



BAS

numero

Nuova edizione - settembre/dicembre 2018
diffusione gratuita
POSTE ITALIANE S.P.A. – SPEDIZIONE IN
ABBONAMENTO POSTALE – 70%C/RM/19/2017

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

CONTRO IL GOVERNO
LEGA-5 STELLE

Piero Bernocchi

IL 18 giugno scorso, dopo un’approfondita discussione nel nostro Esecutivo Nazionale, abbiamo diffuso una prima dichiarazione ufficiale nei confronti del governo Lega-5 Stelle, giudicato, fin dal titolo del testo, “reazionario, xenofobo, razzista e omofobo”. Scrivevamo tra l’altro in quel testo: “È la Lega la forza dominante di un governo che, oltre a rappresentanti della “casta” come Savona, Moavero e Tria, propone figure di bassissimo profilo che dovranno eseguire il programma di una formazione reazionaria, in perfetta sintonia con l’ultra-destra di Le Pen, Orban, dei governi polacchi ed austriaci. Si tratta di una versione moderna del nazionalismo reazionario che propone in tutta Europa chiusure nazionalistiche, sovranismo velleitario, xenofobia, odio verso i ‘negher’, sessismo, omofobia, disprezzo della cultura e della conoscenza competente, culto delle armi e della sottomissione del debole e del ‘diverso’... Le illusioni di coloro che, per avversione (giustificata) verso il PD e Renzi, avevano preso sul serio le promesse dei 5 Stelle, sono state brutalmente travolte. I leghisti di Salvini, usando spietatamente i migranti dell’Acquarius e il tema dell’immigrazione, stanno ‘divorando’ i 5 Stelle, che si presupponevano (Di Battista dixit) “nè di destra nè di sinistra, né antifascista perché il fascismo è morto e sepolto” e che, pur con il doppio di eletti/e, hanno sottoscritto la piattaforma anti-immigrati di Salvini, con Toninelli che ha controfirmato la chiusura dei porti e Di Maio che ha confermato “l’assoluta identità di vedute nel governo sul tema immigrazione”.

Scrivemmo questo e altri giudizi fortemente negativi nei confronti dell’impianto generale, politico e ideologico del governo pur sapendo che anche tra i nostri/e iscritti/e nel recente passato erano diffuse speranze e illusioni sul possibile ruolo positivo dei 5 Stelle al governo: speranze e illusioni di cui abbiamo tenuto conto nella nostra discussione interna. Ma il carattere dominante dell’ideologia leghista è risultato evidente, giorno dopo giorno, al punto da non poter sospendere il giudizio o offrire a questo governo una “indulgenza” che non merita e che non abbiamo riservato a nessuno dei governi precedenti, neanche quando - ad esempio con i due governi Prodi - la presenza nella compagine governativa di una forza come il PRC aveva seminato speranze di ben altra intensità tra parecchi dei nostri/e militanti. Cosicché la nostra Assemblea Nazionale di metà luglio ha confermato le posizioni già prese dall’EN, articolandole ulteriormente alla luce dei successivi passi governativi. È risultata corretta la valutazione secondo la quale le principali promesse sociali ed economiche, avanzate in campagna elettorale dalla Lega e dai 5 Stelle, sarebbero rimaste puri inganni per catturare voti. Le abolizioni della legge Fornero, del Jobs Act e della cosiddetta “buona scuola” stanno svanendo nel nulla, mentre il mitico “reddito di cittadinanza”, cavallo di battaglia da sempre della sinistra antagonista e “scippato” da Grillo-Casaleggio, che tanto interesse e attese aveva suscitato in vasti settori popolari e salariati, è rinviato a data remota. Il cosiddetto “decreto dignità”, annunciato come la panacea contro il precariato, si guarda bene dal reintrodurre l’art. 18 che difendeva dai licen-

(segue a pag. 2)

IL NUOVO CONTRATTO NON RIDUCE LA PERDITA DEL POTERE D'ACQUISTO DEGLI STIPENDI DI COLLABORATORI SCOLASTICI, ASSISTENTI E DOCENTI					
	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² dicembre 2017 - euro	Ccnl + lvc ³ euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	24.616	20.231	-4.385	-21,7
Ass. amm.-tecn.	27.936.000	28.091	23.081	-5.010	-21,7
D.s.g.a.	32.268.000	32.447	35.942	3.495	9,7
Docente mat.-elem.	32.268.000	32.447	28.882	-3.565	-12,3
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	34.196	28.882	-5.314	-18,4
Docente media	36.036.000	36.236	31.469	-4.767	-15,1
Doc. laureato II gr.	38.184.000	38.396	32.344	-6.052	-18,7
Dirigente scolastico*	52.861.000	53.154	59.876**	6.722	11,2

1. Stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990 (il cosiddetto “Contratto Cobas”, d.P.R. n. 399/1998), per tutti i profili professionali con 20 anni di anzianità.
2. Rivalutazione monetaria a luglio 2018 (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 definitivamente il 19 aprile 2018 (stipendio tabellare + Rpd o Cia o Indennità di direzione minima con 100 unità di personale) per le stesse tipologie di personale.
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.
** Anno 2016, elaborazione Aran, su dati RGS - IGOP aggiornati al 25/5/2018.
In attesa del cospicuo rinnovo contrattuale dei dirigenti (previsti aumenti medi netti mensili di 400 euro ...) questo valore è stato messo in dubbio da più parti, senza però fornire un altro dato affidabile. Se il MIUR non avesse reso introvabile la sua “Operazione Trasparenza” e tanti dirigenti non dimenticassero di pubblicare e/o aggiornare la loro retribuzione avremmo tutti molti meno dubbi.

NUOVO CCNL COME CAMBIANO LE RELAZIONI SINDACALI D'ISTITUTO.	3
GERARCHIE SCOLASTICHE INDICAZIONI PER PROVARE A SMONTARE LE RELAZIONI ASIMMETRICHE TRA I LAVORATORI DELLA SCUOLA.	4
BONUS “MERITO” IL CCNL INTROIETTA LA L.107 E LO MANTIENE IN VITA. COME OPPORSI.	5
POTERI FORTI IL NUOVO CCNL RIBADISCE LA POSSIBILITÀ PER I DS DI FARSI IL CONTRATTO D'ISTITUTO CHE VOGLIONO.	5
LEGGE 107/2015 OPZIONE METODOLOGICA DI MINORANZA, UNO STRUMENTO PER DIFENDERE LA LIBERTÀ D'INSEGNAMENTO.	6
PRECARIATO L'APPELLO PER LA MANIFESTAZIONE DELL'11 SETTEMBRE: RIAPERTURA DELLE GAE E RUOLO PER I PRECARI.	6
ALTERNANZA SCUOLA LAVORO ANCHE IL CSPI PENSA CHE SIA MEGLIO CHE SIANO LE SCUOLE A DECIDERNE TEMPI E MODI.	7
BES MEGLIO TARDI CHE MAI. IL MIUR FA UNA DECISA MARCIA INDIETRO.	8
QUIZ INVALSI UNA CREATIVA ESPERIENZA IN SECONDA ELEMENTARE DI SMONTAGGIO E USO ALTERNATIVO DEI TEST.	9
SCRUTINI FINALI HA SENSO, NELL'ERA DELLE PROMOZIONI FACILI, BATTERSI CONTRO LE BOCCIATURE?	10
OMO-TRANSFOBIA ANALISI E PROPOSTE PER AFFRONTARE ADEGUATAMENTE IL CONFLITTO TRA DIFFERENZE.	11
ATTIVITÀ ALTERNATIVE ALL'IRC IL PERCORSO DA SEGUIRE PER FARLE REALIZZARE E GARANTIRE UN DIRITTO.	12
CESP BILANCIO DELLE ATTIVITÀ SVOLTE E PROSPETTIVE PER IL NUOVO ANNO.	13
CATTIVA SCUOLA AUMENTA IL DISAGIO DI CHI LAVORA A SCUOLA.	14
FONDI PENSIONE RENDIMENTI IN FORTE CALO NEI PRIMI SEI MESI DEL 2018.	15
MIGRANTI IN DIFESA DELL'ESPERIENZA DI ACCOGLIENZA DI RIACE.	15

CONTRO IL GOVERNO LEGA-5 STELLE

segue dalla prima pagina



ziamenti arbitrari; e le piccole restrizioni ai contratti a termine, in assenza di incentivi per le assunzioni stabili, è più facile che provochino licenziamenti anticipati piuttosto che stabilità per i precari. E in quanto alla “buona scuola”, qualcuno/a può seriamente credere che Bussetti, dirigente dell’USP di Milano e dell’Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e già preside “distaccato”, che in questi anni ha fedelmente applicato la Legge 107, possa buttare per aria i poteri assegnati ai capi di istituto, i bonus, l’Alternanza scuola-lavoro e i quiz Invalsi? In realtà, l’unico provvedimento preso è la sospensione per il solo a. s. 2018-19 di un potere che la stragrande maggioranza dei presidi aveva già chiaramente mostrato di non gradire, e cioè quella “chiamata diretta” dei docenti che avrebbe provocato ai capi di istituto solo grane, contenziosi, denunce, ricorsi e imputazioni per “interesse privato in atti di ufficio”; e per il resto, basti vedere come siano sparite le promesse di rendere giustizia alle maestre diplomate magistrali fatte durante la campagna elettorale. Risulta dunque evidente perché la vera carta a disposizione di questo governo, oltre all’inconsistenza delle opposizioni parlamentari, sia quella, giocata cinicamente da Salvini, dell’immigrazione e dell’odio manifesto verso gli ultimi della terra, che cercano in Europa un po’ di pace, lavoro e giustizia sociale. Certo, il razzismo e la xenofobia non nascono, a livello popolare, con questo governo. Fin dall’inizio della grande crisi economica in Europa e negli Stati Uniti del

2007-2008, abbiamo denunciato il terrificante impatto di quella che abbiamo chiamato “*la guerra dei penultimi contro gli ultimi*”, e cioè l’ostilità che vasti settori salariati e popolari, operai e “middle class” impoverita hanno, con sempre maggiore evidenza, manifestato non contro le classi e i ceti più potenti e ricchi ma verso gli ultimi arrivati, temendone il “sorpasso sociale”. E d’altra parte le più serie ricerche sociologiche dell’ultimo decennio hanno confermato quello che vediamo e sentiamo giornalmente nelle nostre città: e cioè che l’Italia stava divenendo il paese più xenofobo e razzista dell’Europa occidentale, in gara con paesi dell’Est come Ungheria e Polonia, e malgrado abbia una presenza di migranti decisamente più bassa, in percentuale, di paesi come la Francia, il Belgio, la Germania o l’Inghilterra. Al punto che, ci dicono credibili sondaggi, la maggioranza degli italiani pensa che gli immigrati/e siano circa il 25% della popolazione (mentre superano di poco il 7%) e che i nomadi siano oltre un milione (sono poco meno di 120 mila, ma di essi circa 80 mila sono stanziali da generazioni). La xenofobia e il razzismo sono cresciuti ulteriormente negli ultimi due anni, malgrado la politica spietata del ministro Minniti, bloccando indefinitamente gran parte dei migranti nei terribili *lager* libici, abbia ridotto gli sbarchi dell’80-85%. Pur tuttavia, Salvini, seguito supinamente dai 5 Stelle, ha aggiunto un elemento che non era presente nella politica dei precedenti governi: un odio aperto, spudorato, fiero di sé, e ribadito ufficialmente ogni giorno, nei confronti di neri,

rom e “illegali” che ha pubblicamente sdoganato tutte le pulsioni fascistoidi già operanti nella maggioranza della popolazione: al punto che a tutti gli episodi di brutale razzismo di quest’estate hanno fatto seguito immancabilmente le giustificazioni e le minimizzazioni del ministro degli Interni e del governo nel suo insieme. Peraltro, l’aspetto reazionario del governo Salvini-Di Maio-Conte non riguarda solo la politica sull’immigrazione. C’è l’oscura legge “per la legittima difesa”, che introduce la pena di morte, autorizzando i “benpensanti” a sparare su chi si introduce nelle proprie case; c’è la flat tax, che ridurrebbe sensibilmente le poche tasse che la maggioranza delle classi e dei ceti più ricchi paga, massacrando le già scar-

se risorse per i servizi sociali; c’è una concezione forcaiola delle libertà civili e repressiva dei conflitti, c’è il blocco della riforma della giustizia e il trionfo della logica manettara alla Davigo “*non esistono gli innocenti, sono solo colpevoli non ancora smascherati*”, con l’introduzione di “agenti provocatori di Stato”, premi ai delatori, costruzione di nuove carceri; c’è l’omofobia del ministro Fontana per il quale le diversità di orientamenti sessuali vanno cancellate; ci sono i legami con l’Internazionale Nera europea, razzista, xenofoba e fascistoide. Resta il punto interrogativo che arrovela anche nostri iscritti/e che hanno votato negli ultimi tempi per i 5 Stelle e che si domandano come mai il nazionalismo d’accatto e il razzismo xenofobo non siano in netta contraddizione con il programma ecologista e sociale dei Cinque Stelle. Ma, come ha scritto Guido Viale, tale programma essi “*lo hanno in parte ricavato da una partecipazione diretta ad alcuni movimenti, in parte ripreso di peso da elaborazioni altrui, senza disporre di basi culturali e di una coesione sufficientemente solide per gestirlo e sostenerlo. Per questo sono in continua contraddizione con se stessi, cosa che non può che produrre quel logoramento che li sta portando in bocca a Salvini. Se il loro ruolo principale è stato, nell’immediato, quello di riportare al governo la Lega in versione salviniana, sul lungo (e nemmeno tanto lungo) periodo, sarà quello di traghettatori verso l’estrema destra di un elettorato già di sinistra, ma ormai impre-*

gnato di quegli umori contigui al razzismo ben rappresentati dalla guerra ai migranti aperta dall’ex ministro Minniti”. Certamente conta, nell’accettazione della linea salviniana, la consapevolezza che tornare alle elezioni sarebbe distruttivo per i 5 Stelle, raddoppiando i voti della Lega. Ma l’elemento decisivo è proprio il ruolo di “*traghettatori*” dei grillo-casaleggini verso la piena legittimazione, a destra e a “sinistra”, della Lega: operazione possibile perché in realtà tra la gran parte degli elettori/trici delle due organizzazioni non c’è affatto quel contrasto che molti/e credevano. Le “basi” si sovrappongono, gli umori malmostosi sono simili: e la riprova la si ha non solo dal fatto che i 5 Stelle hanno pagato nei sondaggi ben poco per questa alleanza (una perdita di 3 o 4 punti) ma da una verifica su tutti i *social* della progressiva identità di vedute tra i simpatizzanti delle due parti. Il che rende poco credibile lo sperare in soprassalti delle anime “di sinistra” presenti nei 5 Stelle e in una lacerazione a breve dell’alleanza di governo che oltretutto si rafforza grazie ad un’occupazione “castale” e a 360 gradi dei poteri istituzionali, sociali e civili che non ha nulla da invidiare a quella dei governi precedenti. Dunque, per tutti questi validissimi argomenti come COBAS abbiamo dichiarato la nostra avversità al governo Salvini-Di Maio-Conte, al quale ci opporremo nei prossimi mesi almeno come abbiamo fatto nei confronti dei governi di centrodestra e centrosinistra degli ultimi anni.



CONTROPOTERI FORTI

COME CAMBIANO LE RELAZIONI SINDACALI D'ISTITUTO CON IL NUOVO CCNL

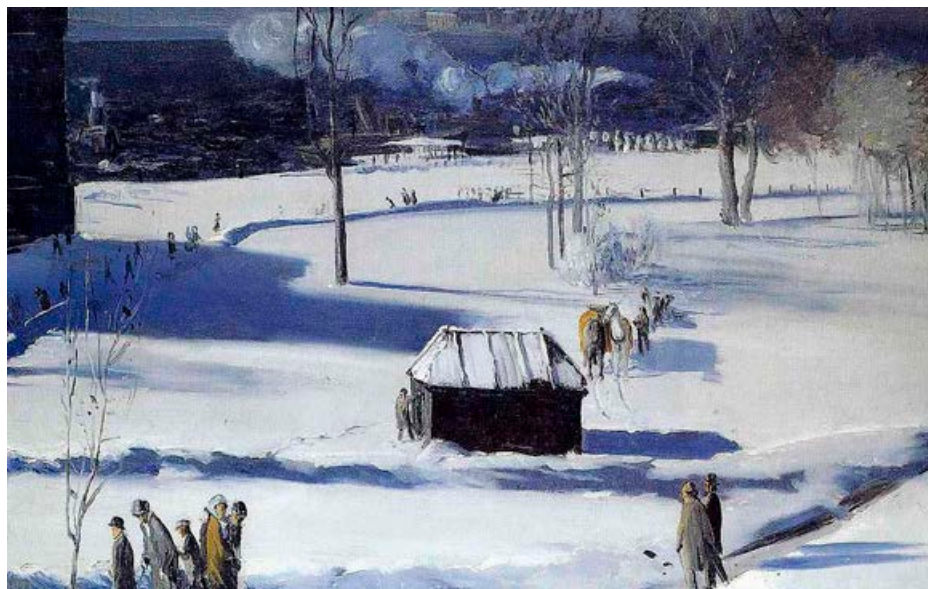
di Rino Capasso

In tema di relazioni sindacali il nuovo CCNL sostituisce integralmente il precedente contratto, ma per analizzare le materie oggetto di contrattazione d'istituto va trattato prioritariamente il tema del rapporto tra legge e contrattazione alla luce del decreto Madia, che non ha ristabilito tout court la prevalenza della contrattazione sulla legge. L'art. 11, nell'ambito del principio generale di prevalenza del contratto in materia di *rapporto di lavoro e relazioni sindacali*, prevede eccezioni e ancor più significative esclusioni, in particolare in tema di organizzazione degli uffici, prerogative dirigenziali e sulle materie oggetto di partecipazione (di cui fanno parte l'informativa e il confronto). Ricordiamo che il decreto Brunetta del 2009, secondo l'interpretazione dell'ANP, avrebbe sottratto alla competenza della contrattazione le determinazioni per l'organizzazione degli uffici e le misure di gestione dei rapporti di lavoro, rendendole oggetto di mera informativa, in quanto prerogativa esclusiva dei dirigenti. Per cui, non sarebbero più stati oggetto di contrattazione i *criteri generali di organizzazione del lavoro, le modalità di utilizzo del personale, i criteri di assegnazione ai plessi e alle sedi, i criteri di individuazione per le attività retribuite con il FIS*, esplicitamente previsti dall'art. 6 del CCNL 2006/09. Da qui una lunga stagione di ricorsi delle OO.SS., dapprima vincenti poi prevalentemente perdenti (è ancora in attesa di giudizio un ricorso in Cassazione di Cobas e Cgil), ma in molti contratti d'istituto eravamo riusciti a far passare l'interpretazione di alcuni Tribunali, secondo cui non vi era contrasto tra la norma contrattuale, che prevedeva la contrattazione dei *criteri generali*, e il decreto legislativo che assegnava ai DS la decisione sulle *concrete determinazioni e misure* da intraprendere, nel rispetto dei criteri generali stessi, sfruttando anche una serie di dichiarazioni congiunte tra MIUR e OO.SS. firmatarie. Ora quella linea interpretativa è stata spazzata via dal nuovo CCNL, che per alcune di quelle materie non prevede né contrattazione, né confronto: in particolare non vi è più la previsione generale dei criteri di organizzazione del lavoro, in cui eravamo riusciti a far rientrare la formazione delle cattedre, la regolamentazione dell'uso dei docenti di potenziamento, delle attività funzionali per i docenti part time o impegnati su più scuole, della divisione del lavoro tra gli ATA, delle relative sostituzioni e della nomina dei supplenti dei collaboratori. Altre materie, invece, sono oggetto del nuovo istituto del confronto e solo alcune sono oggetto di contrattazione.

