.A.P. (Misure di Progresso Accademico) non sarà somministrato agli studenti della scuola secondaria superiore. La decisione del distretto è stata molto gradita, ma la battaglia è lontana dall'essere finita, continuerà finché il

test non sarà rimosso da tutti i livelli scolastici. La prova sarà ora facoltativa per le scuole superiori, ma gli studenti che vanno dall'asilo fino al nono anno saranno ancora sottoposti ai quiz almeno due volte l'anno, nonostante vi siano forti opinioni contrarie sulla loro efficacia, e anzi siano visti come spreco di risorse, tempo scuola e reale apprendimento.

Di seguito il testo del documento di sostegno:

L'uso dei test standardizzati è ormai generalizzato

Per adempiere ai dettami della legge “*No Child Left Behind*” (*Nessun bambino va lasciato indietro*), le scuole di tutti i 50 stati somministrano test standardizzati agli studenti, spesso a partire dalla terza elementare, in lettura e matematica. Ora, in risposta alle richieste di “*Race to the Top*” (*Competere per essere il migliore*) e alla tendenza verso una maggiore “rendicontazione” nella formazione, gli Stati stanno svilup-

pando ancora più test e per nuovi soggetti. I test standardizzati, usati inizialmente per valutare l'apprendimento degli studenti, sono diventati ora il principale strumento per la valutazione “high-stakes” di insegnanti, amministratori e perfino di intere scuole e sistemi scolastici.

I test richiedono una grande quantità di tempo e denaro

I test standardizzati stanno assorbendo una porzione sempre crescente dei budget per l'educazione in tutto il paese. Il costo totale dovrebbe aggirarsi intorno a 2 miliardi di dollari. Il solo Texas ha speso, l'anno scorso, 90 milioni di dollari per i test standardizzati. Questi test non sono l'impegno di un'ora o di un giorno, ma ormai possono divorare intere settimane di tempo scuola. A Chicago, alcuni studenti devono completare fino a 13 test ogni anno.

I test danneggiano gli studenti

In nome dell'innalzamento degli standard qualitativi, l'incremento dell'uso dei test “high-stakes” li ha in realtà abbassati. Poiché il livello (dei requisiti) dei test standardizzati è posto sempre più in alto, gli amministratori e gli insegnanti sono stati costretti a impiegare meno tempo per le materie come arte, scienze, studi sociali, educazione fisica e più tempo per le materie testate. La pressione per preparare gli studenti alle prove standard obbliga gli insegnanti a restringere l'insegnamento a quegli argomenti che saranno sottoposti a test. Con il destino di intere scuole e sistemi scolastici in gioco, sono fioriti scandali legati a imbrogli, rivelando molti “miracoli” della riforma in corso. E ancora peggio: focalizzare così tante energie sul misurare, mina il valore intrinseco dell'insegnamento e dell'apprendimento, rendendo più difficile per insegnanti e studenti perseguire l'autentica esperienza dell'insegnare e dell'apprendere.

La ricerca non supporta l'uso dei test per valutare gli insegnanti

Come strumento per valutare l'apprendimento degli studenti, i test standardizzati sono limitati. Il processo intellettuale dello studente non può essere ridotto a un semplice numero. Come strumento per valutare gli insegnanti, questi risultati sono perfino più problematici. Le ricerche suggeriscono che gran parte della variabilità nei risultati dei test è da attribuire a fattori diversi dall'insegnante. I cosiddetti modelli di “valore aggiunto” per la valutazione dell'insegnante hanno un largo margine di errore e non sono affidabili strumenti di misurazione delle attività di insegnamento.

Gli educatori prendono posizione per un insegnamento e un apprendimento autentici

Con un voto quasi unanime, il personale della Garfield High School di Seattle ha deciso di rifiutare di somministrare il test “*Measures of Academic Progress*” M.A.P. (*Misurazione del Progresso Accademico*).

La ricerca ha dimostrato che questo test non ha un valore significativo per quanto riguarda i punteggi relativi a livello di capacità di lettura. È utilizzato per altri scopi “low-stake” o di bassa rilevanza distrettuali nelle scuole pubbliche di Seattle, mentre, invece, per gli insegnanti, è utilizzato come una “high-stakes evaluation” quindi una valutazione ad alta rilevanza, nonostante gli estensori del test della “*Northwest Evaluation Association*” abbiano evidenziato la inadeguatezza dell'uso dei test per tale tipo di valutazione. Intraprendendo questa azione gli insegnanti della Garfield High School hanno inflitto un duro colpo contro l'eccessivo e cattivo uso dei test standardizzati e meritano appoggio. Noi sottoscritti ci schieriamo con questi coraggiosi insegnanti e contro il crescente “complesso industriale” dei test standardizzati.

TEXAS

Nell'anno scolastico 2012/2013, oltre 560 organizzazioni, e decine di migliaia di cittadini statunitensi hanno sottoscritto questa PETIZIONE NAZIONALE SUI TEST “HIGH STAKES” partita dal Texas. Questa petizione segue il modello della risoluzione approvata da più di 360 comitati scolastici del Texas il 23 aprile 2012 [come da risoluzione del 2 ottobre 2012, sottoscritta da 819 comitati che rappresentano l'80%dei distretti e l'88%degli studenti]. Incoraggiamo le organizzazioni e i singoli individui a sottoscrivere pubblicamente tale risoluzione (vedi sotto). Le organizzazioni dovrebbero modificarla a seconda delle esigenze delle proprie realtà locali, approvando al contempo questa versione nazionale.

VISTO CHE, il benessere futuro della nostra nazione si fonda su un sistema d'istruzione pubblica di alto livello che prepara tutti gli studenti all'università, alle carriere, alla cittadinanza, all'apprendimento durante tutto il corso della vita e rafforza il benessere economico e sociale della nazione; e

VISTO CHE, i sistemi scolastici della nostra nazione hanno speso sempre più grandi quantità di tempo, denaro ed energia in test standardizzati “high stakes”, e che la prestazione dello studente in questi test è usata per prendere importanti decisioni che influiscono sugli studenti individualmente, sui docenti e le scuole; e

VISTO CHE, l'eccessiva fiducia nei test standardizzati “high stakes” nei sistemi di accreditamento statali e federali sta minando la qualità dell'istruzione e l'equità nelle scuole pubbliche statunitensi, impedendo agli insegnanti di concentrarsi sull'ampia gamma di esperienze di apprendimento che promuovono l'innovazione, la creatività, la risoluzione di problemi, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero critico e la conoscenza approfondita delle materie che permetteranno agli studenti di crescere in una democrazia e in una società ed economia sempre più globale, e

VISTO CHE, è ampiamente riconosciuto che i test standardizzati sono uno strumento di misurazione inadeguato e spesso inaffidabile sia dell'apprendimento degli studenti, sia dell'efficacia dell'insegnamento; e

VISTO CHE, la sovrastima dei test standardizzati ha causato notevoli danni collaterali in troppe scuole, inclusi la riduzione del curriculum di studio, l'insegnamento finalizzato ai test, la riduzione della voglia di apprendere, l'aumento della dispersione scolastica, l'allontanamento di ottimi insegnanti dalla professione e la rovina del clima scolastico; e

VISTO CHE, i test standardizzati “high stakes” hanno effetti negativi sugli studenti di tutti i livelli sociali, specialmente coloro che provengono da famiglie con basso reddito, coloro che devono apprendere la lingua inglese, i bambini di colore e quelli con disabilità; e

VISTO CHE, la cultura e struttura dei sistemi in cui gli studenti apprendono deve cambiare in modo da favorire esperienze scolastiche coinvolgenti che spingano gli studenti a desiderare di imparare, ad approfondire il pensiero ed ampliare le conoscenze, pertanto NE CONSEGUO CHE, questa [nome dell'organizzazione] chiede al governatore, all'assemblea legislativa e ai comitati ed amministratori scolastici di stato di riesaminare il sistema di accreditamento delle scuole pubbliche in questo stato e di sviluppare un sistema basato su molteplici forme di valutazione che non richiedano estesi test standardizzati, ma riflettano più accuratamente l'ampia gamma di apprendimento dello studente e sia usato per aiutare gli studenti e migliorare le scuole; e

NE CONSEGUO CHE, questa [nome dell'organizzazione] chiede al Congresso U.S. e all'Amministrazione di rivedere la legge sull'istruzione elementare e secondaria, comunemente conosciuta come “NO Child Left Behind”, di ridurre il ruolo dei test, promuovere invece molteplici forme di prove per la valutazione dell'apprendimento degli studenti e della qualità della scuola e non affidare ai punteggi ottenuti dagli studenti nei test alcun ruolo fisso nella valutazione degli insegnanti. Per sottoscrivere questa petizione (risoluzione) <http://timeoutfromtesting.org/nationalresolution>

INGHILTERRA

“BASTA CON I TEST, ROVINANO I RAGAZZI”:
E ANCHE I PROF DI LONDRA SCIOPERANO

Con questo titolo, lo scorso ottobre, La *Tecnica della Scuola online* annunciava la ripresa degli scioperi nella scuola inglese, dopo una ventina d'anni di silenzio, contro i test standardizzati e contro la proposta del governo di attribuire miglioramenti salariali ai “professori più bravi”. Riprendendo le notizie riportate dalla stampa britannica, veniva sottolineato come il modello di scuola fondato su batterie di quiz e su una competitività sfrenata fosse apertamente criticato da ampi settori della cultura inglese.

Il *Times* ha pubblicato una lettera, sottoscritta da circa 200 intellettuali e scrittori nonché da professori universitari di Oxford, Bristol e Newcastle, che evidenzia come “*La spinta verso sempre maggiori risultati nei test nazionali porta inevitabilmente a un tipo di insegnamento appiattito sui test che restringe notevolmente la gamma delle esperienze didattiche. Gli allievi, le famiglie e gli insegnanti sono sottoposti a una quantità di stress dannosa alla salute ... La competizione tra i ragazzi attraverso un incessante uso di test dai risultati definitivi alimenta un crescente senso di fallimento nella maggioranza degli allievi*” con “*conseguenze devastanti per la salute mentale dei ragazzi*”. Chris Keates, rappresentante di uno dei sindacati che ha proclamato lo sciopero, si è dichiarato soddisfatto del risultato: “*La grande maggioranza degli insegnanti oggi sta scioperando. Lo sciopero è l'ultima risorsa, gli insegnanti sono rimasti senza scelta se non di dimostrare la loro rabbia e la loro frustrazione per un ruolo svalutato e banalizzato*”.

