



COBAS

numero

Nuova edizione - settembre/ottobre 2019
diffusione gratuita
POSTE ITALIANE S.P.A. – SPEDIZIONE IN
ABBONAMENTO POSTALE – 70%C/RM/19/2017

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

LA SCUOLA SPECCHIO DELLA SOCIETÀ

di Nino De Cristofaro

Milioni di persone (lavoratori e studenti) si recano quotidianamente a scuola: un dato già di per sé sufficiente a certificare la centralità del mondo scolastico. Inoltre, quanto accade e si sviluppa al suo interno riguarda l'intera società e ciò che avviene in questo contesto rappresenta anche una formidabile cartina di tornasole per comprendere il più generale sviluppo dei processi sociali. Per capire quanto ciò sia vero, consideriamo cosa è accaduto negli ultimi anni.

Sotto i colpi della "autonomia", ovvero il tentativo, parzialmente riuscito, di dar vita alla cosiddetta scuola- azienda, si sono fatti significativi passi indietro. Una generazione di docenti, formatasi negli anni della "contestazione", non è più presente -per raggiunti limiti di età, ma non solo - e i nuovi insegnanti, spesso, conoscono poco i loro diritti e tendono ad adeguarsi al "senso comune". Quasi nessuno ricorda, per esempio, che ancora oggi "Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al Dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane" (art 25, comma 2 , Dlgs 165/01). Nel rispetto degli organi collegiali, appunto. Parallelamente, è cresciuto il fastidio per il confronto e la riflessione: si pensi ai Collegi Docenti, diventati nella maggior parte dei casi assemblee silenziose, utili solo per ratificare decisioni elaborate altrove.

In sostanza, si sta progressivamente affermando la scuola dei "progetti", nella quale c'è sempre minore attenzione per la didattica e ogni occasione è buona per non fare lezione. Una scuola che non investe sulla

crescita dello spirito critico, ma, al contrario, stimola e premia il saper fare, inteso come esecuzione corretta e puntuale dei compiti. Che esalta acriticamente lo strumento del quiz, che subordina le conoscenze alle competenze - che peraltro i tanti sostenitori non riescono a definire in maniera unitaria e univoca -. Come se un'adeguata conoscenza fosse possibile a prescindere dalle ricadute concrete che essa stessa determina. "Quelli che si innamorano della pratica senza scientia sono come nocchieri che entrano in naviglio senza timone o bussola. Sempre la pratica deve essere edificata sopra la buona teoria": sono parole di Leonardo da Vinci.

Livelli culturali al minimo

La scuola contribuisce, così, al più generale abbassamento del livello culturale del Paese e, nel frattempo, in primo luogo i docenti hanno sempre maggiori difficoltà a comprendere il proprio ruolo e la propria funzione sociale, anche perché subiscono quotidianamente la pressione della maggior parte dei dirigenti e delle famiglie, che tentano di imporre obiettivi e risultati. Per questi ultimi, infatti, il buon funzionamento di una scuola è determinato esclusivamente dal numero delle promozioni e dalla capacità di soddisfare il cliente/utente. Di ciò però ci si dimentica quando i maggiori quotidiani, silenti sui temi scolastici per tutto il periodo precedente, si meravigliano della distribuzione geografica dei risultati degli esami di stato. Si tratta di un rituale che immancabilmente si ripete anno dopo anno e al quale segue l'immancabile riflessione sulle prove Invalsi, sulla cui inattendibilità ha finalmente scritto parole inequivocabili lo stesso Ente

(segue a pag. 2)

SEMPRE PIÙ RIDOTTO IL POTERE D'ACQUISTO DEGLI STIPENDI DI COLLABORATORI SCOLASTICI, ASSISTENTI E DOCENTI					
	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² luglio 2019 - euro	Ccnl 2018 ³ euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	24.666	20.231	-4.435	-21,9
Ass. amm.- tecn.	27.936.000	28.149	23.081	-5.068	-22,0
D.s.g.a.	32.268.000	32.513	35.942	3.429	9,5
Docente mat.- elem.	32.268.000	32.513	28.882	-3.631	-12,6
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	34.267	28.882	-5.385	-18,6
Docente media	36.036.000	36.310	31.469	-4.841	-15,4
Doc. laureato II gr.	38.184.000	38.474	32.344	-6.130	-19,0
Dirigente scolastico*	52.861.000	53.263	70.939**	17.676	24,9

1. Stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990 (il cosiddetto "Contratto Cobas", d.P.R. n. 399/1988), per tutti i profili professionali con 20 anni di anzianità.

2. Rivalutazione monetaria a luglio 2019 (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, integrato dagli aumenti previsti dal CCNL 8/7/2019 (elaborazione COBAS). Il valore elaborato dall'ARAN 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 nel proprio CV avremmo tutti molti meno dubbi.