Materie oggetto di confronto

Il confronto consiste nell'invio di informazioni da parte del DS, a cui seguono uno o più incontri solo se richiesti entro 5 giorni o se proposti dal DS. Essi si svolgono in massimo 15 giorni e si concludono con la redazione di una sintesi dei lavori e delle posizioni emerse. È evidente che non vi è alcun obbligo da parte del DS di arrivare ad un accordo e il confronto non può essere millantato come contrattazione, anche

perché il decreto Madia lo esclude esplicitamente e la durata massima veramente breve fa pensare che si tratti di mera fuffa per nascondere la drastica riduzione delle materie da contrattare. Ma resta vero che la normativa non esclude che si possa arrivare un accordo e che le RSU Cobas debbano fare tutto il possibile per stipularlo, sempre salvaguardando i nostri principi di fondo. Le materie che da contrattazione sono state declassate a confronto sono l'articolazione dell'orario di docenti e ATA, i criteri di individuazione del personale da usare nelle attività retribuite con il FIS (non con gli altri fondi) e i criteri di assegnazione alle sedi, rilevanti per ridurre il potere discrezionale del DS su aspetti significativi della condizione lavorativa. Nel confronto sull'orario si può provare a inserire una regolamentazione dell'orario dei docenti di potenziamento; va rilevato



che l'art. 28 del CCNL eleva a livello di contratto nazionale quanto già previsto da alcuni contratti Cobas di scuola: è possibile, in linea con il PTOF, non completare le cattedre a 18-24 ore e prevedere che alcune ore siano destinate ad attività di potenziamento, usando i docenti di potenziamento per le attività di insegnamento residue, in modo da coinvolgere tutti i docenti nell'insegnamento con pari dignità nei Consigli di classe e rendendo residuale l'uso per le supplenze sino a 10 giorni.

I criteri di fruizione dei *permessi per l'aggiornamento* passano da informazione preventiva a confronto e soprattutto vi è una nuova materia: *“promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione di misure di prevenzione dello stress lavoro-correlato e di fenomeni di burn out”*, in cui si può provare a far rientrare una serie di misure tese a tutelare docenti e ATA dal mobbing e dalle stesse aggressioni psico-fisiche da parte di genitori e studenti. Si possono ipotizzare:

una clausola generale che vieti l'applicazione di logiche di mercato alla scuola pubblica che sono tra le cause principali di tali aggressioni; l'obbligo di comunicare in tutte le forme possibili il divieto di ripresa audio-video, salva esplicita autorizzazione del docente; l'impegno dell'Istituzione scolastica a

tutelare in sede legale il docente oggetto di aggressioni;

l'obbligo del DS di applicare il principio del contraddittorio in caso di lamentele sul docente da parte di studenti e familiari; la previsione esplicita che la richiesta della famiglia non può essere l'unica motivazione per spostare un docente da una classe o da una sede;

l'obbligo del DS di informare il docente quando ha visionato tramite il registro on line dati relativi al registro personale dei docenti.

Per gli ATA si può provare a far rientrare dalla finestra della prevenzione dello stress ciò che è uscito dalla contrattazione dei criteri di organizzazione del lavoro: dall'obbligo dell'acquisizione del consenso dell'interessato per modifiche di mansioni o turni a quello di preavviso di almeno 5 giorni; sempre in questa ottica si può

Anche la *flessibilità oraria per gli Ata* è rimasta materia di contrattazione, per cui alcune RSU hanno contrattato una flessibilità autonoma di 15-30 minuti in entrata e in uscita senza bisogno di autorizzazioni o giustificazioni, con il solo obbligo del recupero.

Nella contrattazione dell'*attuazione della normativa sulla sicurezza* è importante provare ad allargare il concetto includendo la difesa dei docenti e degli ATA dalle aggressioni psico-fisiche e dal mobbing dei DS, inserendo qui alcune delle clausole richiamate sopra; tale ottica va applicata anche alla formazione dei RLS, per la quale è auspicabile un impegno diretto del CESP.

Tra le novità troviamo i criteri generali di uso di strumentazioni tecnologiche in orario diverse da quello di servizio per conciliare vita familiare e vita lavorativa, con esplicita previsione di un *diritto alla disconnessione*. Alcuni sostengono che è meglio non contrattare niente perché è già implicito tale diritto nella regolamentazione dell'orario di lavoro ma, pur essendo vero in linea di principio, con tale linea si trascura la realtà della stragrande maggioranza delle scuole, in cui si dà per avvenuta ogni comunicazione in qualsiasi ora e giorno con il semplice invio di mail o con l'inserimento sul registro on line. Per cui è preferibile contrattare:

il preavviso di almeno 5 gg;

che la comunicazione si intende ricevuta solo con la mail di avvenuta lettura o con la ricezione sul registro;

il divieto di comunicazioni in giorni festivi, di malattia o permesso;

la comunicazione anche cartacea per le info più rilevanti.

La regolamentazione dell'accesso del DS al registro on line può essere contrattata anche nell'ambito dei *riflessi sulla qualità del lavoro e sulla professionalità dell'innovazione tecnologiche e dell'informatizzazione*, per i quali sono da inserire clausole specifiche relative agli ATA.

Infine, tra le novità troviamo i *criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale*: si può contrattare la retribuzione per la partecipazione ai corsi come corsista o relatore nel rispetto di quanto previsto dal PTOF, che deve garantire la libertà di insegnamento prevedendo la libera scelta del docente delle attività e l'inclusione anche dell'autoaggiornamento. Il CCNL resta ambiguo sulla quantificazione dell'obbligo di formazione previsto dalla L. 107: da un lato l'art. 29 prevede che esse rientrano nel potenziamento e che vanno retribuite se “eccedono quelle funzionali e non ricomprese nell'orario di cui al presente articolo”, che rinvia all'art. 28 del CCNL 2006/09 che, però, non regolamentava l'orario della formazione, ma solo quello delle attività collegiali. Per cui resta il rischio del *fai da te*, con scuole che sono arrivate a prevedere anche 210 ore di formazione! Si può provare a inserire la retribuzione per tutte le attività di formazione se esse, insieme a quelle collegiali, sfiorano le 40 ore + 40, con una lettura sistematica dell'art. 28 e dell'art. 22 c.lett. c7.

TORTE E FICHI SECCHI

RSU E LOTTA CONTRO LE NUOVE GERARCHIE DELLA SCUOLA-AZIENDA

di Luca Castrignanò

Da molti anni ormai siamo abituati a vivere il progressivo processo di impoverimento del ruolo docente dentro l'organizzazione della scuola, sia come mancato riconoscimento della professionalità, soffocata e inghiottita dal processo di standardizzazione dell'insegnamento, sia come parallelo indebolimento del potere di partecipazione attiva attraverso gli organi collegiali. L'affermarsi del modello aziendalista nei due decenni passati ha infatti determinato una progressiva revisione del modello organizzativo delle scuole, accentuando la divisione tra il lavoro tecnico-organizzativo e quello didattico. La dimensione didattica è stata progressivamente declassata a lavoro "esecutivo" distinto da quello organizzativo, svolto da una cerchia ristretta di docenti, selezionati attraverso l'attribuzione dirigenziale di incarichi aggiuntivi.

L'articolazione del comando

Si è così affermato il potere gerarchico di una parte dei docenti (e a volte anche degli ATA) sugli altri. Il fatto che le nuove figure e i poteri che rivendicano non abbiano spesso alcuna legittimità normativa non impedisce la loro ampissima diffusione nelle scuole aziendalizzate, in cui rappresentano l'articolazione del comando della dirigenza. Questa gerarchia tra i lavoratori delle scuole trova la sua espressione più significativa nel gruppo che spesso si autodefinisce con il termine *staff*, un organo informale costituito dai collaboratori più stretti del dirigente. Il processo di gerarchizzazione del lavoro nelle scuole avvenuto in nome della sacra efficacia-efficienza aziendale, ha un risvolto sul piano retributivo che raramente riesce ad emergere in modo trasparente e sul quale per lo più le RSU sono riuscite ad intervenire solo marginalmente. Il denaro è notoriamente il più potente fattore di fidelizzazione nella gestione del personale, esso, associato al riconoscimento di un ruolo gerarchico, veicola prestigio, senso di orgoglio e di superiorità, auto convincimento della qualità del proprio lavoro. Per questo il salario accessorio, nel suo valore simbolico, è stato un elemento importante nell'attacco al modello cooperativo e collegiale di funzionamento della scuola anche in presenza di risorse di modesta entità. Negli anni alcune voci del bilancio delle scuole, come il FIS o il fondo per l'autonomia, sono andate sempre più assottigliandosi, ma ad esse si sono affiancate altre fonti non ministeriali destinate anche al pagamento del personale. L'effetto di competizione innescato dalla distribuzione del FIS ha assunto una dimensione più ampia e complessa perché, soprattutto nella scuola secondaria, si sono appunto aggiunte altre voci di finanziamento, quasi sempre "nascoste" nei bilanci di istituto e pressoché invisibili ai più; anche le RSU non hanno facile accesso alle informazioni sull'utilizzo di tali fonti che, salvo eccezioni, non sono divenute oggetto di contrattazione. Il FIS in molte situazioni è così rimasto la torta dei poveri, sempre più

piccola, regolamentata nella sua distribuzione da una contrattazione che nelle esperienze migliori ha assicurato il rispetto di criteri di uguaglianza e trasparenza, ma che, appunto, rimaneva limitata solo a una parte delle risorse disponibili.

La moltiplicazione dei fondi

Fondi degli enti locali, fondi europei Pon, fondi dell'alternanza scuola-lavoro, risorse tratte dal contributo volontario, fondo premiale, fondi regionali leFP, sono alcune delle voci utilizzate anche per la retribuzione di personale presenti, insieme al FIS, nel bilancio delle scuole. Qui si trova la ciccia per chi vuole mangiare, qui banchetta l'aristocrazia docente che può permettersi di snobbare il FIS e le discussioni sulla retribuzione dei fichi secchi, qui trova la compensazione ai salari da fame anche una parte del personale ATA utilizzato per finalità diverse da quelle del funzionamento ordinario della scuola.

L'esistenza di altre fonti di finanziamento delle scuole è tanto più nota quanto più si è prossimi al vertice dell'organizzazione e al Consiglio di istituto. Forse varrebbe la pena di riflettere a questo proposito sulla distribuzione dei posti riservati ai docenti (ma anche agli ATA) in Consiglio: a fronte del disinteresse e del disimpegno diffusi che portano la maggioranza a non prendere in considerazione l'ipotesi di candidarsi e partecipare, altri – dato il loro coinvolgimento in progetti vari – sono invece molto interessati e sempre presenti in Consiglio. Non credo ci sia possibilità di smentita: chi prende di più sta in Consiglio perché esso è l'organo in cui emerge più chiaramente il quadro finanziario e si possono seguire i propri interessi, una ragione in più per ripensare e rilanciare la partecipazione democratica al suo interno.

In sintesi dobbiamo prendere atto che i più rampanti e motivati sanno quali sono le torte e dove ritagliarsi le fette di integrazione salariale, sanno che niente è più naïf e meno redditizio che spendere tempo a studiare, preparare lezioni, fare prove di verifica e correggerle, insomma che tutto bisogna fare oggi per aumentare il proprio riconoscimento lavorativo, nel ruolo come nel portafoglio, fuorché fare i docenti.

Il ruolo delle RSU

Esistono ancora due ruoli elettivi nella scuola, due ruoli "gratuiti", che hanno accesso potenzialmente al menù e alla distribuzione delle portate: il membro del Consiglio di Istituto e la RSU. Entrambi sono ruoli ambiti proprio perché possono garantire un controllo e un ruolo concertativo; di contro entrambi sono terreno di intervento Cobas per contrastare la formazione della divisione gerarchica del lavoro nelle scuole.

Per quanto riguarda le RSU il campo di intervento è quello delineato nell'art. 22 del nuovo CCNL che esplicita le materie di contrattazione integrativa a livello di istituzione scolastica tra cui in particolare: *i criteri per la ripartizione delle risorse del Fondo d'istituto; i criteri per l'attribuzione*



di compensi accessori... al personale docente, educativo ed ATA, inclusa la quota delle risorse relative all'alternanza scuola-lavoro e delle risorse relative ai progetti nazionali e comunitari, eventualmente destinate alla remunerazione del personale; i criteri generali per la determinazione dei compensi finalizzati alla valorizzazione del personale, ivi compresi quelli riconosciuti al personale docente ai sensi dell'art. 1, comma 127, della legge n. 107/2015.

Possiamo richiamarci a questa fonte contrattuale per rivendicare il diritto a contrattare sui criteri di attribuzione di *ogni trattamento economico accessorio* del personale della scuola. Dobbiamo evitare di farci circoscrivere alla sola contrattazione del FIS, ma dobbiamo al tempo stesso evitare di farci ingabbiare in una sequenza di contrattazioni autonome sui diversi fondi. L'obiettivo è invece avere sul tavolo *contemporaneamente* tutte le risorse da distribuire per contrattare in una prospettiva sistemica e complementare. I cumuli retributivi imbarazzanti dei soliti noti potranno emergere alla luce del sole, così come le doppie e triple retribuzioni ricevute per i medesimi incarichi ma da fonti diverse, ecc.

L'utilizzo di una strumentazione flessibile di tipo contrattuale può consentire (senza accrescere eccessivamente il carico di lavoro per le RSU) di mettere le mani sul piatto. A titolo di esempio si possono indicare il divieto di cumulo degli incarichi entro un certo limite, il tetto complessivo della retribuzione accessoria, il divieto di retribuire la stessa funzione più volte, da utilizzare come criteri vincolanti da inserire nella parte normativa del contratto di istituto (preservando contemporaneamente le vecchie indicazioni-guida sulla distribuzione allargata a tutti delle risorse disponibili anche attraverso il riconoscimento della flessibilità, cioè delle mansioni ordinarie e non riconosciute del lavoro degli insegnanti e degli ATA).

Un primo passaggio fondamentale è quello di chiedere come informazione preventiva la rendicontazione nominativa delle retribuzioni assegnate nell'anno scolasti-

co precedente, relative a **tutti** i fondi e con la descrizione della funzione svolta. Ciò vale anche per il bonus. Credo sia importante evidenziare che il comma 4 dell'art. 22 sopra riportato include il fondo premiale tra le materie di contrattazione. Fermo restando il rifiuto a contrattare nello specifico tale fondo, qualora ciò avvenga sui parametri esposti nell'art. 20 della parte comune del CCNL o in base a criteri che prevedono la discrezionalità del dirigente, credo sia invece importante includerlo nei criteri generali esposti sopra. Anche il bonus infatti costituisce trattamento economico accessorio e deve essere soggetto ai criteri generali di contrattazione; non dimentichiamo che attraverso il bonus si sono spostati anche 2-3 mila euro a persona per lo svolgimento di funzioni che di solito erano già retribuite con altri fondi. In sintesi, il rifiuto di contrattare criteri premiali non significa escludere il fondo del bonus dai criteri generali che definiscono in modo complementare e globale l'accesso alla retribuzione accessoria, in tal modo la funzione premiale sul piano economico sarebbe in buona misura vanificata. (Vedi articolo specifico sull'argomento a pagina 5)

Tutto ciò potrebbe apparire un compito oneroso e in parte lo è. Ma è una delle vie praticabili per aprire conflitti che diano inizio a un processo di ricomposizione collettiva, facendo emergere interessi comuni alla maggioranza. Questa dimensione comunicativa, questo orizzonte di condivisione, anche a partire da piccoli gruppi all'interno delle scuole, è condizione di senso delle proposte presentate. La disgregazione competitiva del corpo docente ha assunto la forma dilagante dell'individualismo, del disinteresse per la contrattazione collettiva (nazionale e d'istituto) e dello spostamento verso una gestione personalizzata anche della dimensione salariale. Un primo obiettivo chiaro e imprescindibile è dunque contrastare con ogni mezzo questa deriva individualistica, far emergere una coscienza collettiva come condizione di senso della pratica contrattuale.

GARBUGLI MERITOPATICI

SUL BONUS “PREMIALE” IL CCNL RECEPISCE LA 107, NON LA SMANTELLA

di R. C.

Le OO.SS. firmatarie del CCNL 2016/18 sostengono che il bonus premiale del cosiddetto *merito dei docenti* è ormai tout court oggetto di contrattazione, lanciando peana alla loro capacità di smantellare la L. 107/2015 per via contrattuale.

La questione è per lo meno più complessa. Prima di tutto, in base all’art. 11 del decreto Madia (D.Lgs. 75/2011) in tema di “*valutazione delle prestazioni ai fini della corresponsione del trattamento accessorio (...) la contrattazione collettiva è consentita nei limiti previsti dalle norme di legge*”, per cui, essendo il bonus retribuzione accessoria, la contrattazione d’istituto deve rispettare i limiti previsti dalla L. 107. In tale ambito va collocato l’art. 22 c. 4 del CCNL, per cui sono oggetto di contrattazione d’istituto “*i criteri generali per la determinazione dei compensi finalizzati alla valorizzazione del personale, ivi compresi quelli riconosciuti al personale docente ai sensi dell’art. 1 c. 127 della L.107/2015*”. Non solo, ma l’art. 20 del CCNL – che è nella parte comune alle varie sezioni - prevede, alla luce di applicazione di criteri selettivi, che i contratti integrativi debbano prevedere di fatto 3 fasce di retribuzione: il personale non valutato positivamente, quello valutato positivamente e il personale che consegue le valutazioni più elevate, a cui va attribuita una maggiorazione rispetto alla seconda fascia decisa in sede di contrattazione, ma che non può essere inferiore al 30%. Infine, la contrattazione definisce anche preventivamente una limitata quota massima dei *super positivi*. Secondo l’interpretazione corrente tali comma non sarebbero applicabili ai docenti perché il 4° c. prevede che “*resta fermo quanto previsto dall’art. 74 c. 4 del D. Lgs 150 /2009*” (decreto Brunetta), che rinviava a un DPCM la determinazione dei limiti e delle modalità con cui applicare ai docenti i sistemi di misurazione, valutazione e trasparenza e delle relative retribuzione previste sempre dal D.Lgs 150. Il DPCM è stato emanato il 26.1.2011, ma in sostanza rinvia ancora ad un provvedimento del MIUR. Si tratterebbe di diritto speciale che, quindi, prevarrebbe sulle norme di legge e contrattuali successive. Non è una lettura convincente, perché l’art. 74 sospende solo l’applicazione delle norme previste dalla Brunetta, che facevano riferimento a tutto il salario accessorio - per cui anche al FIS - e prevedevano che il 25% del personale non percepisse niente, il 50% la metà dei fondi e il restante 25% l’altra metà. Ma la L. 107 è un’altra legge successiva alla Brunetta, i cui effetti non possono essere sospesi dall’art. 74 e, infatti, è stata

applicata senza remore in questi anni. Non solo, ma costituisce, in base al decreto Madia, un limite a cui deve attenersi la contrattazione. Per cui, essendo i primi 3 comma dell’art. 20 del CCNL perfettamente in linea con la lettera e lo spirito (nefasto) della L. 107 essi sono, a mio parere, applicabili ai docenti.