L'articolo su La *Tecnica della Scuola* si concludeva con questo commento: “*ma non è solo una questione di soldi, la professione dell'insegnante è diventata una delle più difficili e meno rispettate del paese. L'autonomia dei professori, dalle primarie alle secondarie, è azzerata da selve di prescrizioni burocratiche e griglie valutative preconfezionate. Il rapporto con gli allievi è completamente falsato dall'onnipresente minaccia di cause legali da parte dei genitori. Con un processo che è ormai globale, il rischio è che il proliferare delle regole nelle democrazie di tipo occidentale non porti a una società più ordinata e protetta, ma a una giungla dove tutti si sentono perduti*”.

Vi pare una situazione tanto lontana da quella in cui i funzionari del Miur e dell'Invalsi getteranno la scuola italiana?

ANCHE IN QUEST'ANNO SCOLASTICO

SCIOPERO CONTRO I QUIZ INVALSI

SCUOLA MATERNA E ELEMENTARE MARTEDÌ 6 E MERCOLEDÌ 7 MAGGIO 2014
SCUOLA MEDIA E SUPERIORE MARTEDÌ 13 MAGGIO 2014

In occasione della somministrazione delle prove Invalsi dello scorso anno scolastico, abbiamo invitato studiosi, intellettuali, professori universitari, lavoratori della scuola, genitori e alunni a sottoscrivere un Appello che, finalmente, facesse emergere l'opposizione culturale che anche nel nostro paese è diffusa e radicata. La nostra proposta è stata accolta da migliaia di colleghi e anche centinaia di docenti universitari hanno aderito al nostro Appello. Anche quest'anno rilanceremo la lotta contro i quiz Invalsi a partire da questo documento che vi invitiamo a diffondere nelle vostre scuole.

APPELLO CONTRO LA SCUOLA-QUIZ

L'utilizzo delle prove a quiz come criterio di giudizio della qualità dell'insegnamento e della scuola, a partire dalla seconda elementare fino all'accesso all'università e alla professione docente, ha assunto ormai nel sistema scolastico e universitario italiano una centralità impressionante, imposta e acquisita anno dopo anno in un silenzio sproporzionato a fronte delle trasformazioni profonde e deleterie che hanno investito la scuola, le discipline e la trasmissione della cultura.

I quiz standardizzati avviliscono il ruolo dei docenti e della didattica, abbassando gravemente la qualità della scuola. L'inserimento di questa tipologia di prova in modo martellante, e collegato alla valutazione dell'efficacia della scuola, influenza in modo cruciale l'impostazione quotidiana della didattica, spingendo i docenti ad abdicare alla loro primaria funzione intellettuale e a piegarsi all'addestramento ai quiz, provocando la marginalizzazione delle materie non coinvolte nella valutazione e insieme il degrado

delle discipline interessate: riduzione al problem solving per la matematica e per l'italiano oscuramento della complessa composizione scritta a favore della comprensione del testo, del quale non importano più i messaggi autoriali veicolati o il loro significato storico-culturale; un brano d'autore diviene un segmento intercambiabile, avulso dal contesto soggettivo e oggettivo che lo ha prodotto e la sua fruizione annulla anche la soggettività del lettore-studente, chiamato a risposte veloci, univoche, piatte e arbitrarie. Impartire un tale insegnamento significa annullare le soggettività coinvolte nell'atto pedagogico: ad uno studente privo di pensiero critico corrisponde un docente trasformato in tabulatore sempre più lontano dall'autonomia e dalla libertà d'insegnamento.

L'impostazione standardizzata è assolutamente inadeguata a rilevare il grado di preparazione di uno studente, di un aspirante docente, di un aspirante studente universitario, né tanto meno è in grado di dare indicazioni serie sull'efficacia di un docente o di un'istituzione scolastica; non è pensabile che in base a queste prove, per altro costosissime, e ai loro risultati sia possibile per un docente, per una scuola, per il sistema scolastico generale ottenere indicazioni serie di miglioramento. Come ha detto, brutalmente ma efficacemente, Luciano Canfora: *"Per vedere la maturità di una persona è necessario che componga un testo di senso compiuto, non che faccia queste prove irrilevanti dove un cretino che ha una buona memoria supera i quiz e una persona di cultura che non ricorda un dettaglio viene esclusa"*.

Ma soprattutto la standardizzazione del lavoro scolastico e dell'apprendimento è un obiettivo cruciale nella

logica dell'istruzione-merce e della scuola-azienda. Essa serve a modificare alla radice il lavoro didattico, imponendo un modello universale di insegnamento-infarinatura, costringendo il docente a seguire procedure prestabilite e generalizzabili, modificando alla radice i test scolastici. Una volta realizzata la standardizzazione e la verifica omologata dell'insegnamento, verrebbe meno la stessa necessità della presenza dei docenti con le attuali professionalità. Per realizzare e valutare i quiz/test e con essi il rendimento di uno studente e di un istituto scolastico non serve nemmeno uno specifico curriculum universitario o di qualità vera: si tratta di un lavoro subordinato, meccanico e ripetitivo, eseguibile anche da personale a bassa qualifica, persino non laureato. I/le docenti che si prestano passivamente a collaborare alla scuola-quiz e al processo di "invalszizzazione", contribuiscono fattivamente, coscienti o meno, alla **eutanasia di una professione**, oltre che all'**immiserimento della scuola pubblica**.

Non a caso, per mettere a punto i sistemi di valutazione aziendalizzante il MIUR ha coinvolto associazioni della Confindustria, portatrici di interessi che dovrebbero restare lontani dalla scuola pubblica e dalle sua finalità: interessi che da anni spingono affinché la scuola italiana si adegui alle esigenze del sistema produttivo; poiché per essi la fase attuale ha bisogno di una scuola che non miri più alla formazione complessiva dei futuri cittadini, ma che addestri una forza lavoro in possesso di competenze generiche e flessibili, capaci di adattarsi alla condizione di precarietà endemica che li aspetta nel mondo del lavoro. Ecco perché i quiz, spesso demenziali, si rivelano pericolosissimi per la libertà d'insegnamento, per la trasmissione

del nostro patrimonio culturale alle future generazioni e per la funzione sociale che la scuola italiana fino ad oggi (anche se con molte lacune) ha svolto. Nei sistemi anglosassoni la valutazione attraverso i quiz ha provocato un disastro culturale, così come denunciano migliaia di intellettuali e docenti di tutti i livelli scolastici USA firmatari in questi ultimi anni di numerosi appelli contro i test standardizzati, oltre che promotori di lotte sindacali, culturali e sociali contro i quiz, metro di giudizio della qualità del lavoro scolastico. L'Italia dovrebbe far tesoro di quelle esperienze catastrofiche e mettere a frutto un presunto "ritardo" che invece può rivelarsi salvifico.

Pertanto noi uomini e donne di cultura, noi che lavoriamo nei sistemi di istruzione ai vari livelli, noi cittadini sensibili alla funzione decisiva della scuola pubblica nella formazione complessiva dello studente quale futuro cittadino, dichiariamo la nostra ferma contrarietà ai test/quiz standardizzati e all'uso dell'Invalsi come strumento di valutazione dell'istruzione pubblica.

E chiediamo ai docenti, agli studenti e a tutti i cittadini interessati a difendere e a migliorare la scuola pubblica di aiutarci a fermare la scuola quiz, il Sistema di (s)valutazione basato sui test Invalsi, l'uso di indovinelli per imporre una scuola-miseria, degradata e impoverita per lasciare il posto alla scuola privata e alla mercificazione dell'istruzione e della cultura. Aiutateci ad imporre al futuro Parlamento di affrontare seriamente la questione della qualità della scuola e dell'Università pubbliche, invertendo la tendenza al loro immiserimento e dotandole di massicci finanziamenti, cancellando nel contempo la pratica dei quiz valutativi dall'attività didattica e dalle prove concorsuali e/o di accesso a corsi universitari.

PRIMI FIRMATARI:

Andrea Addobbati, Università di Pisa; **Giuseppe Aragno**, Università "Federico II" Napoli; **Antonella Arena**, Università di Messina; **Emma Baeri**, femminista, Università di Catania; **Marina Bailo**, Università di Pisa; **Francesco Ballarin**, Università di Padova; **Alberto Mario Banti**, Università di Pisa; **Federico Barbierato**, Università di Verona; **Giuseppina Barcellona**, Università "Kore" Enna; **Pietro Barcellona**; **Rossana Barcellona**, Università di Catania; **Lia Barelli**, Università "La Sapienza" Roma; **Paolo Barrucci**, Università di Firenze; **Alessandro Bellasai**, Università di Bologna; **Cesare Bermani**, scrittore e storico; **Marco Bernardi**, Università di Torino; **Marina Boscaïno**, insegnante e giornalista; **Sergio Brasini**, Università di Bologna; **Alberto Burgio**, Università di Bologna; **Maria Grazia Campari**, femminista, avvocatessa Milano; **Luciano Canfora**, Università di Bari e Scuola Superiore di Studi Storici di San Marino; **Giovanni Carpinelli**, Università di Torino; **Arturo Casieri**, Università di Bari; **Cristina Cassina**, Università di Pisa; **Margherita Ciervo**, Università di Foggia; **Marco Cipoloni**, Università di Modena e Reggio Emilia; **Salvatore Coico**, Università di Palermo; **Vincenzo Colonna**, Università di Foggia; **Matteo D'Ambrosio**, già Università "Federico II" e Presidente "Comitato Dante" Napoli; **Alessandro Dal Lago**, Università di Genova; **Donatella Della Porta**, Department of Political and Social Sciences European University Institute; **Ornella De Zordo**, Università di Firenze; **Claudio Di Felice**, Università di Leida; **Angelo D'Orsi**, Università di Torino; **Tiziana Drago**, Università di Bari; **Adriano Fabris**, Università di Pisa; **Nunzio Famoso**,

Università di Catania; **Alessandro Ferretti**, Università di Torino; **Marco Fincardi**, Università di Venezia; **Carlo Formenti**, Università di Lecce; **Maria Cristina Fornari**, Università del Salento Lecce; **Renato Foschi**, Università "La Sapienza" Roma; **Gerhard Friedrich**, Università di Torino; **Alessandro Fucito**, Direttivo Nazionale ANCI; **Giuseppe Gallone**, Università di Pisa; **Giorgio Gattei**, Università di Bologna; **Paolo Gibilisco**, Università "Tor Vergata" Roma; **Daniela Giosuè**, Università della Tuscia di Viterbo; **Giuseppina Guagnano**, Università "La Sapienza" Roma; **Pier Giovanni Guzzo**, Istituto Nazionale di Archeologia e Storia dell'Arte; **Alfonso Maurizio Iacono**, Università di Pisa; **Giorgio Israel**, Università "La Sapienza" Roma; **Adel Jabbar**, Università di Venezia; **Brunero Liseo**, Università "La Sapienza" Roma; **Paolo Liverani**, Università di Firenze; **Alberto Lombardo**, Università di Palermo; **Romano Luperino**, Università di Siena e Università di Toronto; **Annalisa Maggiani**, Psicologa, Danzatrice, Coreografa, Performer, Docente a Schokofabrik, Berlino; **Maurizio Maggiani**, scrittore; **Roberta Manetti**, Università del Piemonte Orientale "Avogadro" Vercelli; **Rosario Mangiameli**, Università di Catania; **Gianni Marconato**, psicologo e formatore; **JURI MEDA**, Università di Macerata; **Alfonso Mele**, Università "Federico II" Napoli; **Sandro Mezzadra**, Università di Bologna; **Ana Millan Gasca**, "Università Roma Tre"; **Valentina Onnis**, Università di Cagliari; **Moni Ovadia**, attore, drammaturgo, scrittore, compositore e cantante; **Gabriella Paolucci**, Università di Firenze; **Ernani Paterra**, Accademia delle Belle Arti di Roma; **Mariaserena Peterlin**, insegnante e scrittrice; **Riccardo Petrella**, Università di Lovanio e Università della Svizzera Italiana Mendrisio; **Andrea Pettini** Avvocato