MAL DI SCUOLA Stress scuola correlato: i Cobas Bolognesi ci raccontano come lo hanno affrontato.	3
MAL DI SCUOLA Sempre più numerosi i conflitti tra lavoratori della scuola e DS, staff dirigenziali e genitori. Perché avvengono e come contrastarli.	4/5
MACCARTISMO La sindaca di Monfalcone annuncia di voler istituire uno sportello per denunciare i docenti di sinistra.	5
CCNL Il bilancio di fine anno scolastico sulla contrattazione d'istituto, alla luce dell'ultimo Contratto nazionale.	6/7
ORGANI COLLEGIALI La proposta di riforma del governo giallo-verde nel solco di quelli precedenti: depotenziarli.	7
NO ALLA REGIONALIZZAZIONE L'autonomia differenziale non è altro che la naturale conseguenza della Buona Scuola.	8
PRECARI Analisi e proposte dei Cobas per l'assunzione stabile e il reclutamento dei supplenti.	9
SCUOLA MALATA Preoccupa la crescita precipitosa del processo di medicalizzazione nelle classi. Che possono fare i docenti?	10/11
DISABILITÀ Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione: chi sono, cosa fanno a scuola e quali problemi vivono.	12
DS PREPOTENTI Affiggere all'alba i verbali del Collegio Docente non basta per negarne la copia ai docenti che la richiedono.	12
MENSE SCOLASTICHE E se si tornasse al passato, ripubblicizzandole? Ci guadagnerebbero in salute gli alunni.	13
ATA Lavoro più pesante e diritti più leggeri. Come invertire la tendenza.	14/15
CESP Anche il 2019 è stato un anno denso di iniziative su un largo ventaglio di temi sui quali la scuola non può chiudere gli occhi.	16
INVALSI Come interpretare i dati dei quiz per l'a. s. 2018/19.	17
INNOVAZIONE DIGITALE Come e perché contrastare decisamente il darwinismo digitale.	18
COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ Partire da sé, contrastando pregiudizi e stereotipi, consapevoli della molteplicità dei percorsi.	19
INCLUSIONE Quando le retoriche ministeriali si scontrano con la realtà.	20
AMBIENTE L'emergenza climatica impone ai docenti un doveroso impegno a far comprendere e a indurre virtuosi cambiamenti degli stili di vita.	21
PEDAGOGIA Nella riflessione teorica di Rosa Luxemburg possiamo trovare anche utili indicazioni educative in senso libertario.	22
POPOLACCIO SALVINIANO Da chi è composto il crescente esercito radunatosi ai piedi di Salvini? Come possono arginarlo i movimenti antagonisti?	23

LA SCUOLA SPECCHIO DELLA SOCIETÀ

segue dalla prima pagina

di ricerca: “Le prove non possono misurare tutto. Ci sono competenze importanti – ad esempio quelle di comunicazione verbale e scritta, affettive e relazionali – che non sono valutabili con una prova standardizzata ma solo attraverso il contatto quotidiano che l’insegnante ha con i suoi allievi. Per questo le prove Invalsi non possono valutare globalmente uno studente né possono monitorarne e guidarne – come fa invece la valutazione degli insegnanti – il processo di apprendimento tenendo conto di tutte le variabili che inevitabilmente sfuggono alla valutazione standardizzata”. Parole cadute nel vuoto, ma che ci spingono a continuare, ribadendone la centralità, la battaglia per espellere i quiz dalla scuola italiana.

A complicare ulteriormente questo quadro, i pesanti e ormai quotidiani attacchi alla libertà di espressione e di insegnamento, attacchi peraltro del tutto coerenti con il clima generale del Paese, ben rappresentato (si fa per dire) dai due decreti

sanzione), ha dimostrato l’attualità dell’art. 33 della Costituzione e una disponibilità diffusa sulla quale contare perché questo non venga, nei fatti, rimesso in discussione.

L'espropriazione della vita extra-lavorativa

D'altra parte, se la solidarietà verso la professoressa palermitana è stata “facile”, vale la pena ragionare anche su un caso “più complicato”. Ci riferiamo al licenziamento di un'altra insegnante, Lavinia Cassaro, che a Torino, durante un corteo antifascista, gridò “*dovete morire*” agli agenti di polizia. Allontanata per sempre dal posto di lavoro, prima che si concludessero le indagini della Procura per istigazione a delinquere, oltraggio a pubblico ufficiale e minacce. Scrive l'Associazione dei Giuristi Democratici: “*Cassaro, in una situazione di esasperazione, si è lasciata andare a un non condizionale sfogo rabbioso: se verrà rilevato in*



ce torinese ha confermato la legittimità del licenziamento, sostenendo che si rimane docenti anche fuori dalle aule. In altri casi, in assenza di una sentenza, chi deciderà se si è rimasti o meno docenti? E, soprattutto, quanto la politica influenzerà tali decisioni? Non sarà superfluo ricordare l'art. 54 della Costituzione, secondo il quale i cittadini cui sono affidate funzioni pubbliche hanno il dovere di adempierle con disciplina ed onore: ebbene, “*durante un comizio della Lega ad Arcore, il ministro [Salvini] ha parlato della rom: 'abbatteremo la casa della fottutissima zingaraccia', ha detto tra l'esultanza dei sostenitori*” (ilnotiziario.net). A oggi, non risulta l'intervento di nessun giudice.