Quindi, la legge 107 non è smantellata dal CCNL, che anzi ne recepisce la filosofia. Per cui: il Comitato di valutazione delibera i criteri di valutazione dei docenti; il DS applica tali criteri nella valutazione dei singoli docenti, a cui assegna i premi rispettando i criteri di quantificazione previsti dal contratto d’istituto, che a sua volta deve rispettare le due (o tre) fasce previste dall’art. 20 del CCNL, la maggiorazione minima del 30% per i più bravi, il carattere selettivo del bonus. È evidente che, se questa interpretazione è corretta, non vi sono spazi significativi per una contrattazione che rifiuti la logica della differenziazione e della valutazione insita nella 107. Siccome i



criteri fanno riferimento anche all’attività di insegnamento, con l’applicazione di tale logica avremo un peggioramento della qualità della scuola pubblica e non un miglioramento, come peraltro sta già accadendo anche se in misura contenuta per l’esiguità dei fondi e per l’approccio inizialmente soft di molti dirigenti. Nel momento in cui chi valuta ritiene preferibile determinate opzioni didattico-culturali il docente medio sarà portato inevitabilmente a dare ad esse priorità, con una conseguente drastica riduzione della libertà di insegnamento, del pluralismo didattico culturale e della stessa democrazia collegiale, i tre pilastri che caratterizzano la scuola nel disegno costituzionale. La scuola ha bisogno di effettiva collegialità e non di competizione individuale, né tantomeno di gerarchizzazione che è in netta antitesi con la democrazia degli organi collegiali. Per cui è auspicabile che le RSU Cobas, in accordo con l’assemblea dei lavoratori della scuola, firmino una dichiarazione, da allegare al contratto, in cui motivano perché si rifiutano di contrattare su questo punto.

Ma, naturalmente, va lasciata la porta aperta anche ad una diversa pratica, valutando le situazioni concrete che si verificano in ogni scuola. Si può provare a contrattare solo se si verificano congiuntamente le seguenti condizioni:

la contro parte segue pacificamente l’interpretazione della non applicabilità ai docenti dei primi 3 comma dell’art. 20;

il Comitato di valutazione ha deliberato criteri in linea con la mozione Cobas approvata da molti collegi docenti due anni fa, cioè prevalentemente attività di coordinamento didattico organizzativo previste dalla letterac del c. 129 della 107 (lavoro in più e non valutazione del lavoro);

in tali criteri non sono previste due o più fasce di valutazione e retribuzione per ogni attività;

la distribuzione del bonus segue una logica complementare alla distribuzione del FIS, dei fondi dell’ ASL e di tutti gli altri fondi destinati al personale, in una visione sistemica del salario accessorio che eviti concentrazioni di risorse in poche mani.

In tal caso si può provare a contrattare privilegiando una ripartizione del bonus più egualitaria possibile, coinvolgendo la maggior parte - se non tutti - i docenti, con quote uguali per tutti. Il tutto, però, senza lanciarsi in estenuanti battaglie sindacali o giudiziarie, dato che la normativa contrattuale è perlomeno ambigua, se non in netto contrasto con tale pratica.

CHI FA DA SE...

CONFERMATA LA FACOLTÀ DEI DS DI FARSI DA SOLI IL CONTRATTO D'ISTITUTO

di G. C.

Un altro tassello del decreto Brunetta recepito in forma temperata dal decreto Madia e dal nuovo CCNL è l’iniziativa unilaterale, il potere cioè dei dirigenti scolastici di provvedere sulle materie oggetto di contrattazione anche senza accordo, per esempio decidendo come distribuire i fondi del FIS. Tale possibilità mina alla base il potere contrattuale dei lavoratori e delle RSU, tanto più se i DS l’usano in modo ricattatorio, come talvolta è già avvenuto, con un atteggiamento del tipo: *o firmi quel che propongo o comunque posso decidere da solo!* Era anche difficile impugnare in sede giurisdizionale l’atto unilaterale se il DS comunque era in grado di provare di aver tentato di contrattare, anche perché già l’art. 6 del CCNL 2006/09 prevedeva che trascorsi 20 giorni dall’avvio della contrattazione le parti riassumevano le loro prerogative. Ora il CCNL 2016/18 allunga a 30 giorni tale termine, ma la sostanza cambia poco. Soprattutto sia il decreto Madia che il nuovo CCNL confermano l’istituto dell’iniziativa unilaterale mentre si poteva abrogarlo, visto anche l’uso che ne è stato fatto da molti DS su suggerimento anche dell’ANP. Viene, però, introdotta una regolamentazione. Infatti, vi è l’obbligo di motivazione specifica da parte del DS, che deve provare *l’oggettivo pregiudizio alla funzionalità amministrativa*. In tutte le fasi della contrattazione il comportamento delle parti deve rispettare i principi di responsabilità, correttezza, buona fede, trasparenza e,

soprattutto, mirare a prevenire i conflitti, il che implica che le parti “*compiano ogni ragionevole sforzo per raggiungere l’accordo*”.

Le iniziative sono solo provvisorie, per cui vi è l’obbligo di proseguire “*le trattative al fine di pervenire in tempi celeri alla conclusione dell’accordo*”, per cui non si può più firmare l’atto unilaterale e interrompere la trattativa. Il controllo su tutta la procedura e, in particolare sulle motivazioni, è affidato ad un *Osservatorio paritetico* da costituire presso l’Aran. Ma l’Osservatorio non ha potere sanzionatorio, né sono previste conseguenze automatiche in caso di comportamenti illegittimi sanciti dall’Osservatorio, per cui il comportamento antisindacale dovrebbe essere sempre dichiarato da un giudice del lavoro. Soprattutto il termine minimo di durata della sessione negoziale per poter passare alle iniziative unilaterali è veramente esiguo, 45 giorni prorogabili per altri 45.

In conclusione, anche su questo punto il decreto Madia e il CCNL recepiscono la filosofia aziendalista di rafforzamento dei poteri dei dirigenti e di restringimento dell’agibilità sindacale tipico della Brunetta in un’ottica di sostanziale continuità. È bene che le RSU Cobas cerchino i sfruttare tutti i paletti introdotti con la regolamentazione dell’istituto per renderne difficile sia l’uso da parte dei dirigenti sia la minaccia ricattatoria nel corso delle trattative.

PECORE NERE

COS'È E COME RICORRERE ALL'OPZIONE METODOLOGICA DI MINORANZA

di Serena Tusini

Quando i costituenti scrissero l'art. 33 della Costituzione (*"L'arte e la scienza sono libere, e libero ne è l'insegnamento"*), avevano chiarissimo il ruolo decisivo che la scuola aveva avuto nella fascistizzazione della società italiana; con questo articolo non consegnavano un'individuale libertà al singolo docente come lavoratore, ma ponevano il pluralismo e la libertà di insegnamento a garanzia della democrazia di un'intera società. Che fine ha fatto oggi la libertà di insegnamento? Certo non è stata abolita per legge (né sarebbe possibile, visto che è inscritta nella Costituzione) e nemmeno si sta tornando al libro unico di era fascista, ma è indubbio che da diversi anni stiamo assistendo ad un'omologazione decisa e voluta dall'alto, calata sul mondo della scuola sotto la spinta del pensiero unico neoliberista, nel quale il principio dell'azienda è il principio di base, anche valoriale, di un'intera società e dunque anche della scuola; tutto ciò non è stato sostenuto solamente da provvedimenti normativi stringenti, ma è stato soprattutto implementato da pressioni costanti e fortissime che hanno trasformato giorno dopo giorno l'azione didattica e le finalità della scuola pubblica. Ecco alcune direttrici di tali stravolgimenti "a bassa intensità":

1. il caso più eclatante sono i quiz Invalsi, i cui effetti sulla standardizzazione della didattica sono ormai patrimonio critico comune tra la maggioranza dei docenti e non solo;

2. i libri di testo sono ormai praticamente tutti sovrapponibili: che distanza dalla libertà di insegnamento che il singolo docente 15-20 anni fa esprimeva scegliendo il manuale da adottare, quando i testi erano diversificati per metodi e contenuti della materia di insegnamento; questo ha avuto come logica conseguenza che i presidi hanno ottenuto in molte scuole con estrema facilità che i testi fossero uguali per tutte le sezioni;
3. le prove per classi parallele sono state inserite in moltissimi PTOF, con un effetto deleterio molto simile ai quiz Invalsi, spingendo cioè verso una competizione sterile tra docenti che non tiene conto delle effettive differenze presenti tra le singole classi e tra i diversi approcci didattici;
4. libri di testo, presidi, indicazioni ministeriali spingono sempre più verso una didattica delle competenze che stravolge senso, direzione e finalità dell'atto educativo, tanto che chi continua a fare scuola concentrandosi sulla trasmissione profonda dei saperi viene giudicato un passatista;
5. programmazioni di dipartimento che pretenderebbero di sostituirsi alle programmazioni delle singole classi, come se queste non fossero composte da individui singoli portatori di singole potenzialità e/o difficoltà che dovrebbero essere al centro dell'attività di programmazione del singolo docente (anch'esso un individuo con le sue peculiarità pedagogiche);
5. ossessive griglie di valutazione standardizzate per materie, come se l'atto

valutativo fosse un semplice atto meccanico, nel quale il percorso soggettivo dello studente e del docente scompaiono completamente;

6. corsi di formazione, spesso uguali ogni anno, che spingono i docenti ad allontanarsi sempre più dai contenuti delle loro discipline a favore di una didattica incentrata esclusivamente sulle metodologie, come se la conoscenza profonda degli argomenti fosse diventata secondaria e quasi facoltativa;
7. burocratizzazione delle difficoltà degli alunni attraverso sterili e spesso dannose certificazioni BES, che mettono da parte la questione centrale (le risorse economiche necessarie per aiutare fattivamente questi alunni) e che pretendono di considerare le difficoltà come patologie;
8. percorsi di alternanza scuola-lavoro che stanno imponendo alla scuola italiana il paradigma del "capitale umano", trasformando gli alunni da cittadini in formazione a lavoratori (precari) in addestramento;
9. un'ossessiva spinta verso l'utilizzo didattico delle nuove tecnologie, quando ormai molti studi stanno rilevando come esso abbia abbassato i livelli e la qualità dell'apprendimento.

Tutto questo, dicevo, è avanzato nelle singole scuole senza imposizioni forzate (ad esclusione forse dei quiz Invalsi, che infatti hanno trovato una resistenza culturale molto forte a livello dei singoli docenti), come se fosse una libera scelta della scuola stessa; i presidi, anch'essi sotto-

posti a sistematici condizionamenti ideologici da parte dei loro superiori, hanno portato queste questioni nei Collegi Docenti nei quali, complice la passività di tanti insegnanti, si è votato a maggioranza o all'unanimità determinando così un progressivo stravolgimento dell'attività didattica quotidiana, stravolgimento spesso accompagnato da una serie infinita di incombenze burocratiche che tali pratiche portano con sé.

Paradossalmente la scuola italiana, dopo il periodo fascista, non era stata mai così uniformata e centralizzata se non all'apparire dell'autonomia: non sarebbe stato il Ministero ad imporre il "cambiamento", ma le scuole stesse avrebbero sposato le linee centralizzanti che i presidi erano incaricati di far passare nelle scuole. E così oggi le scuole "autonome" sono praticamente tutte uguali, i PTOF sono di fatto sovrapponibili e le "mission" della scuola rispondono sempre più chiaramente ai desiderata di Confindustria.

Ma la libertà di insegnamento non si può abolire, perché è inscritta appunto nella Costituzione. E infatti tutti i governi in ogni riforma della scuola sono stati costretti ad inserire un breve comma, che lascia aperta la possibilità per il singolo docente o per gruppi di docenti di dissentire rispetto a quanto deciso dalla maggioranza dei colleghi e inserito nel PTOF. Si tratta della cosiddetta "opzione di minoranza" o "opzione di gruppi minoritari" che fu introdotta in seguito a un ricorso avviato contro l'antenato del PTOF che allora si chiamava Piano Educativo d'Istituto: il giudice riconobbe, proprio in virtù dell'art. 33 della Costituzione, che nessuna decisione maggioritaria di un Collegio dei Docenti poteva sopprimere la libertà di insegnamento del singolo e dunque, da allora, fino alla famigerata L. 107/2015, i legislatori "riformatori" della scuola sono stati costretti ad inserire una clausola che salvaguardasse la libertà d'insegnamento. Infatti attualmente il comma 14 della L. 107 a proposito del PTOF, recita: *"Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari"*.

Dunque ogniqualvolta si presenteranno in Collegio delle proposte che non condividiamo nel merito e/o nel metodo, possiamo/dobbiamo utilizzare questa clausola, facendo mettere a verbale la nostra contrarietà sui singoli punti e facendo valere questo comma 14 che altro non è che l'eredità lasciata dai nostri Costituenti al libero lavoro dei docenti italiani nella libera scuola della nostra Repubblica.

RIAPERTURA DELLE GAE E RUOLO PER I PRECARI

Nel 1989 la L. 417 riconosceva per la prima volta, dopo anni di lotte dei precari, il diritto all'immissione in ruolo attraverso l'istituzione di una graduatoria di docenti in possesso di abilitazione e di 2 anni di servizio. Contestualmente si aprivano corsi di abilitazione per chi maturava almeno 2 anni di servizio. Le assunzioni avvenivano per il 50% dai concorsi e per il 50% dalle sudette graduatorie. Con la L. 296/2006 tali graduatorie sono state trasformate in Graduatorie ad Esaurimento (GaE) prevedendo nuovamente, in prospettiva, assunzioni solo concorsuali. La realtà del precariato in questi ultimi 10 anni però lungi da "esaurirsi" ha visto un continuo aumento di contratti a tempo determinato e il deleterio intervento della "Buona Scuola", che addirittura sanciva il licenziamento dopo tre anni di supplenza, ora abrogato anche grazie alla mobilitazione delle precarie e dei precari. Anche l'anno scorso sono stati stipulati contratti con decine di migliaia di docenti abilitati (diplomate/i magistrali, laureate/i in SFP, TFA, PAS, ITP ecc.) senza che per loro sia prevista alcuna prospettiva di stabilizzazione.

I disastrosi effetti della sentenza del Consiglio di Stato del 20 dicembre 2017 riguardante le/gli maestre/i diplomate/i hanno riaperto percorsi di lotta delle/dei docenti. Dall'8 gennaio fino allo scorso 2 agosto si sono succeduti scioperi, manifestazioni, presidi. Fin da subito nel movimento e negli incontri con il Miur e con diversi politici abbiamo posto la questione in termini universali: andavano riaperte le GaE per tutte/i coloro in possesso di abilitazione. Il nostro principio fondante è che non si possa pensare a rinnovare contratti a tempo determinato magari per 10 o 15 anni senza prevedere un diritto all'assunzione. Nel "decreto Dignità" appena approvato dal governo viene ridotto a 2 anni il

periodo massimo di possibilità per i datori di lavoro privati di stipulare contratti a tempo determinato mentre nella scuola tutte/i sappiamo che si può permanere nella precarietà a vita.

Il movimento dei precari ha avuto anche la difficoltà di riconoscersi come tale dividendosi spesso in frazioni a volte anche contrapposte. **Noi crediamo che adesso sia il momento di ritrovare compattezza ed unità.** L'emendamento al decreto *"millep roghe"*, passato al Senato il 3 agosto scorso, ce ne offre l'opportunità. Sappiamo che tale emendamento può essere oggetto di diverse critiche, pur tuttavia riteniamo che possa costituire un primo passo verso il riconoscimento di un diritto.

Per questo sollecitiamo tutte le organizzazioni sindacali, le associazioni dei precari, le/i docenti a partecipare attivamente e in massa alla giornata di mobilitazione che stiamo costruendo per l'11 settembre 2018, data in cui il decreto approderà alla Camera.

Testo dell'emendamento approvato al Senato

"I docenti che hanno conseguito l'abilitazione entro l'anno accademico 2017/2018 possono inserirsi nella fascia aggiuntiva delle graduatorie ad esaurimento di cui all'articolo 1, commi 605, lettera c), e 607, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 e successive modificazioni, ivi inclusi i docenti in possesso di diploma magistrale o d'insegnamento tecnico-professionale entro l'anno scolastico 2001/2002. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono fissati i termini per l'inserimento nelle predette graduatorie aggiuntive a decorrere dall'aggiornamento previsto nell'anno scolastico 2017/2018 per il successivo triennio".



BY NC SA

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.

NUOVI PARADIGMI

CRITICHE RADICALI DEL CSPI: SIANO LE SCUOLE A DECIDERE TEMPI E MODI DELL'ASL

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), riunitosi lo scorso 25 luglio, ha approvato (con un solo voto contrario della componente ANP) un importante parere, espresso autonomamente, sull'Alternanza Scuola Lavoro. Il parere, frutto anche del confronto con numerosi soggetti (rappresentanti del MIUR, associazioni studentesche, enti di ricerca, esperti del settore), crediamo abbia un certo rilievo perché individua svariate criticità emerse sull'ASL e fa delle proposte concrete di "riforma", la più importante delle quali è di far deciderne alle singole scuole contenuti e monte ore, come sostenamo anche noi da qualche anno. Riportiamo ampi stralci del parere in questione, rimanando all'url <http://www.cesp-pd.it/spip/IMG/pdf/-175.pdf> per consultare il documento integrale.

(...) L'ASL e le sue criticità

(...) Si sono (...) determinati numerosi disservizi e inefficienze che hanno prodotto, accanto ad esperienze positive, in particolare in alcune realtà del Paese, esperienze negative per studenti e docenti, causa di comprensibili contestazioni nelle scuole e nell'opinione pubblica, come è emerso anche dai contributi e dalle audizioni dei diversi soggetti.