Firenze; **Fulvio Pezzarossa**, Università di Bologna; **Gianni Piazza**, Università di Catania; **Vito Piazza**, Università di Milano, già Ispettore tecnico, Dirigente Superiore Miur; **Luigi Piccioni**, Università della Calabria; **Valeria Pinto**, Università "Federico II" Napoli; **Antonio Pioletti**, Università di Catania; **Silvia Poletti**, Università "La Sapienza" Roma; **Roberto Renzetti**, Università "Roma Tre"; **Licinia Ricottilli**, Università di Verona; **Francesca Rizzo Nervo**, Università "La Sapienza" Roma; **Roberto Sammartano**, Università di Palermo; **Nicola Santoro**, Carleton University di Ottawa; **Renate Schuler-Olivo**, Università di Udine; **Attilio Scuderi**, Università di Catania; **Roberto Serpieri**, Università "Federico II" Napoli; **Salvatore Settis**, Scuola Normale Superiore di Pisa, Accademico dei Lincei, già Direttore del Getty Center for the History of Art and the Humanities di Los Angeles; **Laura Stancampiano**, Università di Bologna; **Giusi Tamburello**, Università di Palermo; **Carlo Tedeschi**, Università "G. D'Annunzio" Chieti; **Maurizio Tiriticco**, già Ispettore Tecnico Miur, Università "Roma Tre"; **Davide Valenti**, Università di Palermo; **Fulvio Vassallo Paleologo**, Università di Palermo; **Alessandra Veronese**, Università di Treviso; **Stefano Villani**, Università di Pisa; **Guido Visconti**, Università dell'Aquila, Accademico dei Lincei, consulente NASA; **Cinzia Vismara**, Università di Cassino e Lazio meridionale; **Pasquale Voza**, Università di Bari; **Arturo Xibilia**, Università di Catania; **Massimo Zucchetti**, Politecnico di Torino e Massachusetts Institute of Technology M.I.T.

tutte le firme su: www.cobas-scuola.it/Materiali-scuole/2013/APPELLO-CONTRO-LA-SCUOLA-QUIZ

ESPERO CI RIPROVA

VISTA LA SCARSA ADESIONE OTTENUTA FINORA, RIPARTE LA PROPAGANDA INGANNEVOLE

di Cobas Pensionati

LO scorso novembre il Miur ha inviato a tutte le scuole una comunicazione sull'ennesima campagna di propaganda per convincere gli scettici docenti e Ata ad aderire al fondo pensione Espero. Addirittura, “verranno organizzate assemblee e riunioni, a cura dei rappresentanti sindacali” che a quanto pare non hanno nulla di meglio da fare se non i piazzisti per i gestori del fondo. Già, non abbiamo bisogno di parlare, ad esempio, di un contratto bloccato da oltre 4 anni, dei tagli e del precariato, del Sistema Nazionale di Valutazione, i “referenti sindacali territoriali” attueranno piuttosto un'imprescindibile “campagna di comunicazione” sui presunti “benefici che derivano dall'adesione al Fondo”. Ma vediamo nel dettaglio come vengono presentati questi “benefici” nel “breve memorandum” allegato alla comunicazione del Miur. Alquanto fuorviante è l'esposizione dei dati relativi all'andamento dei rendimenti per l'ultimo anno dei due comparti in cui è ora articolato Espero. Come sappiamo, le stime dei rendimenti futuri possono avvicinarsi a valori realistici solo se si analizzano i dati in tempi lunghi, e sono comunque aleatorie o false, quando si prevede un andamento in crescita costante, ignorando i periodi di crisi, che sono spesso ciclici, e possono essere molto penalizzanti per chi avesse la sfortuna di trovarsi proprio in un periodo di crisi nella fase di

uscita dal lavoro e di calcolo delle sue spettanze. L'andamento di un solo anno non ha alcun senso, se non truffaldino, per un lavoratore il cui risparmio è finalizzato alla pensione. La lettera del Fondo Espero dice che “nell'anno 2012 il comparto CRESCITA ha avuto un rendimento del 7,26%, e il comparto GARANZIA ha avuto un rendimento del 6,89%. Mentre il rendimento del TFR ha raggiunto il 2,9%”. Si può facilmente replicare che nell'anno 2011 (solo l'anno precedente!) il rendimento lordo del comparto CRESCITA è stato dello 0,33%, il rendimento lordo del comparto GARANZIA è stato dello 0,25%. Mentre il rendimento netto del TFR è stato del 3,45 %. È evidente che il solo uso di questo dato che fornisce un'informazione tanto parziale quanto incompleta deve allarmare i lavoratori circa l'intento truffaldino che essa manifesta. Sarebbe un dovere stringente ed obbligatorio quello di confrontare sempre i dati relativi ai rendimenti dei fondi con il rendimento del TFR, che gli aderenti “regalano” al fondo Espero, per poter seguire, così, l'andamento, certamente più sicuro e garantito del TFR, ma anche più redditizio in questi anni, come dimostrano i dati pubblicati dalla Covip.

Inoltre, nella lettera del Miur, i rendimenti non sono distinti mai tra netto e lordo. Invece, tra netto e lordo c'è una differenza enorme. La più evidente è quella che il rendimento del TFR è sempre quello netto, mentre i rendimenti dei Fondi pensione sono al lordo degli oneri di gestione (finanziaria ed amministrativa). Espero rivendica il costo del servizio allo 0,2% sui 35 anni, che corrisponde all'ISC (Indice Sintetico dei Costi) rilevato dalla COVIP per tutti i fondi pensione negoziali. Ma la stessa lettera non si preoccupa di informare che l'ISC è un Indice sintetico che non rappresenta tutti i costi ed alcuni restano fuori dall'Indice. Questi costi hanno un peso decrescente rispetto agli anni di iscrizione, si parla di costi allo 0,2 % per un aderente da 35 anni (per la verità, la COVIP registra l'importo dei costi a 35 anni per i Fondo Espero a 0,26), ma non si dice che il costo per i primi anni comincia dal valore dello 0,81/0,82%. Ma soprattutto Espero non dice quello di cui la COVIP avverte: “Particolare attenzione va inoltre dedicata ai costi, tendenzialmente stabili nel tempo, in quanto essi hanno un'incidenza rilevante sull'ammontare della prestazione finale: su un periodo di partecipazione di 35 anni, un minor

costo annuo dell'1 per cento si traduce in una prestazione finale più alta del 18-20 per cento” (dal sito ufficiale della COVIP). La lettera del Fondo Espero, nella sua foga propagandistica, non dice, né potrebbe farlo, quanto succederà nel contesto finanziario più o meno prossimo. Nè, tantomeno, informa su quanto già accaduto negli ultimi anni: nel 2008 i fondi negoziali sono andati sotto complessivamente del - 6,3% e nel 2011 hanno avuto complessivamente un rendimento dello 0,1 % a fronte rispettivamente di un rendimento netto del TFR del 3,5% e del 3,45%. La lettera del Fondo nemmeno ci dice che nell'ultima bozza contrattuale per il contratto 2010/2012 (mai fatto) la CGIL chiedeva aiuto al governo per un ulteriore intervento a favore di Espero, con un aumento dello 0,5% di contributo datoriale a carattere permanente e di un aumento di un ulteriore 1% per i primi 12 mesi di iscrizione: uno specchietto per le allodole che avrebbe comportato la spesa di qualche centinaio di milioni, sottratti alle risorse contrattuali per tutti i lavoratori della scuola e formalmente devolute all'8% di aderenti la fondo, ma nella sostanza destinate a foraggiare il mercato finanziario. Per di più, i costi della collettività per il sostentamento dei fondi pensione non sono solo quelli contrattuali, ma anche fiscali. L'adesione ai fondi, infatti, comporta una diminuzione del gettito fiscale di tutto rispetto, visto che la tassazione dei rendimenti dei fondi pensione è dell'11% rispetto alla generalità del 20%. Questa erosione costa allo Stato la non modica

cifra di 144 milioni l'anno di mancate entrate. Inoltre, la deducibilità di un importo fino ai 5.400 euro annui dalle tasse dirette per i contributi a forme pensionistiche volontarie costa allo Stato ben altri 456 milioni l'anno. Mancati introiti che si scaricano sulle spalle di tutti i contribuenti. Si tratta di due forme di erosione fiscale che viene pagata dai lavoratori indirettamente attraverso la fiscalità generale. (MEF, Gruppo di lavoro sull'erosione fiscale - Relazione finale). Sembra che i governi siano disposti ad un esborso purché i pensionati diventino dei questuanti piuttosto che restare cittadini che esercitano diritti. Infine, l'inganno più grave contenuto nella lettera è quello del senso di sicurezza che si cerca di trasmettere con il tono e persino con le parole (“Beneficerà”, “Usufruirà”, “Crescita”, “Sicurezza” ...), per nascondere il carattere aleatorio di un prodotto finanziario che di certo ha un solo elemento: la dipendenza dal mercato finanziario. La pratica, l'esercizio, la gestione, dei Fondi Pensione privatistici da parte di sindacati e parti datoriali (o amministrazioni) è, a nostro parere, in aperto conflitto d'interessi con chi dovrebbe difendere la causa dei lavoratori dipendenti ai quali interessa esclusivamente una pensione pubblica, a ripartizione, retributiva e indicizzata, che sola può assicurare prestazioni pensionistiche definite, e benessere per il Paese, mentre i fondi pensioni l'unica cosa definita che propongono sono le contribuzioni a carico dei lavoratori, e laute rendite per il mercato finanziario.