Logica cooperativa

Difendere la libertà di insegnamento vuol dire, anche, riprogettare gli spazi e ridefinire le regole stesse della convivenza. La scuola può diventare un luogo privilegiato per contrastare un Paese sempre più “*incattivito*”. Il razzismo, sdoganato dal governo giallo-verde e reso più cupo dal persistere di una crisi economica rispetto alla quale dal 2008 non si intravedono vie di uscita, può/deve trovare fra i banchi di scuola gli indispensabili antidoti: è più complicato chiamare “*negro*” e/o “*zingaro*” il tuo compagno di classe, con il quale condividi quotidianamente il percorso educativo-didattico e, soprattutto, attraverso il lavoro di tutte le discipline è possibile destrutturare i luoghi comuni e costruire percorsi critici di lettura della realtà.

Contro la parcellizzazione dei saperi, diventa, quindi, fondamentale riprendere la ricerca e la pratica interdisciplinare, andando controcorrente anche rispetto alla progressiva semplificazione dei contenuti, tipica di gran parte dell'attuale editoria scolastica. Un metodo di lavoro, quello interdisciplinare, che andrebbe praticato e sperimentato concretamente, diversamente dalla banalizzazione che avviene, nella maggior parte dei casi, durante il lavoro di programmazione dei Consigli di Classe. Se studiare il passato per comprendere il presente e progettare il futuro non è un semplice slogan, allora i percorsi didattici non possono essere separati dalla realtà e dalle contraddizioni sociali; essi anzi, su temi fondamentali, come ad esempio l'educazione al genere, devono contribuire a modificare orientamenti diffusi e consolidati, i cui tragici effetti la cronaca nera, purtroppo, ci propone senza soluzione di continuità. Tra l'altro, praticare una logica cooperativa - l'unica credibile nel lavoro scolastico - servirebbe anche ad assestare un colpo definitivo alla squalida logica del bonus premiale, dei cui presunti effetti salvifici, ovviamente, non parla più nessuno. Nella prospettiva di un percorso critico e ragionato, anche il conclamato fallimento della cosiddetta Alternanza Scuola-Lavoro può rappresentare un'occasione privilegiata di riflessione: sul diritto al lavoro, sui diritti dei lavoratori, sul rapporto fra lavoro, sviluppo e questione ambientale. Tema, quest'ultimo, da sviluppare ulteriormente se vogliamo che sollecitazioni e interessi oggi particolarmente diffusi fra i giovani riescano a coniugare spinta etica, impegno individuale (pur importante) e concrete proposte di modelli (economici, sociali e culturali) alternativi. Infine, vogliamo ricordare come, ancora oggi, persista un'intollerabile percentuale di abbandoni scolastici. Una dispersione che è 4 volte superiore fra i figli di genitori in possesso del diploma di licenza media, rispetto ai ragazzi con genitori laureati. Destinare attenzione e risorse adeguate per porre fine a questa vergogna deve diventare un obiettivo condiviso e non contrattabile.

CALICI AMARI

L'ESPERIENZA BOLOGNESE CONTRO LO STRESS SCUOLA CORRELATO

di Alessandro Palmi

Vogliamo brevemente presentare una campagna, sul tema dello Stress Lavoro Correlato (SLC) e non solo, che è iniziata a Bologna nella scorsa primavera. La campagna ha preso spunto da un evento specifico, si è successivamente allargata e nelle nostre intenzioni dovrebbe diventare uno degli strumenti per mettere in discussione i rapporti di potere che si stanno delineando nella “nuova” scuola oltre che affrontare alcune delle grosse fonti di disagio che contribuiscono a rendere sempre più stressante il lavoro all'interno delle istituzioni scolastiche.

L'evento causale

Durante l'ultima campagna RSU, una nostra iscritta, che lavora presso un istituto commerciale, decide di candidarsi come RSU. Il clima generale in questa scuola è storicamente pesante a causa della gestione e dei comportamenti del dirigente; senza ora entrare nei particolari, basti dire che nell'arco di 5/6 mesi (dalla candidatura, passando per l'elezione con il maggior numero di voti e finendo all'inizio della contrattazione) la nostra riceve ben 3 contestazioni di addebito che si chiudono con 3 sanzioni.