Tra le cause di queste criticità si evidenziano:

- l'obbligatorietà introdotta repentinamente;
- la predisposizione di risorse non adeguate in termini economici e di personale;
- l'assenza di una adeguata formazione del personale scolastico che avrebbe dovuto attuare le novità;
- il mancato supporto organizzativo alle scuole che hanno dovuto farsi carico di programmare le attività con i soggetti ospitanti del territorio (Aziende, Imprese, Enti pubblici, ecc).

Ma le conseguenze negative derivano soprattutto dal fatto che questa novità legislativa non è stata preparata ed accompagnata da un'accurata riflessione sul tema del lavoro e del rapporto tra scuola e lavoro. Il tema del lavoro nell'attuale contesto storico è problematico: infatti se esso è indubbiamente un fattore di realizzazione e crescita dell'uomo, lo stesso può anche diventare elemento di sofferenza e marginalità.

Questo carattere ambivalente dovrebbe spingere ad una più accorta valutazione delle potenzialità formative del lavoro in quanto tale, specie se inserito in un contesto scolastico.

L'esigenza di superare la separazione tra scuola e lavoro è da tempo un'esigenza avvertita e condivisa dal mondo scolastico, ma occorre che questa esigenza venga considerata nel contesto storico e sociale in cui si intende attuarla.

Purtroppo è ancora diffusa l'idea che la scuola, soprattutto in alcuni indirizzi di studio, debba solo svolgere il compito di preparare studenti con abilità immediatamente spendibili nel mondo del lavoro.

Tale impostazione contrasta anche con la rapidità con cui le attuali tecnologie produttive diventano obsolete, determinando così il rischio di un rapido superamento delle conoscenze acquisite e la loro non spendibilità nel mondo del lavoro in assenza di una forte preparazione di base che possa garantire capacità di riconversione professionale e formazione permanente.

Questa capacità di riadattamento al lavoro infatti può essere posseduta dal lavoratore solo se egli ha avuto la possibilità di ricevere una formazione ampia, finalizzata ad imparare ad apprendere e non solo a fornire conoscenze specifiche e specialistiche.

Pur prendendo atto che tra le motivazioni che hanno portato alla nuova normativa sulla alternanza è presente l'idea di contrastare la disoccupazione giovanile e di favorire un orientamento più consapevole nelle scelte future degli studenti, è indubbio che a sostegno dell'introduzione dell'ASL è intervenuta anche l'idea di avviare gli studenti al lavoro per una loro immediata occupabilità, in una logica che contrasta con la visione dell'alternanza

come modalità didattica e formativa. Se così fosse si configurerebbe un ruolo e un compito della scuola solo funzionale alle esigenze più immediate del mondo produttivo a nocumento di una preparazione ampia e forte che è nell'interesse dello studente e dello stesso mondo del lavoro.

Il rischio è che l'ASL non si configuri come un'esperienza educativa e una modalità didattica finalizzata alla crescita dell'individuo in un contesto formativo ampio, stimolante e motivante, ma piuttosto come un'esperienza al servizio dei soggetti ospitanti rispetto ai quali gli "studenti lavoratori" si devono rendere disponibili a qualsiasi richiesta. In tali situazioni si corre il rischio che il giovane venga "formato" ad assumere un atteggiamento di passività e adattabilità alle esigenze dell'azienda, oggi per un obiettivo scolastico, domani per non perdere il lavoro.

Per un nuovo paradigma dell'ASL

(...) Se il principale impegno della scuola resta formare la persona alla vita, è indubbio che il tempo della scuola è quello che maggiormente può consentire di ricercare la realizzazione del sé in tutte le dimensioni, da quella intellettuale a quella materiale.

Il lavoro rappresenta un'occasione preziosa intorno alla quale creare momenti significativi di apprendimento in cui si incontrano e compenetrano le conoscenze acquisite nelle singole discipline. (...)

Pertanto la riflessione sul lavoro non marginalizza le scienze umane, fondamentali per un'educazione con la quale affrontare i temi della globalità, della relazione dell'essere, del cittadino; al contrario, le esalta perché le rende concrete e dà loro la corretta valenza nel contesto della società nel quale si collocano. Nello stesso tempo è l'ambito privilegiato dove le abilità "artigianali", proprie degli apprendimenti professionalizzanti, avranno modo di meglio esprimersi.

Una scuola che riflette sul lavoro è la condizione del dialogo con gli attori presenti sul territorio per meglio garantire un apprendimento che duri per l'intero arco della vita. Per questo deve essere ribadita e sostenuta una visione dell'apprendimento non come pura ricezione e memorizzazione, ma come attività cognitiva caratterizzata dall'elaborazione delle informazioni e dei dati, dall'uso di strategie come forme di sperimentazione per la ricaduta di tali conoscenze sul piano pratico della vita reale e del lavoro, dalla verifica di ipotesi e dalla tendenza a superare i limiti del dato immediato. L'insieme di attività così complesse non può che situarsi concretamente in contesti operativi; tali contesti forniscono non solo i contenuti delle azioni, ma rappresentano anche la palestra nella quale addestrarsi.

Il lavoro allora può essere l'occasione in cui si compenetrano la sfera del pensare e quella del fare; studio e lavoro diventano vasi comunicanti e non devono essere pensati come un "prima" e un "dopo".

In questo senso appare addirittura fuorviante il termine "alternanza" a cui sarebbe preferibile sostituire quello di "alleanza", in quanto la qualità dell'insegnamento sta proprio nella coniugazione dell'impianto teorico con l'applicazione delle categorie operative e pratiche, realizzata con l'adozione di una didattica esperienziale, che deve risultare arricchita, e non "alternata", dal percorso dell'ASL. (...)

Di fronte alle nuove tecnologie e professioni che si svilupperanno nel futuro sarà fondamentale la capacità di stare in una condizione di "apprendistato permanente": si imparerà sempre di più stando accanto a chi sa agire direttamente sul posto di lavoro e questo sarà possibile solo se saranno stati precedentemente acquisiti senso critico e capacità necessarie per apprendere in ciascun nuovo contesto. (...)

Proposte

Aver reso obbligatorio il monte orario di ASL ha impedito a molte scuole di poter operare con le finalità sopra



richiamate. Inoltre ha condizionato la cooperazione con soggetti ospitanti dotati di un profilo responsabile e di pregio con cui poter co-progettare esperienze di ASL dall'alto valore formativo.

L'enorme numero di studenti che è stato necessario avviare all'ASL, con la scarsità di risorse disponibili, ha determinato l'impossibilità di effettuare una verifica delle attività avviate, al fine di intervenire per evitare gli esiti negativi riscontrati.

Appare quindi evidente che una delle cause che ha condizionato la qualità di questa esperienza sono anche gli aspetti obbligatori imposti, a prescindere dalle ragioni formative e didattiche. L'obbligatorietà ha determinato una compressione dell'intervento autonomo e consapevole delle scuole, le quali si sono viste espropriate di una loro specifica prerogativa, ovvero quella della libera e autonoma programmazione e progettazione didattica in base alle effettive esigenze degli alunni e in ragione al contesto territoriale. L'obbligatorietà del monte ore si è rivelata una costrizione che ha indotto spesso le scuole ad avviare una qualsiasi attività di ASL, a prescindere dalla sua qualità, trasformandola in un adempimento burocratico per le scuole stesse, in un carico di lavoro aggiuntivo per i docenti, in un'esperienza spesso inutile sul piano formativo e frustrante per gli studenti.

La prima esigenza sarebbe pertanto quella di prevedere una riconsiderazione dell'obbligatorietà del monte ore destinato alle attività di ASL, in favore di una progettazione autonoma delle scuole sia nei contenuti che nel monte ore complessivo. Ciò vale per gli studenti dei percorsi Liceali, Tecnici e Professionali, che potrebbero sperimentare così una didattica laboratoriale di maggiore qualità, ed avere contestualmente un'ulteriore opportunità di approfondimento culturale.

Tale autonomia agevolerebbe le scuole - e quindi i docenti e gli studenti - nel co-progettare, sulla base di obiettivi ed esigenze coerenti con il curriculum, esperienze formative di qualità, solamente con soggetti ospitanti seriamente interessati. A questo fine necessitano risorse adeguate in grado di sostenere e facilitare le attività delle scuole, la partecipazione degli alunni, nonché la collaborazione dei soggetti ospitanti.

Tali attività dovranno essere accuratamente ed obbligatoriamente monitorate, garantendo il coinvolgimento di tutte le componenti interessate a partire dagli studenti, anche al fine di predisporre un albo delle imprese di comprovata affidabilità e di rendere note le esperienze compiute più valide sul piano pedagogico, anche per una condivisione di utili informazioni che siano di stimolo e di opportunità. (...)

CONTRORDINE COLLEGHI

IL MIUR SUONA IL *DE PROFUNDIS* AI BES

di Sebastiano Ortu

«È necessario riavviare un confronto professionale che superi la tendenza a distinguere in categorie le specificità di ognuno, con il rischio di attuare la personalizzazione prevalentemente mediante l'utilizzo di strumenti burocratici e di mero adempimento». E ancora: «Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno [...]. A ciascuno sia data la possibilità di vedersi riconosciuto nei propri bisogni educativi "normali", senza la necessità di ricorrere a documenti che attestino la problematicità del "caso" [...]. I docenti e i dirigenti che contribuiscono a realizzare una scuola di qualità, equa e inclusiva, vanno oltre le etichette e, senza la necessità di avere alcuna classificazione "con BES" o di redigere Piani Didattici Personalizzati, riconoscono e valorizzano le diverse normalità». «Dopo aver per tanti anni acquisito una sensibilità legata all'individuazione e alla gestione dei Bisogni Educativi Speciali, ora le nostre comunità educanti possono andare oltre.» Basterebbero queste poche righe della circolare n. 1143 del 17 maggio 2018 per rendere il senso di quello che sembra, e a tutti gli effetti è, un clamoroso passo indietro del MIUR rispetto a tutto l'impianto che dalla fine del 2012 sorregge la farraginosa macchina dei BES.

Burocratizzazione della relazione educativa

Siamo stati fra i primi come Cobas a denunciare quello che l'ideologia profonda sottesa ai BES avrebbe rappresentato nella scuola italiana. Cinque anni di applicazione indiscriminata, pedissequa e anche scorretta di direttive e circolari ci hanno dato ragione, e ora anche nei corridoi ministeriali è suonato il campanello d'allarme.

La catalogazione e l'inserimento in un enorme unico calderone, insieme alle disabilità e ai Disturbi specifici dell'apprendimento, dei cosiddetti "*BES di terzo tipo*" o dello "*svantaggio economico e culturale*", è stata un'operazione dalle conseguenze nefaste sotto diversi punti di vista.

Perché ha portato alle estreme conseguenze la burocratizzazione della relazione educativa. L'imposizione di una sorta di "*contratto*" – il Piano didattico personalizzato – tra docenti, famiglia e studenti "con BES", con tanto di minaccia di ricorso in caso di inadempienza, ben lungi dall'ottenere il risultato di una nuova «sensibilità», di una rinnovata attenzione da parte dei docenti verso le esigenze educative del singolo studente, ha di fatto contribuito all'impostazione di un rapporto fondato su meri adempimenti giuridici che hanno viceversa contribuito all'isterilimento e al soffocamento dell'attitudine relazionale.

Attraverso la prescrizione di strumenti compensativi e dispensativi, spesso pedissequamente ripresi e copincollati da modelli precompilati (ne è piena la rete), si è provocato un generale abbassamento delle aspettative di genitori e insegnanti



verso gli alunni "*con disturbi*", "*con disagio*", "*con difficoltà*", "*con svantaggio*", per cui si è legalizzata una sorta di didattica "*dei requisiti ridotti*" che, lungi dal puntare alla valorizzazione delle ricchezze e dei punti di forza individuali, ha invece ipostatizzato le debolezze limitando pregiudizialmente il campo di azione pedagogico-didattico.

Ha costituito un elemento imprescindibile della colonizzazione della scuola da parte del paradigma clinico-diagnostico con la conseguente medicalizzazione di massa degli studenti italiani. I quali, con la speranza di arginare le ansie da deficit di prestazione scolastica attraverso la prescrizione di un PDP, sono stati spinti, col beneplacito delle famiglie e spesso incoraggiati dagli stessi insegnanti, nelle braccia degli esperti in camice bianco per ottenere, a caro prezzo, certificazioni di tutti i tipi. Certificazioni basate su standard clinici discutibili e discussi (i DSM 4 e 5, fortemente criticati anche da una grande e influente parte della comunità medica; l'onnicomprendivo ICF che pretende di inserire sotto il controllo clinico gli aspetti «bio-psico-sociali» dell'intera esistenza umana), i quali diagnosticano e medicalizzano – sempre più spesso con l'ausilio di psicofarmaci potenti, con conseguenze devastanti nelle giovani menti in formazione – "*sintomi*", "*anomalie*", "*disturbi*", "*comportamenti a rischio*" quali la disattenzione, l' "*iperattività*", il lutto, la separazione genitoriale, i problemi linguistici conseguenti alle migrazioni, le avversità economiche...

Di fatto stiamo etichettando tutte le possibili difficoltà che un giovane studente può incontrare nel suo percorso scolastico ed esistenziale. Con un imprevisto effetto collaterale forse ancora più grave e duraturo: l'etichetta di BES si attacca addosso e diventa chiave di identificazione pregiudiziale della persona all'interno dell'ambiente sociale. Ricadere nello standard BES rappresenta uno stigma pesante per l'individuo e un'ansia enorme da gestire per la famiglia. L'interiorizzazione della "diversità" indotta dal riconoscimento di un BES produce effetti dannosissimi sulla

percezione del sé e sull'autostima: «il rischio molto forte è quello di accentuare i processi di separazione e di mettere un marchio sugli alunni che vivranno negativamente questo tipo di sguardo su di loro. Sembra che tutti gli studi sulla profezia che si autorealizza e l'effetto Pigmalione [...] siano stati dimenticati. Personalmente crediamo [...] che si tratti di una vera violenza simbolica che viene vissuta come tale dagli alunni designati come anomali, con tutti gli effetti negativi e perversi nelle relazioni tra alunni» (Alain Goussot, *I rischi di medicalizzazione della scuola - Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, in "Educazione democratica", 9/2015, edizioni del Rosone, pp. 30-31).

Storture BES

Con il riconoscimento dei BES si è rafforzata - lo rileva anche la circolare - «la percezione dei genitori che tali atti e procedure possano assicurare un diverso livello di presa in carico di alcuni alunni». I genitori hanno percepito la certificazione come una garanzia del massimo risultato con il minimo sforzo. Per cui, con conseguenze educative devastanti, se non ce la fai e hai la certificazione sei promosso lo stesso, con buona pace dell'unico rapporto didattico vincente: quello che fa appello alle capacità residue, alla possibilità di favorire lo sforzo a superare le difficoltà e a gestire gli insuccessi assumendosi in prima persona i rischi dei propri comportamenti. Ma va anche detto che l'esplosione di PDP è stata voluta e favorita dalla dabbaggine di troppi addetti ai lavori: presidi, funzioni strumentali, gli stessi docenti che hanno applicato e in molti casi hanno favorito il meccanismo diagnosi (o spesso mera richiesta dei genitori) → BES → stesura del PDP, senza alcuno spirito critico e senza neppure porsi il problema di scegliere basandosi sulla propria professionalità ed esperienza. Facoltà che, pur se misconosciuta ai più, è contemplata nel paragrafo della circolare 2563/2013: «anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però

non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione».

E in tantissime scuole, soprattutto in territori socialmente ed economicamente depressi, il proliferare delle diagnosi e delle conseguenti richieste di un PDP ha superato qualsiasi limite di gestibilità. Lungi dal costituire un tramite irrinunciabile per ottenere l'agognata "inclusione" (altro termine ambiguo e vuoto) il PDP ha costituito viceversa, con l'applicazione formale, fiscale e pedante del sistema degli strumenti compensativi e dispensativi, il surrogato di una didattica veramente efficace.

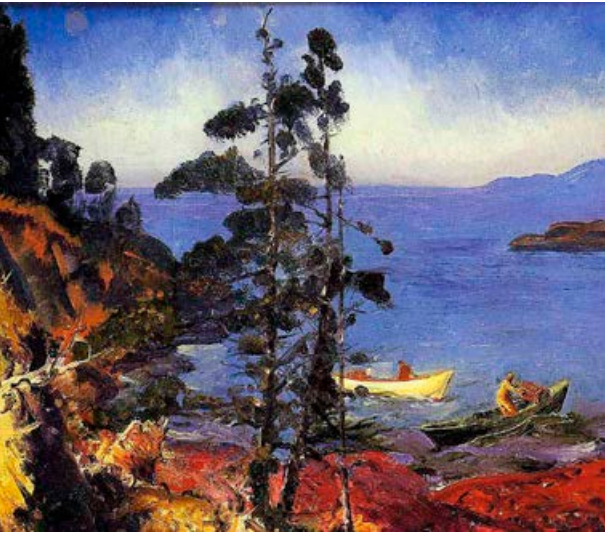
Perché nella scuola si ragiona con gli strumenti della didattica e della pedagogia, non con le prescrizioni medico-giuridiche. Ritornare a insegnare, questa è l'unica ricetta: con l'attuazione consapevole, e non imposta dalla burocrazia e dalla minaccia, di meccanismi di attenzione e di supporto anche individuale; con la disponibilità all'apertura relazionale ed empatica verso l'intero gruppo classe e verso il singolo; con la condivisione professionale di conoscenze, esperienze, pratiche e sperimentazioni in tutti gli ambiti più o meno ufficiali di incontro e di scambio tra docenti; con la valorizzazione delle esperienze specifiche dell'insegnante di sostegno e delle compresenze in classe. Compresenze che l'insieme di prescrizioni sui BES, tutte da applicarsi "*nell'ambito delle risorse disponibili*", non ha aumentato di una sola unità in tutto il sistema scolastico italiano.

La circolare di maggio rimette tutto in gioco. È vero che da una parte individua i possibili mezzi del superamento della personalizzazione burocratica negli infausti strumenti dell' "autonomia", nei RAV e nei PTOF, nel dirigente scolastico che «*assume un ruolo determinante per la qualità dell'offerta formativa*». Si tratta di retorica: sono strumenti vuoti ed eminentemente burocratici anch'essi, se non riempiti dall'esperienza, dalla capacità, dalla professionalità e dalla passione del singolo insegnante. Ma è anche vero che nella circolare altrettanto forte è il richiamo, in previsione del rinnovo del PTOF ad «*avviare nei collegi docenti, nei dipartimenti disciplinari, nei consigli di classe e di interclasse, una riflessione sull'evoluzione del contesto normativo ed organizzativo della scuola italiana, anche dando impulso a momenti di scambio professionale per la valorizzazione delle competenze e la promozione di attività di ricerca/sperimentazione didattica*». Sarà questo lo spazio concreto sin dall'inizio del nuovo anno scolastico per motivare il nostro rifiuto dell'ideologia-BES e per dire la nostra anche sui varchi che si aprono sul fronte pedagogico-didattico e culturale: per provare a riacquistare quel pezzo di dignità del nostro lavoro che sembrava definitivamente delegato alla medicalizzazione e sommerso sotto il peso delle scartoffie burocratiche.