Serie storica dei rendimenti (valori percentuali)					
Anni	2008	2009	2010	2011	2012
Fondi pensione negoziali	-6,3	8,5	3,0	0,1	8,2
TFR	2,7	2,0	2,6	3,5	2,9

Fonte: COVIP - Relazione 2012, pag. 197

IL DANNO E LA BEFFA

LA STORIA INFINITA DEI QUOTA 96

di Venere Anzaldi e Franco Spirito

IL 22.12.11 è stata approvata la L. 214, la riforma delle pensioni targata Fornero che all'art. 24 non tiene conto di quanto prevede il Dpr 351/99 all'art. 1 comma 1: le dimissioni dal servizio del personale della scuola decorrono dall'inizio dell'a. s. successivo alla data di presentazione della domanda. Tale norma nelle precedenti riforme previdenziali era sempre stata considerata, né la riforma Fornero l'ha abrogata. Incredibilmente, però, nei 15 giorni che trascorsero dal decreto legge del 6.12.11 al 22.12.11 (giorno della conversione in legge) nessuna commissione del parlamento rileva l'omissione. Tra le mostruosità prodotte riforma Fornero, dunque, troviamo anche la costrizione per 4.000 docenti e ATA a rimanere in servizio per altri 5 o 6 anni. Incompetenza e cialtroneria emergeranno dai tentativi che molti parlamentari del governo Monti prima e Letta dopo, pressati dai lavoratori della scuola, hanno cercato fin dal gennaio 2012 di portare avanti con emendamenti per riparare all'errore. A più riprese, gli emendamenti presentati sono

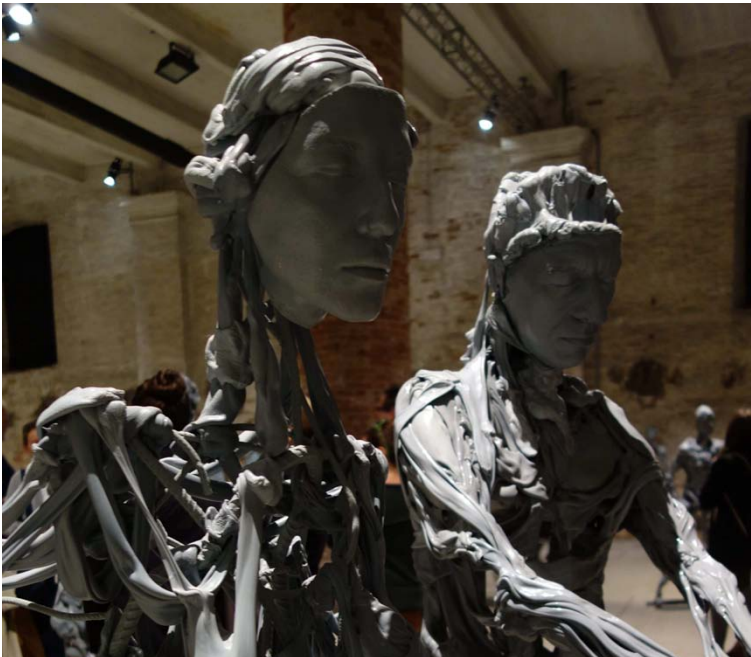
stati bocciati o ritirati. Il governo Monti si è sempre dichiarato contrario a sanare la situazione perché riteneva “troppo onerosa la copertura finanziaria” senza avere tra l'altro contezza della consistenza della spesa. Con l'attuale governo, la storia della copertura finanziaria per sanare un'eclatante ingiustizia non è cambiata: le risorse servono per i poteri forti, vedi i 23 miliardi per digitalizzare l'esercito, ammodernare la marina militare e mettere in pensione i militari di 50 anni con una pensione pari all'85% dell'ultimo stipendio. Basterebbero i 276 milioni stanziati per tre mesi di missione in Afghanistan per sanare la situazione dei lavoratori Quota 96. La ministra Carrozza aveva addirittura inserito la risoluzione dei Quota 96 e degli inidonei nel suo programma; ma di fronte al muso duro dell'INPS e del MEF si è ritirata in buon ordine, cancellando dai suoi impegni la questione, come è successo con lo strappo nel decreto scuola varato nel consiglio dei ministri del 9.9.13. Di fronte a questa presa per i fondelli dei lavoratori Quota 96, i sindacati concertativi

hanno evitato accuratamente di battersi con fermezza per far riconoscere un diritto calpestato; hanno solo lucrato nuovi iscritti attraverso la panacea mitigatrice delle lotte: migliaia di ricorsi. La via legale si è dimostrata, però, un'odissea: prima i ricorsi al TAR del Lazio rigettati per incompetenza e rimandati al giudice del lavoro col risultato di ottenere alcune sentenze favorevoli, che però sono rinviate alla Corte dei Conti per il giudizio di competenza. Poi, un giudice di Siena ha sollevato il dubbio di legittimità costituzionale dell'art. 24, rinviando la questione alla Corte Costituzionale. Nel corso dell'udienza della consulta, tenutasi lo scorso 19 novembre dopo un rinvio di 8 mesi, l'Avvocatura dello Stato ha osteggiato il diritto ad andare in pensione dei Quota 96, invocando l'art. 81 della costituzione sul pareggio di bilancio e l'INPS - pur non costituitosi in precedenza - ha chiesto di essere tra i soggetti interessati al dibattito in quanto erogatore della pensione. Il che rende più difficile una soluzione positiva per i lavoratori. Preoccupante poi è la scelta della Corte Costituzionale di prender tempo per la pubblicazione del verdetto. Una sentenza favorevole in questa fase politica avrebbe potuto far cambiare idea alla recalcitrante ministra Carrozza. L'INPS e la Ragioneria dello Stato sono i soggetti che più si stanno opponendo alla proposta unificata di modifica dell'art. 24 a firma Ghizzoni

(PD) e Marzana (M5S) approvata all'unanimità dalle commissioni Cultura, Lavoro e anche dalla commissione Bilancio pur con dubbi sulle coperture. Infatti, il decreto scuola del 9.9.13 non contiene la sanatoria per i Quota 96, in quanto la Ragioneria dello stato - su dati INPS - ha quantificato la platea dei beneficiari in 9.000 aventi diritto, facendo schizzare la copertura finanziaria oltre 900 milioni di euro per il quadriennio 2014-2018 e ha prospettato al governo che un'eventuale sanatoria per i Quota 96 della scuola avrebbe provocato un effetto emulativo negli comparti. Le mobilitazioni dei Cobas da fine agosto scorso, lo sciopero generale del 18.10.13, il convegno del CESP di novembre, hanno visto i lavoratori Quota 96 uniti alla lotta degli inidonei, ATA precari, ITP, ed hanno costretto il Miur a certificare il numero esatto dei quota 96 attraverso un censimento: 3.976 aventi diritto. Sull'onda della lotta, la XI Commissione Lavoro ha chiesto una relazione tecnica alla Ragioneria dello Stato per la copertura finanziaria sui 4.000 aventi diritto. Stiamo parlando di circa 35 milioni di euro per il 2014, ipotizzando il pensionamento di questi lavoratori al 1.9.14. La Ragioneria dello stato ha pensato bene, però, di non far pervenire alcuna relazione, boicottando il tentativo di inserire nella legge di stabilità un emendamento che sanasse questa vergognosa ingiustizia. Lor signori non avranno tregua! La mobilitazione continua! Prossimo appuntamento: al MIUR per presentare la domanda di pensionamento.

TESORO, MI SI SONO RISTRETTI I SALARI

SEMPRE MENO SOLDI NELLE BUSTE PAGA DEI LAVORATORI DIPENDENTI



di Rino Capasso

Qualsiasi discorso sulla qualità della scuola non può prescindere dagli investimenti nella scuola. È banale ricordarlo ma un docente retribuito in modo dignitoso lavora sicuramente meglio.

Vediamo un po' di dati. Usiamo come parametro lo stipendio di un lavoratore della scuola con 20 anni di anzianità del 1990, quando fu applicato il contratto Cobas (risultato del blocco degli scrutini dell'87 e dell'88); confrontiamolo con l'indice ISTAT del costo della vita per famiglie, operai e impiegati (FOI) del 1990 e 2013 per calcolare quanto dovrebbe essere il nostro stipendio per avere oggi lo stesso potere d'acquisto del 1990; confrontiamo, infine, tale dato con lo stipendio attuale. Un docente di scuola superiore percepisce 8.643 € lordi in meno; un maestro 5.734 € in meno; un assistente amministrativo 6.786 € in meno, un collaboratore scolastico 5.925 € in meno. C'è qualcuno che ha aumentato il proprio potere d'acquisto? Sì, un dirigente scolastico percepisce 14.738 € in più!!

Un docente ha perso il 29,2%; un maestro il 22,1%; un assistente amministrativo il 32,9%, un collaboratore scolastico il 32,7%; in media un lavoratore della scuola ha perso il 28,5%; un DS ha guadagnato il 22,1%! Per poter comprare le stesse merci del 1990 un collaboratore scolastico dovrebbe percepire un aumento di 460 € lordi al mese, un docente delle superiori di 650 € lordi al mese. In base a questi precisi dati la richiesta dei Cobas di 300 € netti di aumenti per tutti appare persino moderata.

Da dove nasce questa situazione?

Dobbiamo partire dall'abolizione del 1992 della scala mobile, che prevedeva aumenti salariali automatici in presenza di aumenti dei prezzi e che garantiva per legge la difesa dei salari reali, anche se ormai solo parzialmente (nel 1992 la copertura era scesa al 45%). Fino a quando la scala mobile copriva in modo significativo l'aumento dei prezzi, la contrattazio-

ne collettiva aveva il ruolo di aumentare il salario reale con effetto di redistribuzione del reddito. La motivazione ufficiale dell'abolizione era che essa causava inflazione: in realtà, l'aumento dei prezzi era uno strumento del conflitto sociale, usato dai capitalisti per difendere i propri margini di profitto dalle rivendicazioni salariali; il calo del tasso di inflazione degli ultimi 20 anni è stato pagato interamente dai lavoratori con il calo dei salari reali.

Gli accordi interconfederali del '93 prevedevano nella parte economica del CCNL aumenti salariali al massimo uguali al tasso di inflazione programmata, deciso unilateralmente dal governo. Da notare che l'inflazione programmata costituiva un vincolo per i salari, ma non per i prezzi e che gli aumenti andavano contrattati e, quindi, erano tutt'altro che scontati. Dopo 2 anni, veniva stipulato un nuovo CCNL solo per la parte economica, in cui i salari potevano aumentare al massimo per coprire la differenza tra l'inflazione reale (ufficiale) e inflazione programmata, di nuovo non in modo automatico, ma per effetto della contrattazione. È evidente che questo modello escludeva a priori che i salari reali potessero aumentare: nella migliore delle ipotesi non calavano, ma come abbiamo visto la realtà è stata peggiore anche delle ipotesi migliori.