PICCOLI MECCANICI

COME MANIPOLARE I TEST INVALSI NEL LAVORO IN CLASSE

di Gianluca Gabrielli



Quest'anno ho insegnato matematica in una seconda di scuola primaria, classe destinataria delle prove Invalsi. Ho sempre cercato di contrastare questi test in ogni modo, dallo sciopero all'analisi critica, all'obiezione di coscienza. Penso che la loro introduzione abbia fatto molti danni alla “cultura scolastica”, spingendo molti insegnanti ad impoverire la propria didattica, fornendo ad altri un alibi per continuare a farlo, in ogni caso standardizzando l'insegnamento per renderlo funzionale alla preparazione dei test. La testimonianza permea ormai la società, decide gli accessi universitari, impregna orrendamente i manuali scolastici e spesso viene usata nella selezione del personale. Se il compito del pensiero critico rimane quello di operare un'analisi priva di indulgenza della reificazione connaturata in queste prove, quello mio in classe non può più limitarsi ad un aggiramento, all'obiezione di coscienza o allo sciopero. Se il test è la forma della didattica conformista del XXI secolo, il mio compito sarà quello di provare a costruire una didattica critica di questi test, che aiuti gli allievi e le allieve a comprenderne i limiti e a difendersene in futuro.

Via le risposte

Come ho proceduto? Ho scaricato l'opera omnia dell'Invalsi di matematica per la seconda classe. I quesiti non sono diversi da una parte di quelli che troviamo nei libri di testo o che prepariamo noi stessi. La critica didattica all'Invalsi non si appunta quasi mai su quel singolo problema, ma sulle modalità di lavoro e sulle procedure di risoluzione prescritte (oltre alla ingenua pretesa di valutare, attraverso quelle risposte, allieve, docenti e tutto il sistema scuola nazionale). L'Invalsi chiede individualismo, rapidità, fornisce risposte predeterminate, non accetta soluzioni che escano dagli schemi previsti, esclude a priori la discussione e ogni accezione dialogica, interdice le domande. Incardinato in questi vincoli metodologici, qualsiasi esercizio di matematica cambia aspetto e diventa un percorso di addestramento alla rapidità e al ruolo esecutivo, una celebrazione dell'approccio individuale, un attacco al pensiero critico o divergente. Allora ho pensato di proporre quelle stesse prove scardinando i principi-guida dell'Invalsi. Il primo passo è stato quasi rituale. Formati vari gruppi ho consegnato ad ognuno un quesito, privato delle risposte predeterminate, e ho chiesto di leggerlo insieme, di discuterlo, di formulare le ipotesi di risposta. Dopo potevano vedere la risoluzione proposta dai compagni e alla fine, con calma, se ne è discusso insieme. La risoluzione cooperativa dei quesiti e la possibilità di confrontarsi mi parevano essenziali per vincere l'idea di un sapere che si costruisce da soli, in lotta contro il tempo, in isolamento o magari in competizione con le compagne e i compagni. L'esperimento ha funzionato bene. L'abbiamo ripetuto alcune volte, facendo emergere dalla riflessione dei bambini la risposta o le risposte, magari anche errate, ma formulata dal loro lavoro intellettuale e dal confronto e

sostenute dalla loro argomentazione, e non prescelte tra quelle fornite precotte. Come secondo passo mi sono concentrato sulle risposte. L'Invalsi generalmente limita le possibilità di risposta a quattro, fornendole già preconfezionate. È evidente che per chi vuole contare delle risposte e trarre da esse delle percentuali statistiche, avere quattro tipologie è utile: semplifica, incasella forzatamente i ragionamenti e quindi illude gli elaboratori dei dati di avere a disposizione quantificazioni corrispondenti alla realtà di pensiero di chi ha fatto il test. Invece, appena si tolgono queste quattro uscite predeterminate, ci si accorge di due elementi cruciali: da una parte il pensiero risolutore si muove in brughiere ben più sterminate e contraddittorie di quelle ipotizzate dai signori Invalsi; dall'altra, le risposte predeterminate - soprattutto per i più piccoli - costituiscono un invito potente e nefasto ad esautorare il proprio ragionamento. Così, per fare i conti con queste riflessioni, ho provato a seguire due principi in apparenza contraddittori. Da una parte ho iniziato ad insegnare cosa sono le prove a risposte multiple, organizzando però le attività non in funzione di un'astratta e per me inutile raccolta dei dati, ma tarando le difficoltà sulle capacità dei bambini della mia classe e sulla opportunità di presentare le difficoltà legate a questa forma di esercizio in maniera progressiva e razionale didatticamente, cioè facendo fare semplici prove non invalsiane in cui le risposte tra cui scegliere fossero due, univoche, funzionali all'apprendimento progressivo del format e non all'estrazione di dati “in vivo”. Dall'altra parte ho usato i quesiti dell'archivio Invalsi, ma togliendo quasi sempre le risposte. L'effetto è conosciuto: si moltiplicano le tipologie di risposta, mostrando quanto varie siano le strade scelte per la risoluzione dai bambini e quanto poco incasellabili a priori siano le tipologie di errore. Certo, non lo si può fare ogni giorno, la fatica della correzione e della ristrutturazione della didattica sulla base degli errori sarebbe improba.

Via anche le domande

Poi però ho fatto fatica a trattenermi. Perché non togliere anche le domandine predeterminate? Anche in questo caso colpisce subito il piacevolissimo senso di apertura e la sensazione di entrare in terre inesplorate. Infatti in seconda classe il contratto didattico è già molto forte, ma le forme attraverso le quali ottemperarvi sono ancora legate ai limitati protocolli sperimentati nella didattica. Ad esempio: se assegno un “problema” sanno che solitamente formulare un'operazione risulta apprezzato dai maestri, quindi bambine e bambini cercano di soddisfare questa predilezione dei docenti anche a prescindere dalla necessità. Ma se si lascia nell'indistinto la richiesta, la situazione problematica si ricarica inaspettatamente di possibili interpretazioni, e le bambine e i bambini sono ricondotti indietro al processo di comprensione. E le informazioni da trarre dalle situazioni prospettate crescono in maniera esponenziale. Insomma, più faticoso, spiazzante, ma pieno di stimoli. Una prova consisteva nel presentare quattro coppie di figure geometriche, una dentro l'altra, da scegliere solo una di esse, in base alla coerenza della descrizione. Presentando solo le coppie e chiedendo loro una descrizione si ricostruisce la ricchezza del pensiero infantile. Uno di questi disegni presentava un rettangolo e al suo interno un quadrato (che è anche un rombo) ruotato di circa 30°. Ho chiesto di colorare di verde il rettangolo e poi ho chiesto di descrivere il tutto. Chi chiama la figura interna “rombo”, chi la chiama “quadrato”, chi “triangolo”, confondendosi lessicalmente; ma comunicare la rotazione è il vero problema. Qui si attivano risorse approssimative, ma di una certa efficacia: “un quadrato a rovescio bianco”, “c'è un rettangolo con un quadrato storto sembra una chiave inglese”, “il rombo è leggermente storto e i lati sono seghettati [ho dovuto prendere atto che sulla fotocopia i segmenti del quadrato-rombo erano irregolari, e che il piccolo osservatore ha utilizzato

ciò che aveva imparato nello studio delle foglie per segnalare questa particolarità; particolarità trascurabile solo se da adulti selezioniamo le risposte preventivamente in base al nostro concetto di geometria ben formato, mentre chi sta apprendendo non sa se questo aspetto sia o no da ritenersi trascurabile – magari potrebbe poi risultare uno dei fondamenti di una geometria seghettata, solo parzialmente euclidea], “c'è un rettangolo con dentro un rombo (quadrato storto)”, “un triangolo [confusione di nomenclature con l'altra figura] meso male dietro a un rettangolo verde e grosso”, “e dentro c'è un quadrato bianco e storto”, “sembra una macchina fotografica con un rombo con un prato d'erba”. Qui il pensiero infantile riacquista la sua complessità e parziale irriducibilità allo sguardo computazionale dello statistico. Tra questi citati tutti hanno chiaro il prerequisito “dentro”, la rotazione viene percepita da molti, alcuni trovano un modo per comunicarla, alcuni sottolineano la differente dimensione, alcuni attivano paragoni con la realtà per descrivere meglio. Anche un quiz invalsi, tolto dalla sua routine e dalla sua gabbia metodologica, può trasformarsi in avventura. Ma gli interventi attuabili sono veramente tanti. Ad esempio: le prove richiedono l'uso della biro (credo nera); nel nostro percorso ho lasciato usare le matite perché lavoriamo ancora con quelle, e non ho interdetto l'uso dei colori. Fare disegni spesso serve alla risoluzione, e colorarli serve al proprio benessere, al piacere di fare un bel lavoro. Ma a volte per risolvere alcuni quesiti – o per comprendere situazioni – è anche utile usare materiali – cubetti, stecchini, monete, disegnare e ritagliare... Ciò che per l'Invalsi può solo risultare una perdita di tempo o un pericoloso inquinamento del test, per la nostra didattica si rivela uno strumento indispensabile alla cui utilità cerchiamo ogni giorno di educare le bambine e i bambini. Affrontare un quesito con la possibilità di “costruire” le domande e le risposte facendo uso di ciò che veniva ritenuto utile è la strada principale dell'insegnamento.

Nove suggerimenti

Parafrasando un grande del passato, potrei affermare che quando la forma del test con risposte prefissate prende il sopravvento e diventa la didattica di Stato e la via maestra all'apprendimento, allora lo stesso modo di pensare dei bambini (e dei loro insegnanti) tende a degenerare, e si comincia ad applicare questa formula anche nel lavoro intellettuale in cui non sarebbe richiesto il procedimento tipico dei test. L'approccio efficace nei test diventa la matrice del pensiero in generale. Il pensiero perde così la sua autonomia, anche se si crede addirittura più efficace ed oggettivo; esso perde la capacità (che non è una funzione naturale dell'intelletto, ma prende forma storicamente) di guardare la realtà e i problemi senza rinunciare alla libertà del proprio sguardo. Chiudo proponendo un contro-protocollo del non-somministratore Invalsi, per far crescere anticorpi nelle giovani menti.

1. Togliere le risposte.
2. Togliere le domande.
3. Lavorare anche a coppie e in piccoli gruppi, per sperimentare il vantaggio del lavoro cooperativo.
4. Discutere ogni volta che si riesce: prima, durante e dopo la risoluzione.
5. Lasciare possibilmente tutto il tempo necessario.
6. Se si affrontano le risposte prefissate multiple: valorizzare le risposte non previste.
7. Incoraggiare il disegno, sia quello funzionale alla risoluzione dei quesiti, sia quello funzionale al piacere di disegnare.
8. Suggestire o valorizzare le simulazioni, l'uso degli oggetti, le teatralizzazioni che possono aiutare a trovare le risoluzioni.
9. ...e, per le maestre e i maestri, scioperare il giorno della prova.

(Da www.quandosuonalacampanella.it)

ORIZZONTI PERDUTI

CHE SENSO HA OGGI BOCCIARE O PROMUOVERE

di Alessandro Palmi



Bocciare o non bocciare? Amletico dubbio nel quale mi ritrovo sempre più spesso coinvolto negli ultimi anni, in particolare pensando alle classi del biennio del Tecnico Industriale ed ai relativi scrutini. Chiarisco subito che da oltre 30 anni ho sempre avuto una posizione chiara in merito, posizione che solo negli ultimi anni ha iniziato a vacillare togliendomi una delle poche certezze che avevo nel mio lavoro e mettendomi in una situazione di via via crescente indecisione.

Ho sempre considerato mio dovere oppormi alla selezione, ho sempre ritenuto non educativa una bocciatura ed ho sempre avuto grosse resistenze ad ergermi a giudice nei confronti di ragazzi e ragazze adolescenti; senza contare che poi esistevano i docenti progressisti e di sinistra, che erano quelli che promuovevano, e quelli reazionari di destra che bocciavano ed erano per la selezione, quindi io ero già felicemente schierato grazie ai miei pregiudizi ideologici e pedagogici... Ora mi dicono che non esistono più la destra e la sinistra quindi non posso più facilmente catalogare in questo modo i miei colleghi. Scherzi a parte sono comunque sempre stato convinto, e lo sono tuttora, che il posto giusto per ragazzi e ragazze tra i 14 ed i 16 anni sia la scuola, mi limito a questa fascia di età perché è proprio dei bienni del tecnico che voglio parlare, ma ovviamente questo è valido anche su di un arco temporale ben più ampio. Quando dico scuola mi riferisco alla scuola pubblica nelle sue articolazioni e non a surrogati più o meno validi di tipo confessionale o enti di vario tipo che hanno come fine la produzione di utili o nati da quell'astruso concetto venuto tanto di moda che va sotto il nome di "sussidiarietà".

Dunque dicevamo, ho sempre fatto del mio meglio per evitare bocciature e per far sì che gli studenti e le studentesse subissero il meno possibile ciò che ora viene chiamato dispersione scolastica. Intendiamoci non è che propugno il fatto di regalare i voti e non lavorare sugli apprendimenti, ho sempre cercato di dare

il massimo a chi stava in classe con me, di far lavorare, anche duramente, di far sì che si scontrassero con le difficoltà ed anche con le fatiche dell'imparare, però in un'ottica di ricerca delle soluzioni, di rispetto e di voglia di crescere e sempre cercando di costruire relazioni positive. Accadeva spesso che si lamentassero della difficoltà degli argomenti e delle prove, io ho sempre cercato di spronarli/e a superare le difficoltà per aumentare la loro consapevolezza e le loro conoscenze, non per avere dei "voti".

Mi sono sempre posto il problema di quanto fosse ciò che davvero apprendevano e quanto duraturo fosse tale apprendimento, ho cercato di adattarmi al loro livello ed alle loro capacità senza per questo banalizzare il mio lavoro od i contenuti che volevo/dovevo veicolare; certo il fatto di insegnare una materia scientifica che spesso viene recepita come astrusa e lontana (chimica) non mi ha aiutato, ma cercavo comunque di fare il meglio possibile, questo nonostante dal potere costituito non arrivasse nessun tipo di aiuto... anzi in genere tagli di risorse, "riforme" indecenti ed intrusioni ideologiche via via di stampo sempre più aziendalistico ed individualistico con modelli culturali che, alla faccia del politacally correct tanto spesso enunciato, mi fanno abbastanza orrore.

Il degrado culturale

Adesso però stiamo arrivando ad un punto in cui la situazione mi si complica, ci si trova di fronte a classi che spesso sono intorno ai 30 allievi, dalle più diverse provenienze e culture, accomunati però da due elementi distintivi ed assolutamente trasversali: da una parte, di essere cresciuti in anni di quello che definisco degrado culturale pubblico (nato e sostenuto con forza dalle tv berlusconiane ed ora diffuso a tutti i livelli della società e dei vari media ed in parte incrementato dal distorto uso delle tecnologie informatiche), dall'altra di essere il prodotto della selezione/orientamento dei cari colleghi e

colleghe delle medie che pare si siano posti/e come missione quella di separare anzitempo il grano dalla pula e di indirizzare alla veneranda età di 13 anni ragazzi e ragazze verso il loro percorso più o meno luminoso, decretandone in buona parte il destino scolastico.

Ovviamente queste classi spesso diventano luoghi che definire di apprendimento rivela una grossa dose di ottimismo, dove un'altra schiera di cari colleghi e colleghe non trova nulla di meglio da fare che proseguire nell'opera di "pulizia" (che a volte diventa pure etnica) per accompagnare il peggio dei peggiori fuori dalla scuola. Come contraltare stanno prendendo piede le tante attività contro la "dispersione scolastica", che oramai è uno dei problemi centrali; peccato che spesso il problema sia affrontato pensando che si tratti semplicemente di "abbassare il livello", di "rendere le cose (quali?) più interessanti", finendo così per organizzare attività più o meno curiose, sotto il nome di progetti, che dovrebbero attrarre questi giovani che, semplicemente, vivono l'istituzione scuola come nemica ed i docenti come suoi gendarmi.

Il risultato è spesso quello di trasformare i docenti in una sorta di guitti o di andare verso una banalizzazione dei concetti che sicuramente non aiuta la crescita di nessuno/a, oppure di inseguire miti come quelli legati ai supposti effetti taumaturgici delle "nuove tecnologie"; od una serie di altre amenità senza però quasi mai incidere realmente sugli aspetti relazionali e senza capire davvero il clima che esiste ora come ora nelle classi.

Tutto questo trova poi una sua catarsi in quella sorta di psicodrammi che sono gli scrutini, dove decine di ragazzi e ragazze trovano deciso il loro destino principalmente a causa delle alchimie di combinazione dei vari conigli di classe, così che chi ha la sventura di trovarsi nel consiglio di classe ove si sono incontrati docenti di matematica, fisica e chimica particolarmente feroci viene troncato senza speranza mentre dove non vi sono queste

concentrazioni si salvano (bene, così imparano subito che la vita è una grande lotteria).

Scuola amica vs scuola severa

Come dicevo all'inizio, non ho mai avuto dubbi su quale sponda posizionarmi, però sta diventando veramente difficile; perché sarà pur vero che siamo contro la selezione e che la scuola è il posto dove devono stare gli adolescenti, ma viene da chiedersi se esiste un livello che sia pur minimo di conoscenze e capacità che un discente deve raggiungere per proseguire gli studi.

Qui sta il nocciolo del problema, o si ammette che la priorità è la permanenza nella scuola, qualunque sia il livello raggiunto, ed allora l'unica soluzione sarebbe di eliminare il concetto stesso di bocciatura al biennio e come scuola dell'obbligo stabilire che semplicemente ogni ragazzo ed ogni ragazza prosegue nel suo iter in ragione di un processo legato alla sua crescita come persona e sganciato dai contenuti specifici appresi; oppure si fissano dei "minimi" al di sotto dei quali si "comincia a bocciare"... ma questo non risolve nulla: infatti quali sarebbero questi minimi, come sarà possibile valutarli nei diversi contesti?

Io penso che andare verso la prima soluzione, sarebbe comunque rispettoso di quella che deve comunque essere la caratteristica di un luogo di crescita ed apprendimento: essere al "servizio" di chi sta esercitando ed usufruendo del diritto all'istruzione, quindi decidere d'ufficio che chi entra in questo percorso procede comunque e lo farà anche in base alle sue capacità e predisposizioni, ma l'opportunità è data a tutti e tutte liberamente, gratuitamente.

Non è la perfezione, ma ci potremmo liberare di alcuni ostacoli: il primo (più importante) è il feticcio del voto che a mio modo di vedere, così come è inteso ora, è uno dei principali ostacoli ad un reale apprendimento; in secondo luogo si guadagnerebbe in dignità, non avremmo più dirigenti che entrano negli scrutini portando le tabelle delle percentuali di bocciature e cominciano a fare pressioni affinché "i numeri" (di bocciati) migliorino e si attestino sulle "medie attese".