Il tasso d'inflazione programmato non seguiva l'andamento reale dei prezzi, ma rispondeva a logiche di taglio dei salari reali. Era un decisione unilaterale che costituiva un vincolo giuridico alla contrattazione. Per cui era strutturale e ampiamente prevedibile che i prezzi aumentassero più dei salari, anche per il sistematico ritardo con cui veniva firmato il CCNL, senza interessi compensativi e spesso senza Indennità di Vacanza Contrattuale.

Inoltre, il contratto a livello aziendale o di singola scuola poteva prevedere aumenti salariali al massimo uguali agli aumenti di produttività. La motivazione era che gli aumenti di pro-

duktività sono diversi da azienda ad azienda e, quindi, gli aumenti salariali di secondo livello debbono essere differenziati. Nello specifico del settore pubblico il decreto Bassanini prevede che i contratti decentrati non possano derogare i CCNL nella parte normativa, né prevedere maggiori spese (le relative clausole sono radicalmente nulle), creando nell'ambito della contrattualizzazione-privatizzazione del Pubblico Impiego, una sorta di diritto speciale, perché ai lavoratori pubblici non si applica il principio per cui i contratti di secondo livello possono esser migliorativi per il lavoratore rispetto al CCNL. La contrattazione decentrata nel Pubblico Impiego si è configurata soltanto come gestione decentrata del CCNL nelle materie da esso tassativamente previste. Nella scuola ciò ha portato alla nascita del FIS, delle RSU e della contrattazione di istituto.

La contrattazione di secondo livello punta ad una differenziazione salariale tra i singoli lavoratori per l'ideologia dominante del merito individuale, secondo cui la produttività non solo è diversa tra scuola e scuola, ma anche tra i singoli lavoratori. Ciò ha innescato, laddove non ha trovato una resistenza efficace dei Cobas, la competizione individuale tra i lavoratori, che mina i principi di uguaglianza e unità tra i lavoratori che stanno alla base della stessa idea di sindacato e indebolisce anche il potere contrattuale dei lavoratori. Inoltre, il FIS è salario sottratto alla paga base e distribuito in maniera differenziata tra i lavoratori della singola scuola. Infine, ciò ha inciso negativamente sulla qualità della scuola perché essa per funzionare come comunità educante ha bisogno di cooperazione e di collegialità effettiva e non di competizione.

I vari accordi firmati dal 2009 ad oggi hanno determinato in un primo momento la sostituzione del tasso di inflazione programmata con l'IPCA (indice europeo dei prezzi al consumo) depurato dai prezzi dei beni energetici importati (i lavoratori non consumano benzina, luce, gas...), con l'aggravante per i contratti pubblici del "rispetto dei vincoli di finanza pubblica". Bisogna considerare, poi, l'accordo del 28.6.2011 siglato da CGIL, CISL, UIL e Confindustria che sembra prefigurare per il CCNL del settore privato l'abbandono di qualsiasi indice per la predeterminazione degli aumenti salariali e un ruolo residuale di definizione del solo salario minimo. Infatti, gli stessi accordi rafforzano il contratto decentrato rispetto a quello nazionale, prevedendo sia la derogabilità nelle materie previste dal CCNL, sia la possibilità di applicazioni diverse delle norme previste dal CCNL. Ciò allo stato si applica solo al settore privato, ma – come è già accaduto – è possibile che le stesse logiche si estendano anche al settore pubblico. Infine, il famigerato art. 8 del DL 138/2011 pre-

vede addirittura che il contratto decentrato possa derogare non solo il CCNL, ma addirittura la legge! Viene così sovvertito un principio base del diritto del lavoro almeno nel settore privato. Mentre nel settore pubblico la legge n. 15/2009 (legge Brunetta) ha invertito il rapporto tra regola ed eccezione previsto dalla Bassanini, introducendo il principio per cui la legge prevale sul contratto collettivo, salvo deroghe.

Ma tutta questa recente evoluzione non ha prodotto effetti concreti nel Pubblico Impiego e nella scuola per il blocco dei CCNL previsto dal governo Berlusconi per il 2010, 2011 e 2012 ed esteso dal governo Letta al 2013 e 2014. Inoltre, sempre il governo Berlusconi aveva congelato gli scatti di anzianità per gli anni 2010, 2011 e 2012: ciò significava che tutto il personale della scuola (e solo della scuola) avrebbe maturato gli scatti con 3 anni di ritardo. Lo sciopero Cobas degli scrutini del 2011 ha determinato lo scongelamento del 2010; i due scioperi Cobas-CGIL del novembre 2012 hanno portato allo scongelamento del 2011 in cambio del taglio del 25% circa del FIS. Ma il governo Letta con un vero e proprio gioco delle tre carte non solo si è ripreso un anno di blocco degli scatti senza restituire il 25% del FIS, ma ha raddoppiato, congelando 2013 e 2014! Per cui, allo stato, docenti e ATA matureranno per tutta la loro carriera gli scatti di nuovo con 3 anni di ritardo!

Quindi, la logica degli accordi del '93, la rinuncia al conflitto sociale dei sindacati concertativi, il blocco dei contratti e degli scatti spiegano i dati da cui siamo partiti.

Tali politiche sono giustificate con l'esigenza di contenere la spesa pubblica per ridurre i rapporti deficit/PIL e debito/PIL e dal 2008 per combattere la crisi. Ma si tratta solo di mistificazione della realtà. La crisi è dovuta alla capacità produttiva strutturalmente maggiore della domanda. In tale contesto il taglio dei salari – insieme al taglio della spesa pubblica sociale e all'aumento del prelievo fiscale sui redditi medio-bassi – determina un calo dei consumi e della domanda, con conseguente calo della produzione, del reddito nazionale e dell'occupazione (e/o dei relativi tassi di incremento). È evidente che tali politiche non sono la soluzione, ma il problema: non aiutano ad uscire dalla recessione, ma la creano e incrementano. Non solo: il calo del reddito (o del suo tasso di incremento) determina a sua volta un gettito fiscale inferiore alle aspettative del governo, facendo saltare le stesse previsioni di riduzione del deficit. Per cui ogni manovra è il presupposto di una nuova manovra di tagli delle spese e aumento del prelievo. Un circolo vizioso, in cui ogni volta si grida al peccato mortale per lo sfioramento dell'0,1 % del rapporto deficit/PIL e non ci si preoccupa del 40% di disoccupazione giovanile, dei

30 alunni per classe, della violazione dei diritti dei disabili o delle liste di attese annuali nella sanità!

Sia chiaro che non si tratta di errori, ma di una precisa scelta politica. Il capitalismo pubblico/privato continua ad affrontare la crisi, da un lato, con il calo del costo del lavoro per competere sul mercato globale, dall'altro, con la ricerca di nuovi settori in cui fare profitti, tra cui scuole, sanità e previdenza. Ma per investire in tali settori è necessario smantellare o ridurre la presenza pubblica in essi.

In tale contesto una rivendicazione di 300 euro per tutti non solo è equa ma è addirittura necessaria per uscire dalla crisi. Solo recuperando una parte del potere d'acquisto dei salari e investendo in modo massiccio in scuola, sanità e previdenza si può invertire il circolo vizioso: aumentare la spesa pubblica in deficit, incrementare i salari per incrementare la domanda globale, la produzione, il reddito e l'occupazione e lo stesso gettito fiscale. Keynes ha ampiamente dimostrato che il moltiplicatore della spesa pubblica in deficit non solo non sottrae risorse ai privati (che le lasciano inutilizzate o le investono nella speculazione finanziaria), ma crea nuove risorse, che possono servire a colmare il deficit precedente. Naturalmente tale modello funziona con bassi tassi di interesse e bassa evasione fiscale: i dati dell'evoluzione del saldo primario e del fabbisogno lordo dimostrano ampiamente che il deficit è esploso in Italia negli anni '80 a causa dell'innalzamento dei tassi dovuto all'abbandono delle politiche keynesiane per quelle neoliberiste. Mentre il deficit era sostanzialmente uguale all'inizio e alla fine degli anni 70, anni di grandi riforme sociali.

Ma da dove si prendono i soldi? Facendo quello che possono fare tutte le Banche Centrali del mondo esclusa per statuto la BCE: stampando moneta e prestandola direttamente agli Stati o comprando titoli sul mercato primario; praticando una politica di bassi tassi di interesse; emettendo titoli del debito pubblico. Così fanno in USA e Giappone.

Ma stampare moneta non crea inflazione? No: se la domanda globale è inferiore alla capacità produttiva, il conseguente aumento di domanda fa aumentare la produzione e l'occupazione e solo in minima parte i prezzi. Ma se poi gli operatori non comprano titoli? Prima di tutto il possibile acquisto da parte della Banca Centrale funziona come garanzia contro la speculazione; inoltre, tutte le aste dei titoli pubblici in Italia – anche con lo spread più alto – hanno riscontrato una domanda di titoli superiore all'offerta, il che significa che non vi è alcuna crisi di affidabilità o rischio di default dello Stato!

(Relazione per il Convegno CESP "La scuola senza qualità" Viareggio, 9.10.13)

SENTENZE FANTASMA

L'INCREDIBILE VICENDA DI UN RICORSO AL TAR CHE FORSE STA PER CONCLUDERSI

di Andrea Degiorgi

È stato necessario chiedere una sentenza di ottemperanza al TAR della Sardegna perché l'Ufficio Scolastico Regionale desse esecuzione, dopo oltre due anni, alla sentenza emessa l'11 maggio 2011 dallo stesso tribunale. È possibile che un organo dello Stato non dia esecuzione ad una sentenza di un Tribunale, anche quando questa è diventata definitiva e inoppugnabile? In linea teorica sarebbe illegittimo, ma è quanto ha fatto, e per ben tre anni di seguito, l'USR della Sardegna. La vicenda riguarda un gruppo di docenti, nonché genitori e allievi, che sono stati costretti a ricorrere al TAR Sardegna per ottenere il ripristino di otto cattedre cancellate improvvisamente da un anno all'altro dall'organico di diritto per un'applicazione distorta del riordino dei piani di studio negli Istituti superiori.

C150, questo il codice dell'insegnamento di *Esercitazioni di portineria e pratiche di agenzia*, materia prevista nel piano di studi del corso ITER preriforma e cancellato d'improvviso dall'organico di diritto di otto istituti tecnici su nove della provincia di Cagliari. Solo All'Istituto Tecnico "Besta" di Cagliari compariva la cattedra come gli anni precedenti. Motivo evidente quanto assurdo: in quella scuola c'era un titolare di ruolo, nelle altre scuole insegnavano supplenti, più una docente di ruolo in altra provincia.

Il criterio usato dal MIUR era chiaro: il posto veniva autorizzato solo dove c'era un docente titolare, ma soppresso in tutte le altre scuole, in virtù



di un'interpretazione arbitraria del riordino dei cicli (quella riduzione d'orario e di tempo scuola generalizzata che è nota in Italia con l'eufemismo governativo di *Riforma Gelmini*, complemento della riforma Moratti della scuola dell'obbligo). Peccato che le tabelle applicative di quella riduzione d'orario non citassero la soppressione di quella cattedra. Che infatti veniva mantenuta nell'Istituto dotato di un titolare.

I docenti che si erano visti cancellare il posto di lavoro senza una ragione convincente, hanno ricorso al TAR, con il sostegno dei Cobas, ottenendo subito, sin dal settembre 2010, la sospensiva del provvedimento censurato (espressione con cui si intende che il TAR, prima di pronunciarsi nel merito del ricorso, accoglie subi-

to il ricorso perché sarebbe tardivo aspettare la sentenza di merito: in questo caso non si poteva ripristinare l'insegnamento ad anno inoltrato o addirittura concluso).

Nonostante il pronunciamento del TAR fosse confermato dal Consiglio di Stato (cui il Ministero era ricorso inutilmente per chiedere la riforma dell'ordinanza di sospensiva), l'USR inizialmente non dava esecuzione all'ordinanza; e quando finalmente, dopo molte lettere di diffida, ne dava esecuzione, ripristinava le cattedre in organico di fatto anziché in organico di diritto, come invece recitava la sentenza. A quale scopo? A quanto è dato capire, per non aumentare i posti disponibili per i trasferimenti e per risparmiare sui contratti dei supplenti, che venivano stipulati (illegitti-

mamente) sino al 30 giugno anziché sino al 31 agosto.

Con ciò i ricorrenti erano costretti a ricorrere nuovamente al TAR per impugnare il provvedimento di esecuzione maldestra dell'ordinanza, e nella sentenza del maggio 2011 ottenevano piena ragione. Con condanna del MIUR alle spese. Ma l'Ufficio, nonostante le richieste, le notifiche, le diffide, i colloqui fatti dai rappresentanti dei Cobas e dai ricorrenti, non dava esecuzione alla sentenza. *Tamquam non esset* (come se non esistesse). La maggioranza dei supplenti restava con il contratto al 30 giugno e la docente fuori provincia non otteneva il trasferimento a Cagliari perché la cattedra non era stata ripristinata in organico di diritto. L'anno successivo, il 2011-12, la situazione si ripeté: le cattedre di C150 non compaiono in organico di diritto, i docenti e gli studenti ricorrono al TAR, il ricorso viene accolto prima con la sospensiva e poi nel merito. E l'Ufficio, dopo molto tergiversare, ripristina le cattedre in organico di fatto, i docenti ricorrono per motivi aggiunti. Arriva la sentenza di merito a fine anno, ma nulla si muove. Per l'Ufficio Scolastico.

Terzo anno, 2012-13: come in un film dell'assurdo, la situazione si ripete ancora identica e i colleghi ricorrono nuovamente al TAR, il quale nuovamente accoglie il ricorso. Ma l'Ufficio mantiene la medesima strategia: ritardare l'esecuzione dell'ordinanza, ripristinare le cattedre in organico di fatto (con i colleghi costretti a ricorrere nuovamente per motivi aggiunti) e restare inerti dopo la pubblicazione della sentenza di merito.

A questo punto, i ricorrenti chiedono al TAR una sentenza di ottemperanza, per costringere il Ministero a dare esecuzione perlomeno alla prima sentenza del maggio 2011, relativa all'anno scolastico 2010/11: il TAR accoglie integralmente il ricorso, condanna il MIUR nuovamente alle spese e a questo punto l'USR finalmente dà esecuzione alla sentenza, trasferendo la collega da fuori provincia e integrando i contratti ai supplenti sino al 31 agosto. Ma, nonostante i termini perentori stabiliti nella sentenza del TAR, l'Ufficio ancora, non ha pagato. Tanto i soldi, li hanno messi i lavoratori per lo più disoccupati, per ottenere un posto di lavoro che gli sarebbe spettato di diritto.

Intanto però il ricorso ha avuto un'altra conseguenza. Nell'organico di diritto 2013-14 pubblicato il 28 giugno scorso i posti di C150 erano cancellati (tranne due, perché ora i colleghi di ruolo sono diventati due, per il trasferimento da altra provincia ottenuto con tre anni di ritardo), e i docenti hanno dovuto ricorrere al TAR per il quarto anno consecutivo. Ma questa volta, qualche giorno prima dell'udienza del 31 luglio, l'USR ha ripristinato i posti di C150. Per quest'anno (dopo soli otto ricorsi al TAR e uno al Consiglio di Stato) cessa la materia del contendere, mentre restano in sospeso le esecuzioni corrette delle sentenze 2012 e 2013.

È questa un'ulteriore istruttivo esempio di eversione istituzionale: il mancato rispetto delle leggi proprio da parte dello stesso soggetto (lo Stato) che emana le leggi a danno dei suoi cittadini.

SORPRESA, ANCHE I PRESIDI DEVONO RISPETTARE LA LEGGE

IL TAR DELLA SARDEGNA IMPONE TRASPARENZA A UNA DIRIGENTE SCOLASTICA DI NUORO

di Nicola Giua

IL TAR della Sardegna nell'udienza dello scorso 30 ottobre, ha accolto il ricorso che abbiamo promosso e patrocinato con gli avvocati Gianmarco Tivolacci e Rosanna Patta, presentato da tre collaboratrici scolastiche dell'Istituto Comprensivo n° 2 di Nuoro avverso il diniego della consegna di atti richiesti in relazione ad una grave vertenza in corso nell'Istituto. Nello scorso anno scolastico la dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo n° 2 "Borrotzu" di Nuoro, Maria Antonietta Corrias, ha innescato una vera e propria "guerra" nei confronti di tre collaboratrici scolastiche (Sebastiana Pisano, Giannetta Porcu, Battistina Zoppi), iscritte ai Cobas, le quali richiedevano esclusivamente di poter scegliere le scarpe antinfortunistiche più adatte ai loro piedi che la scuola doveva acquistare e che loro avrebbero dovuto usare per l'intero orario di lavoro. La dirigente Corrias, però, pare ritenga che nessuno possa "interloquire" con le sue decisioni e, quindi, davanti a tale legittima richiesta (respinta), ed alle nostre diverse note ha disposto il demansionamento delle tre collaboratrici scolastiche ed ha richiesto nei loro confronti la visita medico collegiale presso la ASL di Nuoro al fine, a suo dire (sic!), di verificare le loro capacità lavorative.

Sulla base di tali comportamenti si è richiesto di ottenere tutti gli atti occorrenti al fine di presentare i dovuti ricorsi avverso tali comportamenti ed atti che ritenevamo vessatori ed illegittimi nei confronti di colleghe che vantano oltre un trentennio di onorata ed apprezzata carriera. La dirigente ha fornito alcuni atti, in copia ed in visione, ma davanti ad una successiva specifica richiesta, motivata con la ragione di presentare ricorso giurisdizionale, di ottenere alcuni specifici atti relativi alla vicenda delle scarpe antinfortunistiche, alle visite medico collegiali, al demansionamento, al piano di sicurezza ed alle nomine del responsabile e del medico ha respinto la richiesta dichiarando che fosse carente di motivazione circa l'interesse.

Nell'udienza del 30 ottobre 2013 il TAR della Sardegna ha però deciso di accogliere il nostro ricorso dichiarando espressamente che "... pertanto la richiesta di accesso è finalizzata alla tutela di una posizione soggettiva giuridicamente rilevante (diritto alle cautele antinfortunistiche previste dalla normativa vigente) e questo giustifica pienamente la richiesta sul piano dell'interesse, ..." ed ha ordinato all'Amministrazione scolastica di concedere l'accesso agli atti richiesti sulla base della normativa vigente.

Il TAR Sardegna ha evidenziato che esistono dei chiarissimi limiti ai poteri dei dirigenti scolastici, i quali sono assoggettati, come

tutti i cittadini, alla legge la quale deve essere rispettata in tutte le scuole. In tutta la vicenda stigmatizziamo il comportamento dell'Amministrazione Scolastica Regionale e Territoriale poiché, nonostante le chiarissime denunce che avevamo inviato, né l'USR Sardegna né l'Ufficio Scolastico Territoriale di Nuoro, con i loro Dirigenti, pare abbiano fatto alcun intervento che consentisse la risoluzione della controversia senza obbligare le ricorrenti a rivolgersi al TAR. In particolare non si ha notizia di interventi del vicedirettore reggente dell'USR Sardegna, dott. Francesco Feliziani, nei confronti della dirigente scolastica anche in relazione al fatto che, nonostante la chiara e circostanziata richiesta che avevamo presentato, non pare abbia aperto alcun procedimento disciplinare nei confronti della dott.ssa Corrias che "sarebbe" obbligatorio secondo il contratto della dirigenza per la violazione della normativa sull'accesso agli atti, che pareva acclarata ictu oculi.

Il TAR Sardegna ha anche condannato l'Amministrazione al pagamento delle spese di giudizio per oltre 2.500 euro e si segnala che, in relazione alla chiara violazione della normativa vigente ed all'indebito ed ingiustificato aggravio per l'erario, si chiederà alla Corte dei Conti l'apertura di un procedimento affinché tali spese siano pagate dai dirigenti responsabili.

CLASSI PONTE O CLASSI GHETTO?

CONTRO L'ATTIVAZIONE DI UNA CLASSE DI SOLI ALUNNI STRANIERI A BOLOGNA

di Cobas Scuola Bologna

La sperimentazione di una classe composta da soli alunni stranieri alle scuole Besta di Bologna ha giustamente aperto un dibattito pubblico che ha oltrepassato i confini provinciali. Di questo dobbiamo innanzitutto dare atto ai genitori del Consiglio d'Istituto che hanno denunciato pubblicamente il fatto, di cui erano stati tenuti all'oscuro dal dirigente scolastico, e agli insegnanti dell'istituto che non condividono questo progetto. Si tratta dunque di una scelta effettuata al di fuori del quadro di regole condivise, di cui si assumono la responsabilità il DS delle scuole Besta e l'Ufficio Scolastico Regionale che l'ha autorizzata.

La decisione di formare una classe di transizione composta di soli alunni stranieri è infatti in palese contrasto con il quadro normativo vigente. Il Dpr n. 294 del 31.08.1999 prevede esplicitamente l'impossibilità di costituire classi in cui sia predominante la presenza di alunni stranieri e anche la discutibile Circolare Ministeriale del 10.01.2010 indica che di norma la presenza di alunni stranieri non deve superare il 30%. La sperimentazione in atto riprende in modo evidente la proposta di istituire classi-ponte della cosiddetta mozione Cota del 2008, allora sostenuta dalla maggioranza di governo, e rappresenta il tentativo di attuare nella forma della sperimentazione un percorso che non ha alcuna giustificazione sul piano degli apprendimenti ma che si configura piuttosto come una scelta gestionale della popolazione scolastica giustificata sulla base dell'emergenza. Oggi sappiamo che tra i sostenitori del progetto, oltre agli esponenti di Lega e PDL che possono a buon diritto rivendicare la primogenitura, si sono aggiunti anche la responsabile scuola del PD, Puglisi, e la segretaria provinciale della FLC-CGIL, Ruocco. Un'alleanza che dopo il referendum comunale sul finanziamento delle scuole private - e la decisione di ignorarne l'esito - conferma una maggioranza trasversale su temi riguardanti la scuola cui si è aggiunta una importante voce sindacale.