Questo in un mondo ideale; poi attualmente mi trovo sempre più di fronte a livelli di apprendimento che sono talmente bassi, livelli di inconsapevolezza tali che realmente mettono in crisi quanto detto sopra. Credo che dovremmo cercare di capire le ragioni più profonde che fanno sì che per molti studenti e studentesse la scuola sia percepita di una inutilità assoluta ed affrontata con livelli di motivazione sotto lo zero.

Ma se non è più vero che la scuola non selettiva, senza voto, amica può funzionare; se continua ad essere vero che la scuola severa, dura e selettiva non funziona, o è semplicemente un mito del passato (rimpianto da tanti/e colleghi/e confusi/e); allora, dove possiamo trovare la soluzione?

(da www.quandosualacampagna.it)

DISPOSITIVO D'ESCLUSIONE

COME AFFRONTARE A SCUOLA IL PROBLEMA DELL'OMO-TRANSFOBIA

di Davide Zotti

Inizio anno scolastico, mese di ottobre. Si sta svolgendo un collegio docenti in cui si discutono e, nella maggior parte dei casi, si approvano i progetti rivolti agli studenti. Il tutto avviene con una certa regolarità: si elencano i contenuti, le classi coinvolte; c'è di tanto in tanto un po' di discussione sui costi di alcuni progetti. Ma tutto procede più o meno nella norma.

Eppure questa volta il ritmo si arresta e inizia un'accesa discussione: ma su che cosa si discute? Alcuni docenti stanno presentando un progetto per affrontare il problema dell'omofobia e per favorire le condizioni affinché a scuola le ragazze e i ragazzi omosessuali e transessuali vivano il più possibile con equilibrio e serenità la scoperta e la costruzione delle loro identità, incontrando modelli positivi e relazionandosi autenticamente con coetanei e docenti. Come andrà a finire? Perché accade ancora che progetti come quello del caso riportato vengano bocciati dai Collegi dei Docenti, dai Consigli di Istituto o addirittura rimangano chiusi nei cassetti delle scrivanie dei dirigenti scolastici?

Temi scomodi

Per alcuni docenti e dirigenti scolastici questi temi sono letteralmente scomodi, forse i più scomodi: non si può parlare di omosessualità e transessualità a scuola, sono argomenti che vanno affrontati eventualmente in famiglia, non in uno spazio pubblico come la scuola. E poi c'è il timore che le famiglie scrivano lettere di protesta, non mandino i propri figli a scuola nei giorni in cui si svolgeranno quelle attività. È meglio rinviare, aspettare che i tempi maturino, e comunque alla fine *«problemi di questo tipo nella nostra scuola non esistono»*.

Non parlarne, evitare l'argomento, sottacere, ignorare, escludere dal discorso.

Il silenzio più o meno esplicitamente imposto è uno dei principali fattori che alimentano il dispositivo dell'esclusione: prima dell'insulto, prima della violenza fisica e dell'isolamento dal gruppo dei pari è il silenzio che cancella, che taglia fuori le identità omosessuali e transessuali, in quanto non assimilabili a modelli predominanti, soprattutto quello maschile eterosessuale.

E forse a partire da questa prospettiva possiamo provare a comprendere come l'omofobia in ambito scolastico riceva dal più ampio e articolato contesto sociale quella caratteristica che la fa essere espressione di un'ideologia fondata sull'eterosessismo che nega, denigra e stigmatizza ogni comportamento, identità e relazione non eterosessuale. Un'ideologia autoreferenziale, che non tiene conto della realtà, dei dati empirici, delle critiche ma che tende invece ad affermarsi per la sua operatività, per il fatto che risponde a bisogni individuali e sociali, a scapito però di una categoria di persone, di una minoranza.

La gestione del conflitto tra differenze

Come sostiene Giuseppe Burgio nel suo bel libro *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, pubblicato da Mimesis nel 2012, l'omofobia contribuisce alla costruzione sociale dell'identità maschile, una costruzione che implica la distruzione dell'altro (l'omosessuale o il transessuale), la sua marginalizzazione, la sua esclusione, anche attraverso la derisione, l'insulto, la violenza. Un dispositivo che, come si può facilmente intuire, lavora al meglio quando gli attori del contesto (personale scolastico, coetanei, genitori) non vogliono vedere, non intervengono, non riconoscono le dinamiche che portano il fisiologico conflitto tra differenze, così numerose nelle nostre scuole, a trasformarsi in violenza verbale, fisica e psicologica. O addirittura quando questi attori, che hanno responsabilità educative, mi riferisco ovviamente agli adulti, avvallano con il loro silenzio, con una battuta o minimizzando il problema, la sofferenza della vittima, la situazione di crisi, i vissuti di sconfitta esistenziale e sociale.

Invece è la scuola che per prima è impegnata a costruire ambienti in cui il conflitto tra differenze possa diventare

interazione e confronto, affinché la costruzione dell'identità di ciascuno studente si realizzi attraverso il riconoscimento dell'altro e non attraverso il suo annullamento. Perché se per ogni adolescente la posta in gioco forse più importante è il "chi sono", per l'adolescente omosessuale in molti casi questa posta può trasformarsi in una sfida impossibile, o possibile solo a costi personali troppo elevati. Il bambino, prima ancora di aver compreso il proprio orientamento sessuale, non solo non trova modelli positivi per rappresentarsi la condizione omosessuale (nell'immaginario collettivo, nei contesti sociali di vita, nelle narrazioni scolastiche e familiari, nei mass media) ma apprende di solito lo stigma sociale che pesa sulla vita delle persone omosessuali e transessuali.

L'uso di epiteti volgari ("frocio", "culattoni", "lesbico-



na", "ricchione") o di termini che addirittura escludono l'omosessuale dall'orizzonte "naturale" ("contronatura", "anormale", "scherzo della natura") contribuisce sostanzialmente a definire l'identità omosessuale e transessuale come qualcosa di profondamente indesiderabile, non solo ignorata socialmente ma denigrata e discriminata. La stessa parola gay, entrata oramai nel vocabolario italiano, viene usata come un insulto generico, sinonimo di incapace, codardo, inetto, senza fare riferimento a l'orientamento sessuale della persona a cui è rivolto. Una condizione esistenziale, l'omosessualità, ridotta al rango di ingiuria. Se a questo si aggiunge, proprio nel nostro Paese, la pericolosità per un omosessuale di esprimere liberamente la propria affettività in pubblico o la totale mancanza di diritti individuali e sociali, ad esempio quello di formare una famiglia, non possiamo sorprenderci se un adolescente omosessuale, che si affaccia al mondo degli affetti, della sessualità e delle relazioni amicali, debba iniziare a compiere un percorso il più delle volte tutto in salita e doloroso per affermare se stesso, nonostante gli altri e la società.

Disimparare i modelli negativi

Prima di tutto egli deve provare a disimparare tutto quello che di negativo ha appreso dalla società stessa, quello che gli psicologi chiamano omofobia interiorizzata, operazione quanto mai difficile e faticosa, il più delle volte portata avanti in solitudine o con l'aiuto di pochi per destrutturare l'immagine negativa introiettata ("sono

sbagliato, cosa non va in me?", "perché non sono come gli altri?", "sono malato e devo curarmi"). Poi deve provare a definirsi, a raccontarsi, agli altri e a se stesso, come omosessuale o transessuale, a concepirsi e ad agire come soggettività piena, in una quasi totale assenza di modelli e di rappresentazioni sociali positive. Definire la propria identità attraverso la rivendicazione della legittimità e dignità dei propri desideri affettivi e sessuali è passaggio obbligato per ogni donna e per ogni uomo, un passaggio culturale, in senso antropologico, che ha bisogno di socialità e di condivisione. L'omosessuale raramente afferma fin dall'inizio la propria identità con gli altri (la famiglia, gli amici, i compagni di classe, ...). Nella maggior parte dei casi si autodefinisce per sottrazione rispetto agli altri, non sono come, non desidero come, non amo come gli altri. Pensiamo quanto sia frequente nei contesti adolescenziali, sia femminili che maschili, condividere con i coetanei le prime cotte, le prime delusioni, le prime conquiste. Per l'omosessuale questa esperienza non solo non viene quasi mai condivisa ma di solito viene autocensurata, vissuta con senso di colpa, nascosta come una vergogna. Solo dopo un certo periodo di tempo può essere presa in considerazione la strategia del coming out, vale a dire raccontare/svelare ad una persona la propria omosessualità. Il coming out non è una semplice comunicazione di un aspetto di sé, è un raccontarsi, è provare ad affermare la dignità dei propri desideri, la propria posizione esistenziale rispetto e in relazione agli altri, siano essi i familiari, gli amici, i compagni, gli insegnanti. La scelta dell'invisibilità, del non darsi a se stessi e agli altri, rappresenta il più delle volte una costrizione, una difesa da paure sedimentate in se stessi, paure di giudizi e pregiudizi che da secoli accompagnano e condannano l'omosessualità.

Il ruolo della scuola

Dovrebbe risultare chiaro come la scuola possa, e forse debba, svolgere un ruolo fondamentale, per porre un'attenzione pedagogica particolare, non solo verso chi nel proprio percorso di crescita affronta compiti di sviluppo più difficili e complessi rispetto ai suoi coetanei, ma anche nei confronti di chi, denigrando, insultando e isolando l'altro, definisce se stesso in una relazione di dominio. Il disprezzo e la mortificazione dell'altro sono atti performativi che producono identità: non solo delegittimano e deumanizzano l'adolescente omosessuale e transessuale ma insegnano, a chi li compie o vi assiste, l'esclusione come modalità di relazione con chi percepisce come differente; insegnano modelli normativi esclusivi e inconciliabili con altri esistenti e altrettanto plausibili; insegnano a rappresentarsi la società in una struttura gerarchica dove l'eterosessualità avrebbe una posizione di assoluto privilegio solo perché maggioritaria e storicamente avvantaggiata.

La scuola pubblica e laica nata dalla Costituzione può essere invece una scuola che include e riconosce, aperta alle trasformazioni sociali, un luogo fondamentale per contribuire alla produzione di identità. Ma soprattutto non può permettersi di agevolare il dispositivo dell'esclusione. Deve uscire dal silenzio, far conoscere i problemi, le persone, le loro storie e le loro risorse, parlarne con i bambini e con i ragazzi, trovando il linguaggio adatto per ogni età, dalla scuola dell'infanzia a quella superiore, come fa per ogni altro argomento. Perché non si impara ad amare solo quando si diventa grandi: amiamo nella nostra vita tante persone e in tanti modi diversi e tutti noi, eterosessuali, omosessuali, bisessuali e transessuali, proviamo ad amare, senza dover escludere nessuno. Ma soprattutto diventiamo uomini e donne fin da piccoli, cercando o rifiutando modelli, guardando e ascoltando, giocando e studiando, sperando sempre di trovare qualcosa che vada bene per noi e per gli altri, senza rinunciare mai alla nostra e altrui dignità.

(Da "Il curriculum nascosto" Cesp Bologna 2015)

DIRITTI SACROSANTI

ATTIVITÀ ALTERNATIVE ALL'IRC: COME PROCEDERE PER ATTIVARLE

di Carmelo Lucchesi

L'istituzione delle Attività Alternative all'Insegnamento della Religione Cattolica (AA all'IRC) risale al 1984, ma solo da una dozzina di anni il MIUR ha messso a disposizione i fondi necessari per attivarle e ne ha esplicitato le modalità di accesso. Nonostante ciò, le AA all'IRC non godono di piena cittadinanza nella maggior parte delle scuole italiane: spesso partono con molto ritardo rispetto all'avvio delle lezioni o addirittura non partono affatto. Dalla nostra esperienza risulta che la mancata attivazione delle AA all'IRC sia dovuta soprattutto all'ignoranza di molti Ds in materia. Le circolari del MIUR ci sono e sono chiare, ma in tante scuole sono sconosciute. In una società pressoché secolarizzata, l'IRC rappresenta più un'involuzione identitaria contro presunte invasioni



barbariche di religioni e culture altre, più un anacronismo, che un reale bisogno educativo e culturale, oltretutto appaltato dallo Stato (pagante) alle diocesi, vistoso sintomo di clericalismo istituzionale. Un effettivo godimento delle AA all'IRC se da una parte costituisce l'obiettivo minimo per non discriminare gli alunni che non si avvalgono dell'IRC, dall'altra potrebbero essere il terreno dove sperimentare contenuti e strumenti di una nuova disciplina che potrebbe in futuro sostituire l'IRC. Potrebbe chiamarsi "Cultura religiosa e filosofica" o solo "Cultura religiosa" nelle scuole dove si studia la Filosofia, e affrontare temi come:

- Religioni e mito come concezioni del mondo;
- Storia delle religioni e dell'ateismo/umanismo;
- Etica laica: responsabilità verso persone, animali, piante, ambiente;
- Pensiero critico, logica e metodo scientifico.

Alcune sedi Cobas, in collaborazione con L'Unione degli Atei e degli Agnostici Razionalisti, sono impegnate in questa ipotesi di lavoro, attraverso la costruzione di un curriculum e di strumenti didattici adeguati alle diverse fasce d'età degli alunni. Parallelamente a questo progetto, procede il nostro impegno per rendere effettiva da subito la realizzazione

delle AA all'IRC in quante più scuole è possibile. Ecco alcune indicazioni.

Le fonti normative

L'Accordo addizionale tra la Repubblica Italiana e il Vaticano, sottoscritto il 18.2.1984 e ratificato con la L. 25.3.1985 n. 121, consente agli studenti e/o ai loro genitori di esercitare, all'atto della prima iscrizione, di scegliere se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) e prescrive che *"tale scelta non può dare luogo ad alcuna forma di discriminazione"*. Tale garanzia è ribadita, negli identici termini, dall'art. 310 del d.lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (Testo unico sull'istruzione). La facoltà di avvalersi o non avvalersi dell'IRC viene esercitata, al momento dell'iscrizione, mediante la compilazione di apposita richiesta. La scelta delle attività alternative ha effetto per l'intero anno scolastico di prima iscrizione e si considera automaticamente confermata per tutti gli anni scolastici successivi per i quali è prevista l'iscrizione d'ufficio. È fatto salvo il diritto di modificare tale scelta iniziale tramite un'espressa dichiarazione dei genitori, anche nel corso dell'anno scolastico. Le Attività Alternative all'IRC possono essere attuate attraverso:

- attività didattiche e formative;
- attività individuali o di gruppo con assistenza di personale docente;
- non frequenza della scuola nelle ore di Insegnamento della Religione Cattolica: in questo caso, si determina però uno "stato di non-obbligo".

La programmazione delle attività alternative

È fatto obbligo per le istituzioni scolastiche predisporre le attività didattiche per gli alunni non avvalentesi dell'IRC, ai sensi della normativa vigente (L. 121 del 25/03/1985 art. 9 punto 2, C.M. 316 del 28/10/1987), e in forza di alcune sentenze (TAR del Lazio sentenza 15 novembre 2010, n. 33433, Consiglio di Stato sentenza n. 2749 del 16 marzo 2010) che vincolano le scuole a deliberare queste attività didattiche. La programmazione delle Attività Alternative costituisce un momento integrante della più generale funzione di programmazione dell'azione educativa attribuita alla competenza dei Collegi dei Docenti e di conseguenza, qualora l'adempimento non fosse compiuto dal Collegio dei Docenti, deve essere cura dei capi d'istituto intervenire perché subito l'organo collegiale vi provveda, per rendere possibile l'immediato avvio delle attività. Una volta deliberate ed attuate, le attività alternative devono essere valutate (DPR 122/09 art 2/5) così come avviene per l'IRC: per entrambi su scheda redatta a parte e con giudizi. Qualunque membro del Collegio dei Docenti può proporre progetti per le AA all'IRC, alcuni dei quali possono essere scaricati dal sito dell'UAAR www.uaar.it/uaar/campagne/progetto-ora-alternativa/materiale-insegnanti/

Modalità di affidamento degli incarichi

Ai fini della copertura delle ore di attività alternative (attività didattiche e formative e attività individuali o di gruppo con assistenza di personale docente) i Dirigenti scolastici devono osservare le seguenti disposizioni vigenti:

a) prioritariamente devono attribuire le ore di attività alternative ai docenti a tempo indeterminato in servizio nella rispettiva scuola, con precedenza nei confronti degli eventuali docenti totalmente in esubero e successivamente nei confronti di quelli che hanno l'obbligo di completare l'orario di cattedra.

b) Nel caso in cui non si possa procedere come indicato nel precedente punto a), i Dirigenti scolastici devono conferire le ore alternative alla Religione Cattolica come ore eccedenti l'orario di cattedra fino al limite massimo di 6 ore ai docenti a tempo indeterminato e come supplenti con nomina fino al termine dell'anno scolastico o fino al termine delle attività didattiche disponibili, in servizio

nella scuola, ad eccezione dei docenti di Religione cattolica, per ovvie ragioni di opportunità. I docenti di potenziamento sono equiparati ai docenti curricolari. L'invito ad effettuare le attività alternative come ore eccedenti non potrà inoltre essere rivolto ai docenti di Scuola dell'infanzia e ai docenti di Scuola primaria in servizio per orario di cattedra, in applicazione di una recente pronuncia della Corte dei Conti secondo cui ai citati docenti non possono essere attribuite ore aggiuntive oltre l'orario d'obbligo.

c) Qualora non sia possibile procedere nemmeno sulla base di quanto previsto nei punti precedenti, i Dirigenti scolastici potranno stipulare contratti a tempo determinato prioritariamente con supplenti già in servizio per orario inferiore a cattedra, ai fini del completamento dell'orario, e quindi stipulare contratti a tempo determinato ex novo con aspiranti inclusi nelle graduatorie provinciali e d'istituto.

Pagamento delle competenze

La circolare del M.E.F. n. 26482 del 7 marzo 2011, chiarisce che: "poiché a seguito della scelta effettuata dai genitori e dagli alunni, sulla base della normativa vigente, di avvalersi dell'insegnamento delle attività alternative, le stesse costituiscono un servizio strutturale obbligatorio, si ritiene che possano essere pagate a mezzo dei ruoli di spesa fissa."

Ai fini dell'attribuzione delle ore da liquidare, in coerenza con le vigenti disposizioni, la circolare identifica quattro tipologie di destinatari e le conseguenti modalità di retribuzione:

1	personale interamente o parzialmente a disposizione della scuola; essendo personale già retribuito per l'intero orario, non vi sono oneri aggiuntivi
2	docenti di ruolo e non di ruolo ad orario completo dichiaratisi disponibili ed effettuare ore eccedenti; sono liquidate come ore eccedenti
3	personale supplente già titolare di altro contratto con il quale viene stipulato apposito contratto a completamento dell'orario d'obbligo; sono liquidate in aggiunta all'orario già svolto
4	in via residuale, personale supplente appositamente assunto, non potendo ricorrere ad una delle ipotesi sopra specificate; l'onere va imputato alle spese per le supplenze a tempo determinato nei capitoli di spesa previsti: scuola dell'infanzia (cap. 2156) scuola primaria (cap. 2154) scuola secondaria di primo grado (cap. 2155) scuola secondaria di secondo grado (cap. 2149)

Per procedere come indicato, non è necessaria alcuna preventiva autorizzazione formale alle Istituzioni scolastiche da parte di uffici superiori, attesa la natura obbligatoria di tali attività.