I fatti sono noti, anche se rimangono non del tutto chiari i contorni della "sperimentazione". È emerso che nella classe sarebbero confluiti non solo studenti stranieri appena arrivati dai loro paesi di origine ma anche alunni già presenti nella scuola e che altri potrebbero entrarvi anche ad anno iniziato.

La classe ponte/liquida si configura come un contenitore per stranieri pronto ad accogliere in modo flessibile studenti con bisogni "speciali" cui viene fornita una didattica "speciale", a prescindere dall'età ma anche dalla situazione (se ad esempio sono appena arrivati in Italia o se frequentano già la scuola con risultati non positivi). Rimane del tutto poco

chiara la modalità attraverso cui verrebbero invece "inseriti" nelle classi "normali" una volta superato il periodo di transizione.

Non è davvero difficile riconoscere in questo quadro gli elementi tipici delle classi differenziali e la pratica della separazione come modalità di gestione delle difficoltà di integrazione. Non bastano ad allontanarne lo spettro le rassicurazioni in merito al fatto che non si tratti di una classe ghetto perché costituita come luogo di transito e non definitivo (aspetto tra l'altro previsto anche nella mozione Cota), o che non si tratti di un modello ma solo di una sperimentazione. Nessuno oggi potrebbe proporre apertamente la ghettizzazione. Il problema è piuttosto quello di rico-

noscere quando la complessità del processo di integrazione viene affrontata attraverso semplificazioni basate sul criterio della divisione e differenziazione di gruppo, esattamente il contrario di quello che si propone una didattica personalizzata (cioè in grado di riconoscere la diversità individuale all'interno di un contesto - la classe - eterogeneo).

Chi propone o sostiene scelte didattico-organizzative come le classi-ponte dovrebbe assumersene pienamente la responsabilità culturale e politica piuttosto che trincerarsi dietro giustificazioni legate alle difficoltà contingenti o all'opportunità di provare nuove soluzioni prima di giudicare. L'eccezionalità dell'iniziativa accresce piuttosto che diminuire le

responsabilità di chi l'ha resa operativa e di chi le ha prontamente fornito un appoggio politico esterno.

Le cosiddette soluzioni pragmatiche all'emergenza rappresentano infatti l'apertura di una nuova strada, il cuneo per superare il quadro normativo esistente e per abbattere i vecchi tabù dell'integrazione che in realtà costituiscono il nucleo portante della nostra Costituzione. **Per questo oggi è necessario ribadire alcuni punti fermi su questa vicenda:**

- non esiste alcuna giustificazione didattica nella formazione di classi di stranieri di età e culture diverse al fine dell'acquisizione della lingua (come al tempo della mozione Cota sostennero molte importanti società di linguistica e come quotidianamente ribadiscono i ricercatori dal mondo dell'Università).
- È una grave responsabilità dell'USR avere effettuato o comunque approvato la scelta di convogliare verso la scuola Besta - frequentata da un numero di alunni stranieri superiore alla media - le richieste tardive di inserimento scolastico legate ai ricongiungimenti familiari di tutto il territorio comunale.
- La classe costituisce il luogo fondamentale della vita scolastica di un alunno, l'inserimento e la formazione delle classi è uno dei passaggi organizzativi più decisivi per assicurarne la pluralità. Essere inserito in un gruppo-classe significa assumere identità e diritto di cittadinanza, una classe stabile e uguale alle altre costituisce un criterio imprescindibile di accoglienza di un ragazzo straniero al pari di qualsiasi altro alunno.
- La scuola ha svolto, svolge e deve continuare a svolgere una funzione cruciale nella società in merito all'integrazione degli stranieri nella società italiana. Essa costituisce il luogo in cui si ritrova unito ciò che nella

società spesso è diviso, questa è una ricchezza a cui non possiamo rinunciare.

• L'inserimento scolastico è un valido percorso di apprendimento linguistico non sono momenti alternativi ma si sviluppano contemporaneamente, con risorse, metodi e finalità complementari.

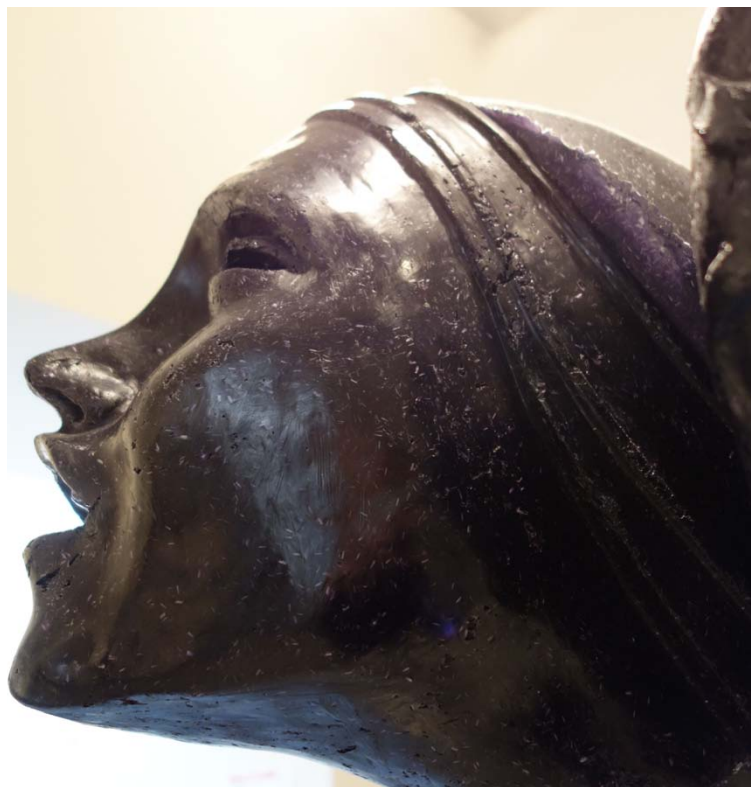
• La continua riduzione delle risorse - sia delle scuole che degli enti locali - destinate ai corsi di alfabetizzazione da affiancare all'inserimento scolastico sta oggettivamente mettendo in discussione la praticabilità di percorsi di integrazione efficaci e dignitosi per gli alunni appena arrivati in Italia.

• La separazione e la didattica speciale come pre-condizioni per l'inserimento fanno parte di quel bagaglio pedagogico differenziante e ghettizzante che è stato abbandonato nella scuola italiana attraverso l'integrazione degli alunni disabili e la costruzione di una scuola pubblica senza recinti e steccati, di tutti e di ciascuno.

• La sperimentazione della classe-ponte è un fatto grave e va risolutamente contrastata anche se è impossibile non vedere il continuo peggioramento della vita nelle scuole di insegnanti e studenti.

La direzione in cui affrontare la lotta deve ripartire da alcuni obiettivi minimi che permetterebbero di superare in avanti la discussione odierna:

- classi con un numero massimo di venti alunni;
- risorse certe dello Stato e degli enti locali per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda;
- ripristino e potenziamento dell'assegnazione di insegnanti distaccati per l'insegnamento dell'italiano L2, con adeguata formazione, nelle scuole con un'alta percentuale di alunni neo-immigrati.



SU LA TESTA

PER FERMARE IL PEGGIORAMENTO DELLE CONDIZIONI DI LAVORO DEI COLLABORATORI SCOLASTICI

di Alessandro Pieretti

AVVIAMO IN QUESTO NUMERO DEL GIORNALE UN'ANALISI DELLE VARIE FIGURE CHE COMpongono IL MONDO DEL PERSONALE ATA, COMINCIANDO CON I COLLABORATORI SCOLASTICI (CS).

Secondo autorevolissime fonti (ANCI, ISTAT, MIUR) nella scuola Italia si riscontrano i seguenti dati:

- 1) 7.300.000 alunni;
- 2) 73.300 plessi scolastici;
- 3) 140.000 collaboratori scolastici in organico di fatto.

Intanto è bene ricordare che anche l'organico è uguale a quello dello scorso a. s solo che quest'anno abbiamo circa 7.000 alunni; insomma, un supplemento lavorativo per i CS. Ma il problema è anche come vengono dislocati i CS. Il nuovo sistema informatico del MIUR per la gestione del personale (il SIDI, tanto glorificato dalla ministra Carrozza) è

stato impostato dai tecnici del MIUR (su istruzione politica) senza tener conto del numero dei plessi ma solo dell'ammontare della popolazione scolastica di ciascun istituzione, provocando grossi problemi nel mantenimento di accettabili livelli di vigilanza degli alunni e di igiene negli ambienti.

I CS, secondo gli artt. 51 e 53 del CCNL vigente, possono svolgere il loro lavoro per 6 ore continue per 6 giorni la settimana oppure per 7 ore e 12 minuti per 5 giorni la settimana. A causa del compito che viene delegato ai CS in molte scuole di vigilanza all'entrata e all'uscita degli alunni (teniamo presente che in alcune scuole gli alunni entrano anche mezz'ora prima dell'inizio delle lezioni) si assiste o a un aumento di lavoro non retribuito di almeno 15 (all'ingresso) + 15 minuti (all'uscita) giornalieri oppure a una diminuzione del tempo da dedicare alla pulizia delle classi e degli altri ambienti scolastici.

Purtroppo il livello di combattività del personale

ATA e dei CS è stato modesto in questi anni e quindi è stato facile per il MIUR peggiorare le loro condizioni di lavoro. La lotta paga, come ci insegnano i docenti inidonei che dopo 3 anni di impegno diretto e continuativo sono riusciti a far slittare il loro spostamento forzato da - appunto - docenti inidonei ad assistenti amministrativi.

Solo con la lotta unita, partecipata e senza delega si può far funzionare meglio la scuola pubblica e si possono ottenere una migliore qualità della nostra vita lavorativa. Una lotta che, ad esempio, abbia come obiettivi:

- l'assunzione immediata di tutti i precari sui posti di diritto e di fatto esistenti attualmente, più il 30% dei posti persi dal 2003 ad oggi;
- tutti gli scatti di anzianità ancora da percepire;
- il pensionamento per i lavoratori con 40 di servizio;
- investimenti nell'edilizia scolastica per rimettere in sesto le numerose scuole che versano in condizioni pietose.