A questo url www.cesp-pd.it/spip/IMG/pdf/-172.pdf potete scaricare gratuitamente un ottimo vademecum sulle Attività Alternative all'IRC, prodotto dal CESP di Padova.

SAPERI CONDIVISI

BILANCI E PROSPETTIVE DELLE ATTIVITÀ DEL CESP

di Anna Grazia Stammati

Anche quest'anno nel seminario nazionale COBAS, svoltosi dal 12 al 13 luglio a Genazzano, uno dei gruppi di lavoro previsti è stato dedicato al CESP, che si conferma uno strumento centrale di ricerca, analisi e sviluppo delle tematiche che riguardano il mondo della scuola, ma che rivestono un'importanza sostanziale anche da un punto di vista sociale e politico. Degli oltre quaranta seminari/convegni svolti in quest'anno scolastico, circa la metà hanno riguardato approfondimenti relativi ai cambiamenti intervenuti nella scuola pubblica statale e nella funzione docente dall'introduzione dell'Autonomia scolastica alla cosiddetta "Buona scuola", mentre l'altra metà ha riguardato le problematiche disegnate nei Laboratori scuola-società. Vista la preoccupante linea di intervento del governo sui migranti, il blocco della riforma della giustizia, l'attacco a quella che Salvini ha definito l'"assurda riforma che ha cancellato le strutture che curavano i malati psichiatrici", l'omofobia strisciante e una vera e propria aggressione alle diversità, nella discussione maturata nei due giorni di seminario, è emersa la necessità di potenziare l'attività seminariale dei Laboratori scuola-società, pur accogliendo l'esigenza di svolgere anche seminari di altro genere (*Riforma dell'istruzione professionale, Approfondimenti sul Consiglio di istituto e bilancio, Scuola delle competenze e Invalsi, Alternanza scuola-lavoro*).

Disagio psichico

Nelle due giornate ci si è soffermati ad analizzare la struttura e i contenuti dei Laboratori svolti in questi ultimi due anni, a cominciare dal laboratorio su "**Disagio psichiatrizzato: medicalizzazione e trattamento chimico degli studenti. La scuola di fronte a BES, DSA, ADHD**". Nei mesi di gennaio e febbraio 2018, a Roma, CESP e Telefono Viola hanno svolto incontri settimanali durante i quali sono state prese in esame le complesse problematiche relative ai BES, in tutte le varie articolazioni, e la generale tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento. Nel corso degli incontri si sono esaminati e approfonditi le normative di riferimento, le modalità di gestione delle classi, le esperienze di studi di caso per l'attivazione di una didattica inclusiva. Gli incontri seminariali si sono conclusi con una giornata finale di approfondimento, nel corso della quale, ripercorrendo l'iter che ha portato all'abolizione dei manicomi, alla luce della pratica e degli atti compiuti da Giorgio Antonucci (dall'esperienza di Cividale del Friuli, alla liberazione nel 1972 delle donne "agitate", segregate nel del manicomio di Imola) è stato fatto un bilancio, nel complesso molto negativo, su quei residui manicomiali ancora oggi massicciamente presenti e sulla colpevole mancanza di tutela giuridica per i cosiddetti "*malati mentali*", che continuano ad essere reclusi, legati e sedati. CESP, Telefono Viola e Centro di Relazioni Umane hanno costituito l'*Osservatorio Giorgio Antonucci contro il TSO*, per monitorare alcuni territori giudicati "sensibili" per le condizioni in cui si attuano i Trattamenti Sanitari Obbligatorii (TSO). Per questo primo anno si è aperto un focus sulla regione Marche e, in particolare, sul territorio di Ancona, dove sono state registrate anomalie nel ricorso al TSO e nella pratica della contenzione. Anomalie confermate dalla Relazione annuale del Garante Nazionale delle persone detenute o private della libertà personale, presentata a giugno scorso, nella quale si segnala che a fronte dell'1,77% nazionale di persone sottoposte a TSO, le Marche segnano un preoccupante 5,67%. Su questi temi, il CESP prevede per l'a. s. 2018/19 lo svolgimento di tre seminari: uno a Pisa, un altro proprio nell'ex manicomio di Imola e un terzo a Teramo, dove ha sede il più grande manicomio dell'Italia del centro-sud.

Scuola in carcere

Il secondo laboratorio preso in esame è stato "**Carcere, istruzione, meccanismi reclusori e laboratori formativi interattivi**", con il quale il CESP ha strutturato la Rete



delle scuole ristrette, creando uno specifico format di intervento, basato su tre cicli formativi e la diffusione di Laboratori didattici imperniati su due elementi centrali: il teatro e la biblioteca. I cicli formativi comprendono ogni anno corsi e seminari di aggiornamento e formazione (svolti in contesto carcerario), aperto ai docenti, al personale delle istituzioni penitenziarie e ai detenuti, i cui interventi sono sempre di particolare interesse. Lo stesso principio partecipativo si ritrova nei laboratori didattici proposti a livello nazionale dalla Rete, sia quelli sul teatro che quelli sulla biblioteca e la lettura in carcere. Il teatro, con la realizzazione dell'Audio (video) libro sul *Pentamerone* di Giambattista Basile "*Lo Cunto dei ristretti*", ha coinvolto circa diciotto istituzioni penitenziarie e scolastiche e trecento detenuti ed ha dimostrato, ancora una volta, di essere un importante elemento nel contribuire alla realizzazione della personalità del detenuto e alla sua risocializzazione. Per questo motivo il rapporto con le potenzialità educative e inclusive del Teatro in Carcere è stato ulteriormente approfondito, anche attraverso la presenza di esperti, di livello nazionale e internazionale, per la promozione di nuovi modelli di formazione nei penitenziari. Il linguaggio teatrale, con le sue differenti pratiche sceniche, si rivela, infatti, uno strumento privilegiato di intervento pedagogico e formativo. Accanto al teatro, il lavoro svolto in questi anni dal CESP con la Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia dell'Università Roma TRE e il Centro per il Libro e la Lettura, ha inequivocabilmente dimostrato come la centralità della lettura nelle carceri, l'uso della Biblioteca quale laboratorio formativo interattivo e luogo della relazione, permettano di rendere le conoscenze acquisite, abilità spendibili all'esterno. L'esperienza maturata nel Corso di Biblioteconomia e bibliografia, svolto a Roma, nel carecre di Rebibbia, è stata anche oggetto di una Tesi universitaria.

Rom e sinti

Molto importante è apparso anche il laboratorio "**Immigrazione: la guerra e l'«esodo» migrante. Le minoranze etniche: I ROM - Percorsi di scolarizzazione e coazione con alunni Rom**". Il seminario di studi (tenutosi a Bologna il 3 febbraio) è stato corredo da una interessante mostra fotografica "*Porrajmos: lo sterminio dimenticato degli zingari*", inserita in una serie di attività interculturali contro stigma, pregiudizio, indifferenza o paure del "diverso". Infatti, come ha spiegato nel suo intervento Dimitris Argiropoulos, Docente di Pedagogia speciale ed Educazione Interculturale dell'Università di Parma, "*I rom in situazione abitativa di campo 'nomadi' vivono una speciale condizione di apartheid e la loro condizione umana*

*è sminuita nonché segnata dalla separazione, dalla descrizione negativa, dalle discriminazioni, dall'isolamento e dall'estrema povertà economica e relazionale. Questa popolazione affronta il paradosso, l'ossimoro, di considerare un messaggio altamente contraddittorio: è 'invitata' dalle istituzioni, centrali e/o locali ma anche attraverso leggi, regolamenti, [...] ad abitare nei campi e nello stesso tempo e dalle stesse istituzioni, è 'invitata' ad inviare i loro figli e figlie alla scuola impostata sul modello inclusivo [...] All'esclusione abitativa e di vita si contrappone l'inclusione scolastica. Di conseguenza i rapporti con la scuola presentano una certa criticità costituita da abbandoni, conflitti, malintesi, avversità, che si estende agli apprendimenti disegnati e vissuti come difficili e talvolta impossibili, di fatto a-storici, non contestualizzati, costrittivi, che cristallizzano, oggettivandone la presunta ineducabilità, gli alunni/e rom. Il seminario è stato assunto dal gruppo di lavoro come uno tra i seminari da esportare in più regioni, a partire dalla mostra itinerante sul *porrajmos* (lo sterminio di rom e sinti attuato dai nazisti), con l'obiettivo di costruire possibili percorsi didattici ed educativi volti, sia a decostruire gli stereotipi nei confronti delle minoranze "zingare", sia a suggerire proposte di interventi didattici che possano davvero favorire il successo formativo di questi alunni e alunne.*

Contro l'omo-transfobia

Grande rilievo ha avuto anche il laboratorio su "**Omofobia nelle scuole e nella società**" al quale si è deciso di unire anche la questione di genere e, in particolare, la violenza sulle donne. Sia Trieste che Bologna, nei due seminari tenuti ad aprile e intitolati "**Che genere di scuola? Educazioni differenti per una società plurale**", hanno iniziato un percorso di formazione nel quale sono stati analizzati i comportamenti che producono o riproducono le forme di discriminazione nella scuola e che fanno di ogni persona il potenziale portatore di un pregiudizio omotransfobico. Molto importante, nell'esperienza maturata, è stato comprendere come prevenire comportamenti che producono o riproducono pregiudizi sessisti e omotransfobici in tutti gli ordini di scuola, sviluppando la capacità degli/delle insegnanti di riconoscere e decostruire stereotipi e pregiudizi rispetto all'identità di genere e all'orientamento sessuale, all'interno della propria didattica curricolare. Contro i seminari CESP si sono schierati i genitori dell'*autobus arancione*, che girano l'Italia con lo slogan "*I maschi sono maschi, le femmine sono femmine. La natura non si sceglie*", che si sono scagliati contro i progetti delle scuole rivolti alla prevenzione e al contrasto dell'omotransfobia e delle discriminazioni e che hanno influenzato le linee guida del MIUR, nelle quali si promuove un'educazione basata sulla differenza uomo-maschio/donna-femmina, quale fondamento "*dell'intero orizzonte esistenziale*" di ciascun individuo e si ribadisce l'attribuzione ai genitori del potere di veto e di intervento sui contenuti della didattica. A Trieste sono scesi in campo anche i rappresentanti di *Forza Nuova*, che si sono dichiarati pronti a scendere in piazza con una mobilitazione tesa a rintuzzare l'omologazione transgender. Il tentativo, portato avanti sin dentro la sala del convegno, è stato, ovviamente, tacitato dalla qualità degli interventi e dalla competenza dei relatori.

Gli altri laboratori

Se questi sono stati i Laboratori scuola-società più sviluppati, non sono mancati interventi relativi agli altri laboratori "**Questioni ambientali: trattamento dei rifiuti, trivellazioni, inceneritori, acqua pubblica**", "**Demilitarizzazione e neomilitarizzazione**", per i quali, è stato messo in evidenza, occorrerebbe impostare un lavoro specifico con le singole scuole, lavorando con i colleghi e con le associazioni di quartiere, portando fuori e dentro la scuola, ambiente, acqua, architettura e urbanistica, con una modalità operativa che renda la scuola presidio culturale sul territorio.

DISAGIO SCOLASTICO

GLI EFFETTI NEFASTI DELL'IDEOLOGIA MERCANTILE SULL'ISTRUZIONE PUBBLICA

di Giovanni Di Benedetto

Dopo alcuni anni di sperimentazione della legge 107/2015 oggi possiamo dire che tutte le più nefaste previsioni che avevamo formulato si sono puntualmente realizzate. Anzi, la realtà ha superato l'immaginazione e le condizioni della scuola pubblica sono più catastrofiche che mai. Si sono analizzate, con grande dovizia di particolari, le incongruenze di un dispositivo legislativo che è lungi dall'essere completato in tutte le sue articolazioni ma che ha già manifestato limiti e storture. È sufficiente pensare, per fare un paio di esempi, al sistema dell'alternanza scuola-lavoro, alle modalità di reclutamento del personale o allo svuotamento di facoltà decisionali degli organi collegiali, e si potrebbe continuare a lungo. Tuttavia, il problema è, come più volte si è sostenuto anche sulle pagine di questo giornale, che gli svariati tasselli della cosiddetta *Buona scuola*, dai più indigesti a quelli meno detestabili, compongono un sistema coerente che va analizzato anche per gli effetti complessivi che questo determina. Come se la risultante del funzionamento totale fosse maggiore degli effetti derivanti dal singolo meccanismo considerato, per dirla con Hegel, astrattamente, ossia esaminato e osservato separatamente da tutti gli altri. Assumendo una visuale di questo tipo diventa più agevole considerare il fatto che dietro la mancanza di senso di molti degli interventi particolari predisposti dal legislatore si nasconde un disegno complessivo che ha come unico obiettivo quello di distruggere la scuola pubblica come spazio per la formazione e l'esercizio delle prerogative di libertà e cittadinanza attiva imposte dal dettato costituzionale, per realizzare, al contrario, la penetrazione oramai pervasiva di logiche di mercato e di profitto.

Sorvegliare e punire

In effetti la controriforma voluta da Renzi ha avuto esiti che rischiano di radicarsi nel profondo delle coscienze dei singoli operatori della scuola i quali sono stati portati a introiettare modalità di pensiero e di comportamento che fino a pochi anni fa erano impensabili all'interno della maggior parte dell'istituzioni scolastiche. È cambiata l'antropologia scolastica, si potrebbe dire, l'atmosfera cognitiva e emotiva, il contesto *socio-affettivo* nel quale svolgere il proprio lavoro sempre più burocratizzato, e sono diventate sempre più operanti pratiche incentrate sulla competizione, sulla valutazione e sul controllo. Occorrerebbe forse rievocare l'analisi foucaultiana del rapporto che lega il sapere al potere per accorgersi, anche superficialmente, della profonda mutazione che ha travolto il gruppo classe e il lavoro docente: sorvegliare e punire, avvertiva Foucault. Determinando, non a caso, un disagio crescente che si traduce in un diffuso malessere psicofisico degli adolescenti e degli stessi docenti. Si pensi alle tante forme di ritiro sociale che irretiscono ampie porzioni di giovani delle nuove generazioni o al fatto che la classe insegnante è quella, tra le figure professionali, ad essere maggiormente colpita



da processi patologici che rimandano alla sindrome del *burnout*. Per non parlare della crisi di autorevolezza sociale del ruolo dell'insegnante considerato dalla maggior parte delle famiglie come una vittima sacrificale su cui inveire e su cui sfogare, per qualsiasi motivo, la propria frustrazione e la propria aggressività.

Elefantiasi burocratica

Sono incomparabilmente aumentate le procedure e le mansioni di natura burocratica: compilazione di moduli, stesura di relazioni, correzioni di test, redazione di registri delle più svariate attività, certificazione di competenze, verbalizzazione di corsi, somministrazione di questionari di gradimento. Una montagna di documentazione, spesso cartacea, inutile e senza senso, che ha come unico obiettivo quello di aumentare la quantità di tempo di lavoro da sottrarre alla didattica e alla condivisione del sapere con i propri ragazzi. Per anni ci era stato raccontato che la scuola dell'autonomia sarebbe stata snella, flessibile e liberata, una volta per tutte, dall'elefantiasi burocratica che penalizzava e appesantiva il vecchio modello gentiliano, quasi fossimo nel socialismo reale. La scuola piegata alle logiche del capitalismo privatistico, viceversa, si rivela una grande ingranaggio totalitario nel quale ciò che conta è soltanto l'adempimento di funzioni formali e compiti cavillosi che distolgono dall'esercizio dell'insegnamento e dell'apprendimento di un sapere critico e libero. In un perverso meccanismo autoassolutorio ciò che più conta si rivela essere la manifestazione fenomenica, e per ciò stesso soltanto apparente, espressa con meccanismi di valutazione che certificano l'adeguamento virtuale agli standard imposti dal vertice piuttosto che la narrazione del reale processo di insegnamento-apprendimento, processo che segue uno svolgimento storico inevitabilmente segnato, come la vita stessa, da sconfitte e balzi in avanti, crisi momentanee e successi formativi, passaggi a vuoto e potenti appropriazioni conoscitive. Di tutto questo, nella sterminata produzione di documenti e relazioni, nemmeno l'ombra. Resta soltanto l'introiezione, spesso inconsapevole, di modalità operative e condotte pratiche che incombono su docenti e studenti senza che questi ne abbiano consapevolezza, di modelli di riferimento ottimali quasi mai perseguibili

e proprio per questo fonte continua di ansia e stress, di paradigmi riduzionistici e nozionistici che producono deliranti e infinite dispute sulla natura *ontologica* di competenze e conoscenze.

Bieca competizione

La moltiplicazione di figure specialistiche tra i docenti (docenti tutor, figure di coordinamento, referenti di commissioni, funzioni strumentali) risponde al disegno di incrementare la diversificazione delle mansioni e i livelli di competizione finendo per svilire la dimensione, fondamentale a scuola, del lavoro cooperativo. Al di là della maggiore o minore perequazione nella distribuzione del bonus premiale, la cui consistenza è spesso ridicola, ciò che davvero è stato coronato da successo è stata l'irruzione di un clima di soffocante concorrenzialità che predilige il rapporto gerarchico e verticale con il dirigente scolastico. Si innesca in questo modo un corto circuito che contiene caratteri quasi patologici e che impedisce la realizzazione di un clima cooperativo e di autentica collaborazione. Ne consegue che aumentano le dispute e i microconflitti quotidiani nel posto di lavoro e si moltiplicano le occasioni di piccoli scontri molecolari come valvola di sfogo con la quale liberarsi delle proprie preoccupazioni lavorative e delle proprie frustrazioni professionali. Il punto è che un clima così avvelenato non può che nuocere allo sviluppo di relazioni serene e costruttive non solo tra i colleghi ma anche tra docenti e studenti i quali, vale la pena ricordarlo, dovrebbero essere il terminale di riferimento di ogni lavoro formativo e di ogni intervento didattico. Anche a questo livello della questione emerge il dato che a risultare vincenti nella gara competitiva non è detto che siano quelle attività formative indirizzate all'approfondimento critico e alla pertinenza dei percorsi didattici; piuttosto è possibile che abbiano un maggiore riscontro quelle attività formative che riscuotono maggiore successo e gradimento in termini di *appeal*, attrazione *pubblicitaria* e intrattenimento. A proposito di meritocrazia, può forse tornare utile quanto sosteneva Rousseau che indicava all'educatore l'obiettivo cui avrebbe dovuto mirare Emilio nella corsa competitiva dell'esistenza: sarebbe stato più meritevole non chi si sarebbe dimostrato vincente nella gara per il conseguimento degli ambiziosi obiettivi individualistici come il successo, il denaro o la carriera ma chi avrebbe saputo mettersi gratuitamente al servizio del bene comune e dell'utile solidale e collettivo. Non si capisce nulla del carattere democratico della nozione di volontà generale se non si tiene conto di questo presupposto concettuale.