ABRUZZO

L'Aquila

via S. Franco d'Assergi, 7/A
0862 319.613
sedeprovinciale@cobas-scuola.aq.it
www.cobas-scuola.aq.it

Pescara-Chieti

via Caduti del forte, 62
085 205.6870
cobasabruzzo@libero.it
www.cobasabruzzo.it

Teramo

via Mazzaclocchi, 3
cobasteramo@alice.it

Vasto (Ch)

via Martiri della Libertà 2H
tel/fax 0873.363711 - 327 876.4552
cobasvasto@libero.it

BASILICATA

Lagonegro (PZ)

0973 40175 - 333 859.2458
melger@alice.it

Potenza

piazza Crispi, 1
340 895.2645
cobaspz@interfree.it

Rionero in Vulture (PZ)

331 412.2745
francbott@tin.it

CALABRIA

Castrovillari (CS)

via M. Bellizzi, 18
0981 26340 - 0981 26367

Catanzaro

0968 662224

Cosenza

c/o Centro Aggregazione Il Villaggio
Montalto Uffugo
Cosenza scalo
328 7214.536
cobasscuola.cs@tiscali.it

Crotone

0962 964056

Reggio Calabria

via Reggio Campi, 2° t.co, 121
tel 0965 759.109 - 333 650.9327
torredibabele@ecn.org

CAMPANIA

Acerra

338 831.2410
tullio59@interfree.it

Avellino

333 223.6811
sanic@interfree.it

Battipaglia (SA)

via Leopardi, 18
0828 210611

Benevento

347 774.0216
cobasbenevento@libero.it

Caserta

338 740.3243 - 335 631.6195
cobascaserta@libero.it

Napoli

vico Quercia, 22
081 551.9852
scuola@cobasnapoli.org
www.cobasnapoli.org

Salerno

via Rocco Cocchia, 6
089 723.363
cobasscuolasa@gmail.com

EMILIA ROMAGNA

Bologna

via San Carlo, 42
051 241.336
cobasbologna@fastwebnet.it
www.cespbo.it

Ferrara

Corso di Porta Po, 43
cobasfe@yahoo.it

Forlì - Cesena

340 333.5800
cobasfc@livecom.it

Imola (BO)

via Selice, 13/a
0542 28285
cobasimola@libero.it

Modena

347 048.6040
freja@tiscali.it

Ravenna

via Sant'Agata, 17
0544 36189 - 331 887.8874
capineradelcarso@iol.it
www.cobasravenna.org

Reggio Emilia

Rione C.L.N. 4/e
via Martiri della Bettola
0522 282701 - 339 347.9848
cobasre@yahoo.it

Rimini

0541 967791
danifranchini@yahoo.it

FRIULI VENEZIA GIULIA

Trieste

via de Rittmeyer, 6
040 0641343
cobasts@fastwebnet.it
www.facebook.com/
CobasFriuliVeneziaGiulia

LAZIO

Civitavecchia (RM)

via Buonarroti, 188
0766 35935
cobas-scuola@tiscali.it

Formia (LT)

via Marziale
0771 269571
cobaslatina@genie.it

Frosinone

largo A. Paleario, 7
tel/fax 0775 1993049 - 368 3821688
cobasfrosinone@fastwebnet.it

Latina

viale P. L. Nervi - Torre n. 4 int. 5
0773 474311
cobaslatina@libero.it

Ostia (RM)

via M.V. Agrippa, 7/h
06 5690475 - 339 1824184

Roma

viale Manzoni 55
06 70452452 - fax 06 77206060
cobascuola@tiscali.it

Viterbo

347 8816757

LIGURIA

Genova

vico dell'Agnello, 2
tel. 010 2758183 - fax 010 3042536
cobas.ge@cobasliguria.org
www.cobasliguria.org

La Spezia

Pzza Medaglie d'Oro Valor Militare
3351404841 - fax 0187 513171
cobaslaspezia@gmail.com
pieracargiolti@yahoo.it

Savona

338 3221044
cobascuola.sv@email.it

LOMBARDIA

Brescia

via Carolina Bevilacqua, 9/11
030 2452080
cobasbs@tin.it

Milano

viale Monza, 160
02 27080806
02 25707142
3356350783
mail@cobas-scuola-milano.org
www.cobas-scuola-milano.org

Varese

via De Cristoforis, 5
0332 239695
cobasva@tiscali.it

MARCHE

Ancona

335 8110981 - 328 2649632
cobasancona@tiscalinet.it

Macerata

via Bartolini, 78
347 5427313
cobasmacerata@gmail.com

MOLISE

Campobasso

via Cardarelli, 21
0874 493411 - 329-4246957

PIEMONTE

Alessandria

0131 778592 - 338 5974841

Biella

cobas.biella@tiscali.it
romaclub@virgilio.it

Cuneo

via Cavour, 5
cobasscuolacuneo@yahoo.it

Pinerolo (TO)

320 0608966
gpcleri@libero.it

Torino

via S. Bernardino, 4
011 334345 - 347 7150917
cobas.scuola.torino@katamail.com
www.cobascuolatorino.it

PUGLIA

Altamura (BA)

via Metastasio 64
080 9680079 - 328 9696 313
cobas.altamura@gmail.com

Bari

corso Sonnino, 23
080 5541262 - cobasbari@yahoo.it

Barletta (BT)

339 6154199 -
capriogiuseppe@libero.it

Brindisi

Via Appia, 64
0831 528426
cobasscuola_brindisi@yahoo.it

Castellaneta (TA)

vico 2° Commercio, 8

Lecce

via XXIV Maggio, 27
cobaslecce@tiscali.it

Molfetta (BA)

via San Silvestro, 83
080.2373345 - 339 6154199
cobasmolfetta@tiscali.it

Ostuni (BR)

Via Dei Carradori, 14
tel 360 884040

Taranto

via Lazio, 87
tel/fax 099 4595098
347 0908215 - 329 9804758
cobasscuolata@yahoo.it
cobas_scuola_ta@pec.it

SARDEGNA

Cagliari

via Donizetti, 52
070 485378
cobascuola.ca@tiscali.it
www.cobasscuolasardegna.com

Gallura

Via Rimini, 2 - Olbia
tel./fax 0789 1969707
cobascuola.ot@tiscali.it

Nuoro

via Deffenu, 35
0784 254076
cobascuola.nu@tiscali.it

Ogliastra

viale Arbatax, 144 Tortoli (OT)
tel./fax 0782695204 – 3396214432
cobascuola.og@tiscali.it

Oristano

via D. Contini, 63
0783 71607
cobascuola.or@tiscali.it

Sassari

via Marogna, 26
079 2595077
cobascuola.ss@tiscalinet.it

SICILIA

Agrigento

piazza Diodoro Siculo 2
0922 594955
cobasag@virgilio.it

Caltanissetta

piazza Trento, 35
0934 551148
cobascl@alice.it

Campobello di Mazara (Tp)

via Roma, 41

Catania

via Caltanissetta, 4
095 536409 - 095 7477458
alfteresa@libero.it
cobascatania@libero.it

Licata (AG)

389 0446924

Messina

via dei Disciplinanti, 21
347 9451997
turidal@teletu.it

Niscemi (CL)

339 7771508
francesco.rg90@yahoo.it

Palermo

piazza Unità d'Italia, 11
091 349192
tel/fax 091 6258783
c.cobassicilia@tin.it
cobasscuolapalermo.wordpress.com

Siracusa

corso Gelone, 148
0931 61852 - 340 8067593
cobassiracusa@libero.it
giovanniangelica@alice.it

Trapani

via dei Vespri, 81
cobastp@gmail.com

TOSCANA

Arezzo

Via Libia 16/2
0575 904440 - 329 9651315
cobasarezzo@yahoo.it

Firenze-Prato

via dei Pilastrì, 41/R Firenze
tel. 055241659 - 3381981886
fax 0552008330
paola_serasini@yahoo.it
cobascuola.fi@tiscali.it

Grosseto

3315897936 - 050 563083
fax 050 8310584
cobas.scuola.grosseto@gmail.com

Livorno

050 563083 - fax 050 8310584
cobas.scuola.livorno@gmail.com

Lucca

via della Formica 210
tel. 328 7681014 - 329 6008842
347 8358045 - tel/fax 058356625
fax 058356467
cobaslucca@alice.it

Massa Carrara

via G. Pascoli, 24/B
tel. 0585-354492 fax 1782704098
cobasms@gmail.com

Pisa

via S. Lorenzo, 38
tel. 050563083 fax 0508310584
cobas.scuola.pisa@gmail.com
www.cobaspisa.it

Pistoia

viale Petrocchi,152
tel. 0573994608 fax 1782212086
cobaspt@tin.it

Pontedera (PI)

Via carlo Pisacane,24/A
tel/fax 058757226

Siena

via Mentana,166
tel/ fax 0577 274127 - 3487356289
cobasiena@gmail.com

Viareggio (LU)

via Regia, 68 (c/o Arci)
0584 913434
giubonu@alice.it
viareggio@arci.it

UMBRIA

Città di Castello (PG)

075 856487 - 333 6778065
renato.cipolla@tin.it

Orvieto

Via Magalotti, 20 - 05018
c/o Centro di Documentazione
Popolare
http://cobasorvietano.blogspot.com
cobasorvietano@gmail.com

Perugia

via del Lavoro, 29
075 5057404 - cobaspg@libero.it

Terni

via del Lanificio, 19
328 6536553 - cobrastr@yahoo.it
http://cobasterni.blogspot.com

VENETO

Padova

c/o Ass. Difesa Lavoratori
via Cavallotti, 2
049 692171 - fax 049 882427
perunaretediscuole@katamail.com
www.cesp-pd.it/cobascuolapd.html

Venezia

c/o Centro Civico Aretusa Viale S.
Marco n.° 184 - Mestre
tel. 3382866164
mikeste@iol.it
www.cobasscuolavenezia.it

COBAS

GIORNALE DEI COMITATI
DI BASE DELLA SCUOLA

*Autorizzazione Tribunale di Viterbo
n° 463 del 30.12.1998*

Viale Manzoni, 55 - 00185 Roma
06 70452452 - 06 77206060
giornale@cobas-scuola.it
www.cobas-scuola.it

DIRETTORE RESPONSABILE
Antonio Moscato

REDAZIONE

Ferdinando Alliata
Piero Bernocchi
Giovanni Bruno
Rino Capasso
Pino Iaria
Pino Giampietro
Nicola Giua
Carmelo Lucchesi
Sandro Palmi
Anna Grazia Stamatì
Serena Tusini
Sebastiano Ortu
Ettore D'Incecco

*Le foto di questo numero sono di
Nanni Alliata*

GRAFICA E IMPAGINAZIONE
Luigi Mennella
www.webinprogress.net

STAMPA

Tipografia Seregni s.r.l. - Roma
Chiuso in redazione il 08/12/2013