Le intuizioni rousseauiane rimandano, a loro volta, alla necessità di formulare ancora qualche considerazione sulla spinosissima tematica della valutazione. Negli ultimi anni si è assistito a un proliferare di tecniche docimologiche, sistemi di valutazione più o meno sperimentali, tabelle più o meno strutturate per la verifica degli obiettivi di apprendimento raggiunti. Da qui questionari a risposte multiple, prove a risposte chiuse o aperte, test dei generi più svariati. Tuttavia, sarebbe il caso di chiedersi a quali esigenze e obiettivi generali risponde questa ansia contabile. La maggior parte dei dati quantitativi prodotti prolifera senza nessuna concreta ricaduta pratica, a meno che non si riconosca che l'unica finalità effettivamente perseguita sembrerebbe essere quella della autopromozione. La verità è che l'unica efficacia che si può attribuire a questi sistemi è quella relativa a comprendere se si è degli efficienti burocrati, di certo non se si è dei bravi insegnanti.

Nell'insieme valutazione, sorveglianza, standardizzazione e insensatezza raggiungono l'obiettivo di introiettare la logica del controllo e a esaurire e depotenziare le istanze di libertà e creatività. *Banalità del male*, avrebbe detto la Arendt.

Smontare l'ideologia totalitaria

Occorre destrutturare l'ideologia superficiale secondo la quale qualsiasi ambito della società, dalla sanità all'istruzione, deve essere irreggimentato entro la logica fintamente neutra del *management* aziendale. È necessario svelare e smontare quell'ideologia totalitaria secondo la quale il funzionamento mercantile dell'istruzione pubblica sia una sorta di principio di realtà, qualcosa di naturale, ovvio e scontato. Il sistema della scuola pubblica è sempre più scosso dalla azione contemporanea di queste dinamiche. Per potere invertire la tendenza e ripensare a forme di costruzione e trasmissione del sapere fondate su valori cooperativi, democratici e di libertà occorre assumere la consapevolezza che un tale sistema assume sempre di più, da un lato, una natura astratta e impersonale, dove diventa sempre più complicato individuare a quale livello si collocano le responsabilità e le scelte decisionali; dall'altro lato è anche evidente che un tale sistema non può funzionare senza un certo grado di nostra collaborazione e complicità. Assumere la coscienza politica di questo doppio vincolo significa sforzarsi di uscire dalla chiusa gabbia delle insofferenze e dei disagi individuali per sperimentare vie d'uscita collettive a un problema che, non lo si dimentichi mai, è innanzitutto politico e dunque ha a che fare con la forma produttiva e riproduttiva con le quali si configura la nostra società.

AFFONDA IL FONDO

FONDI PENSIONE: CALANO I RENDIMENTI NEL PRIMO SEMESTRE 2018

di Francuccia Noto

La COVIP (l'organo di vigilanza sui fondi pensione) ha da poco pubblicato l'aggiornamento al giugno 2018 di alcuni dati relativi all'andamento dei fondi pensione. Come al solito, sono molto istruttivi e, crediamo, confermino il carattere fraudolento di questi fondi per coloro che vi aderiscono. Ma vediamo i dettagli dei fondi pensione che ci interessano, quelli negoziali, riservati cioè ai lavoratori dipendenti e gestiti dai sindacati di comodo.

I rendimenti

"Nel primo semestre del 2018, il rialzo dei rendimenti delle obbligazioni in Europa e negli Stati Uniti e l'allargamento dei differenziali dei rendimenti dei titoli di Stato nell'area dell'Euro hanno ridotto i corsi dei titoli obbligazionari detenuti nei portafogli dei fondi pensione italiani, causando perdite in conto capitale. Anche sui listini azionari i prezzi hanno avuto un andamento non positivo, con un aumento della volatilità. Le tendenze osservate si sono riflesse sui risultati ottenuti dalle forme pensionistiche complementari." Tutto questo per spiegare una perdita dei rendimenti aggregati, al netto dei costi di gestione e della fiscalità, pari allo 0,6%. Visto che succede con i fondi pensione investiti in azioni e obbligazioni? Si può anche perdere lo 0,1% al mese. Chi non ha aderito ai fondi pensione resta al riparo da simili rovesci, e a visto rivalutare il suo TFR al 75% del tasso di inflazione + l'1,50%.

Le adesioni

I fondi negoziali riservati ai lavoratori dipendenti hanno registrato una crescita degli iscritti pari al 4,5% , portando il totale a fine giugno a 2.728.124 milioni. La maggior parte della crescita *"ha interessato i fondi pensione con*

attivi meccanismi di adesione contrattuale". Così esprime soddisfazione la Covip per l'incremento delle adesioni ai fondi pensioni di categoria "con attivi meccanismi di adesione contrattuale", che tradotto in italiano corrente vuol dire iscrizione obbligatoria ai fondi pensioni previsto nel CCNL di categoria. Come ci ricorda Beppe Scienza *"Per quanto si sgolino, i sindacalisti-assicuratori non convincono più; per loro fortuna funzionano le cattive maniere, ovvero le iscrizioni coatte nei fondi chiusi"*. A questo c'è da aggiungere che *"i giovani rimangono ai margini del sistema di previdenza complementare"* anche perché pochissimi hanno la fortuna di godere di un contratto di lavoro a tempo indeterminato. E, quindi, per i gestori dei fondi si prevedono cali di profitti, a meno che non si inventino qualche altro strumento per costringere i lavoratori ad aderirvi. Infatti, l'andamento degli iscritti ai fondi negoziali è caratterizzato da una forte crescita all'inizio per poi calare nel tempo, quando maturano le pensioni da liquidare.

La forte disoccupazione, la diffusione dei contratti a termine e l'invecchiamento degli aderenti ai fondi, con il passare degli anni, portano a una diminuzione dei soldi che dovrebbero garantire gli esborsi futuri. Così è successo per i fondi integrativi delle banche, tra i primi avviati in Italia.

Le risorse

Le risorse dei fondi negoziali ammontano a 50,3 miliardi di euro, in crescita dell'1,8% rispetto a fine 2017. Il dato in effetti non è rassicurante per i gestori dei fondi: un aumento dell'1,8% a fronte di una crescita degli iscritti del 4, 2% è un problema non da poco. Vuol dire che si versano sempre meno soldi nei fondi. Infatti, *"il 23,5%*

degli iscritti alla previdenza nel 2017 non ha effettuato contribuzioni" forse perché quasi un quarto degli interpolati nei fondi pensione ha mangiato la foglia: scappare non può, ma si guarda bene dal metterci altro denaro.

Le prestazioni erogate

Nel 2017 *"le prestazioni pensionistiche sono state erogate in capitale per 2,6 miliardi e in rendita per circa 700 milioni di euro"*. La traduzione è: solo il 21 % delle somme erogate agli iscritti ai fondi sono state date come integrazione alla pensione INPS; i 4/5 sono stati incassati immediatamente, che non si sa mai che cosa può accadere.

Vita grama dei fondi pensione

I fondi pensione sopravvivono a stento, grazie ai soldi pubblici spesi per la loro costituzione; per il versamento supplemetare delle imprese, dello Stato e degli enti pubblici per i loro dipendenti e per le facilitazioni fiscali. Ben poco o nulla aggiungerebbero, alla pensione contributiva da fame, i soli versamenti dei lavoratori, dopo il pagamento delle tasse seppure agevolate e della conversione in pensione che si mangia una bella fetta del capitale finale.

Gli stomaci da riempire al pasto del risparmio forzato dei lavoratori sono troppi:

- Il carrozzone con le sue spese (stipendi, affitti ecc);
- lo Stato con le imposte;
- le assicurazioni con la conversione in pensione;
- i gestori con premi di risultato e commissioni.

Tant'è che la linea garantita non riesce ad assicuarre un rendimento minimo del 2% sul capitale.

Quanto dovremo aspettare perché chi ha aderito possa spezzare la catena che lo costringe a starci dentro?

PROFILI UMANI

NORMALITÀ E ANOMALIA DI RIACE

di Teresa Modafferi

Cominciò Badolato, un paesino della costa ionica della Calabria, ad accogliere nel 1998 nelle proprie case, svuotate da una massiccia emigrazione, i profughi kurdi arrivati con la nave Ararat. Sostenuta da varie associazioni - tra cui il *CRIC* di Reggio Calabria, *Senza Confine* del caro e indimenticabile Dino Frisullo - questa nuova esperienza di accoglienza si esaurì nel giro di pochi anni perché mancava un appoggio locale.

Ma l'esempio fu contagioso e infatti di lì a poco un'esperienza analoga si verificò nella vicina Riace ad opera questa volta di un'associazione presente nella realtà locale, l'associazione *Città Futura*, giovani donne e uomini di Riace, tra cui Pina e Domenico (il quale dal 2004 diventerà sindaco per 3 legislature), che, oltre che essere animati/e da un generoso internazionalismo, volevano scommettere su un riscatto di quei luoghi, attraversati dall'emigrazione e dal latifondismo agrario, minacciati e snaturati dalla speculazione edilizia delle coste, terreno fertile per la criminalità organizzata (siamo nella Locride!), immaginando un futuro per le nuove generazioni, diverso dall'abbandono, dalla fuga e dalla rassegnazione.

Fu dunque "normale", oltre che casuale, accogliere in paese i profughi kurdi provenienti dall'Iraq e dalla Turchia: era un popolo in fuga da guerre e violenze che incontrava un altro paese con le case vuote e andava a riempire questi spazi. Ma era anche la possibilità per un luogo di periferia per uscire dalla marginalità, riqualificarsi e soprattutto ricreare una nuova comunità aperta, ospitale, multietnica in continuità con la atavica cultura popolare. E così grazie alla partecipazione dei/le cittadini/e di Riace e soprattutto alla disponibilità dei proprietari delle case vuote dei tanti emigrati, il modello Riace comincia a prendere forma. In questi anni migliaia di richiedenti asilo, e non solo, sono stati accolti a Riace, prima in modo più spontaneo con il sostegno di varie associazioni italiane e straniere e del turismo responsabile, poi dal 2001 con il PNA (Piano Nazionale Accoglienza) e gli SPRAR in modo più organizzato e sostenuto economicamente.

Certo non sono mancate difficoltà o criticità, ma senza dubbio in questi anni il paese è rinato, si è ripopolato, tanto da far riaprire la scuola elementare che era stata chiusa per mancanza di alunni/e, si è colorato e abbellito di murales, disegni, fontane; sono sorti laboratori di tessuti, vetro, ceramica gestiti da migranti, fattorie didattiche, un

parco giochi, un anfiteatro arcobaleno, una mediateca ed altri spazi comuni. La presenza dei migranti è diventata un'opportunità, una risorsa, con ricadute positive sull'economia locale: nel progetto lavorano decine di operatori, botteghe e bar del paese si sono rivitalizzati. Cresce intorno a Riace una rete di solidarietà nazionale (importante il sostegno della *Rete dei Comuni Solidali - RECOSOL*) e internazionale (Riace ha ispirato "Il Volo" di Wim Wenders, è stata la tappa finale dei/le 300 attivisti/e della Caravana spagnola Abriendo Fronteras a conclusione del giro in Sicilia a luglio, ha ospitato tante personalità di rilievo tra cui Ada Colau).

Ma nel clima xenofobo e razzista che si respira sempre più nel nostro Paese, questo modello di accoglienza "normale" diventa una "anomalia". Riace fa paura perché dimostra che un'altra accoglienza - diversa da ciò che accade nella maggior parte dei "centri di accoglienza" lager e nei CAS sparsi per l'Italia - è possibile. Un'accoglienza che mette le persone e i loro diritti sopra e prima di tutto, che non sa dire di no a chi chiede aiuto, oltre le regole cartacee della burocrazia. A Riace puoi vedere le vecchiette del paese giocare con i tanti bambini delle più diverse provenienze, le donne possono serenamente crescere i loro figli e non sono costrette a prostituirsi e gli uomini contribuiscono alla manutenzione del paese perché il centro di accoglienza è il paese tutto, nei carretti degli asini che fanno la raccolta differenziata dei rifiuti c'è scritto: *"Io spingo, non respingo"*. Il suo esempio si è diffuso in altre 40 realtà calabresi, in Sicilia, in Piemonte. Un esempio contagioso che molti vogliono cancellare. Il progetto rischia infatti di implodere perché da quasi 2 anni non riceve i fondi dal governo che pur ha continuato a mandarvi migranti, più volte è stata staccata la luce nelle case, gli operatori sono senza stipendio da mesi, sono aumentati i debiti con le botteghe, è quasi un miracolo tirare avanti. Per protesta il sindaco Lucano insieme ad altri/e ha iniziato uno sciopero della fame che proseguirà a staffetta se la situazione non si sblocca.

Nel frattempo per far fronte alle urgenze, RECOSOL ha promosso una sottoscrizione a favore di Riace. Invito le sedi Cobas che ancora non lo hanno fatto e le singole persone a sostenere quella che Domenico Lucano chiama *"Una sperimentazione che tiene conto del profilo umano. Semplicemente"*, facendo un bonifico intestato a **RECOSOL**, IBAN: IT92R05001801000000000179515, Causale: Riace).

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 dei Peligni, 159 - Pescara
085 205.6870
cobasabruzzo@libero.it
www.cobasabruzzo.it

Teramo
via Mazzaclocchi, 3
cobasteramo@libero.it
tel/fax 0861241454 cell. 347 6868 400

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)
Corso Luigi Saraceni, 42
347 7584.382 - 328 3721.643
cobasscuolacastrovillari@gmail.com

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

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

CAMPANIA

Acerra - Pomigliano D'Arco
338 831.2410
coppolatullio@gmail.com

Avellino
333 223.6811 - sanic@interfree.it

Battipaglia (SA)
via Leopardi, 18
0828 210611

Benevento
347 774.0216
cobasbenevento@libero.it

Caserta
335 695.3999 - 335 631.6195
cobasce@libero.it

Napoli
vico Quercia, 22
081 551.9852
scuola@cobasnapoli.org
www.cobasnapoli.org
Fb Cobas Scuola Napoli

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

EMILIA ROMAGNA

Bologna
via San Carlo, 42
051 241.336 - fax 051 3372378
cobasbol@gmail.com
www.cobasbologna.it
Fb Cobas Bologna

Ferrara
Corso di Porta Po, 43
cobasfe@yahoo.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
Casa Bettola
via Martiri della Bettola, 6
3393479848
cobasre@yahoo.it

Rimini
0541 967791
danifranchini@yahoo.it

FRIULI VENEZIA GIULIA

Trieste
via de Rittmeyer, 6
040 0641343
cobasts@fastwebnet.it
Fb Cobas Friuli Venezia Giulia

LAZIO

Bracciano (RM)
via di S. Antonio 23
0699 805956 - bracciano@cobas.it

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
Corso della Repubblica 265
fax: 0773 1870435
tel 3358095983 - 3474599512
latinacobas@libero.it

Ostia (RM)
via M.V. Agrippa, 7/h
cell 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
cobasgenova@gmail.com
www.webalice.it/seba.50
Fb Cobas Scuola Genova

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

Savona
338 3221044
cobascuola.sv@email.it

LOMBARDIA

Brescia
via Carolina Bevilacqua, 9/11
030 2452080
ctscobasbs@virgilio.it

Milano
piazzale Loreto, 11
02 365.13205
cobasmilano@gmail.com

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

MARCHE

Ancona
335 8110981 - 328 2649632
cobasancona@cobasmarche.it
www.cobasmarche.it

Macerata
348 3140251
cobasmacerata@cobasmarche.it

PIEMONTE

Alessandria
0131 778592 - 338 5974841

Biella
romaclub@virgilio.it

Cuneo
cell 3293783982
cobasscuolacuneo@yahoo.it

Pinerolo (TO)
320 0608966 -
gpcleri@libero.it

Torino
via Cesana, 72
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
via Antonio de Ferraris n.49/E
tel/fax 080 2025784
3338319455 - 3496104702
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

Manduria (TA)
Via Matteo Bianchi, 17/d
Tel. 347-0908215

Molfetta (BA)
via San Silvestro, 83
080.2373345 - 339 6154199
cobasmolfetta@tiscali.it

Ostuni (BR)
via Monsignor Luigi Mindelli 2
tel 360 884040

Taranto
via Giovin Giovine, 23 - 74121
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.it

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

Caltanissetta
piazza Trento, 35
0934 551148 - cobascl@alice.it

Catania
Via Finocchiaro Aprile, 144
329 6020649 - cobascatania@libero.it

Licata (AG)
389 0446924

Niscemi (CL)
339 7771508
francesco.rg90@yahoo.it

Palermo
piazza Unità d’Italia, 11
091 349192
tel/fax 091 6258783
cobasscuolapa@gmail.com
cobasscuolapalermo.wordpress.com
FB Cobas Scuola Palermo

Ramacca (CT)
Via Giusti 48/50
tel .3500726562
cobasramacca@gmail.com

Siracusa
Via Carso, 100
389 2647128
cobasscuolasiracusa@libero.it
Fb Cobas Scuola Siracusa

Vittoria (RG)
via Como, 243
tel/fax 0932 1978052

TOSCANA

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

Firenze-Prato
via dei Pilastrì, 43/R Firenze
tel. 055241659 - 3381981886
fax 0552008330
paola_serasini@yahoo.it
cobascuola.fi@tiscali.it

Grosseto
via Aurelia nord, 9
3315897936 - tel./fax 0564 28 190
cobas.scuola.grosseto@gmail.com
FB Cobas Grosseto

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/Fax 05731970928
cobaspt@tin.it

Pontedera (PI)
Via carlo Pisacane, 24/A
tel/fax 058757226

Siena
via Mentana, 104
tel/ fax 0577 274127 - 3487356289
cobasiena@gmail.com
alessandropieretti@libero.it

Viareggio (LU)
c/o Arci Via S. Francesco, 73
0584 46385
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
328 5430394 - 389 7923919
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. 338 2866164
mikeste@iol.it
www.cobasscuolavenezia.it

COBAS

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 21/2017 del 23 febbraio 2017

EDITORE

CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Pino Bertelli

HANNO COLLABORATO

Ferdinando Alliata
Piero Bernocchi
Giovanni Bruno
Rino Capasso
Ettore D’Incecco
Giovanni Di Benedetto
Nicola Giua
Pino Iaria
Carmelo Lucchesi
Sebastiano Ortu
Edoardo Recchi
Anna Grazia Stammati
Serena Tusini

Le immagini di questo numero riproducono opere di George Bellows (1882-1925)

IMPAGINAZIONE

studiomennella

STAMPA

SMAIL 2009 S.r.l.

Sede legale: Via Cupra, 25
00157 Roma
C.F./P.I. 09097031000

*Chiuso in redazione
25 agosto 2018*