Si tratta di contestazioni per fatti di nessuna gravità e declinati attraverso l'interpretazione insindacabile del dirigente; seguono sanzioni molto lievi (richiami e/o censure).

Le sanzioni sono, come detto, lievi, ma non per questo mancano di sortire il loro vero effetto che è quello di mettere chi le riceve in uno stato di profondo disagio e di sentimento di inadeguatezza; con, tra l'altro, la prospettiva di poter fare ben poco, infatti gli avvocati generalmente sconsigliano di ricorrere in giudizio per sanzioni di questo tipo.

La nostra risposta

A seguito di questa vicenda (per certi versi esemplare, ma in realtà non tanto diversa da tante situazioni che in diverse scuole riguardano i dipendenti) in sede Cobas si sviluppa una discussione e giungiamo alla conclusione che è tempo di provare ad intervenire su questa tipologia di eventi; partendo sì dal caso specifico, ma con l'intento di generalizzare la questione. Decidiamo di far partire una campagna specifica sul tema, che chiamiamo *BastaStress*.

Il nostro proposito è che la cam-



pagna si sviluppi all'interno di quell'incerta zona grigia che si è venuta a creare nelle relazioni a scuola, zona in cui si vedono convergere gli atteggiamenti autoritari e prevaricanti dei novelli “*presidi sceriffi*”, (con la scorta dei pieni poteri fornito loro da numerosi interventi normativi degli ultimi 20 anni) e gli atteggiamenti aggressivi dei novelli “*clienti*” della scuola azienda, cioè genitori ed anche studenti e studentesse.

La percezione che abbiamo è che lavorare a scuola stia diventando sempre più “*difficile*” in questo nuovo contesto che si va affermando; ma se da un lato esistono discussioni, analisi ed anche azioni che intervengono sugli aspetti teorici, politico-sindacali e didattici della questione, seppur con alterna fortuna e risultati; ci sembra che sia molto più scoperto il lato che dovrebbe indagare il vissuto e le condizioni concrete di lavoro di docenti ed ATA.

Far emergere il disagio

Obiettivo primario di questa campagna vuole essere proprio una sorta di indagine su questi aspetti volta a favorire l'emersione del disagio (in tutte le sue forme) che sembra sempre più attanagliare i dipendenti della scuola ed i docenti in particolare. L'esperienza bolognese ha sortito buoni risultati e continuerà anche nel prossimo anno scolastico, agendo su più binari che di seguito illustriamo sinteticamente, per dar modo anche ad altre realtà di allargare la campagna:

- Un aspetto strettamente difensivo che affronti casi specifici, attraverso ricorsi legali, mobilitazioni di scuola, attivazione di casse di resistenza per spese legali, cioè azioni che diano segnali decisi di opposizione e non accettazione di quanto sta accadendo.
- La messa in campo di un lavoro di indagine che faccia

emergere il disagio e le situazioni di stress da lavoro correlato (SLC) presente nelle scuole; su questo versante possono (e devono) avere un ruolo chiave le RSU (nostre, ma anche di altre sigle se disponibili) ed in particolare gli RLS (ruolo che le nostre RSU dovrebbero cercare di utilizzare). Questa attività si dovrà svolgere sul campo anche seguendo le linee guida nell'ambito del D. Lgs 81/2008 sulla sicurezza e tenendo presente le definizioni formali e normative legate allo SLC ed al mobbing.

- Apertura di trattative e contenziosi con gli uffici provinciali e regionali volti a denunciare e tentare di scardinare l'attuale apparato formale e normativo che pone il dipendente in una posizione subalterna e sostanzialmente indifesa a fronte di tutto il contenzioso disciplinare. In particolare abbiamo enucleato alcuni punti che devono essere approfonditi, denunciati ed attraverso le mobilitazioni cambiati:

1. denunciare e rendere plasticamente noto come tutto il percorso contestazione di addebito, difesa ed eventuale sanzione segua un iter tutto interno all'amministrazione e totalmente a discrezione del dirigente di turno, in nessun momento vi è l'intervento di un ente od autorità terza che possa mediare, dal primo passo all'ultimo tutto è insindacabilmente ed unilateralmente deciso dal dirigente, generando così una asimmetria di potere non tollerabile.

2. L'assenza, per tutti i dipendenti pubblici in realtà, di qualcosa di analogo a ciò che lo statuto dei lavoratori (legge 300/70) prevede all'articolo 7 in relazione a procedimenti e sanzioni disciplinari. Assenza che non lascia altra via al sanzionato/a che ricorrere ai tribunali ordinari, con tutto ciò che ne consegue.

3. L'uso (abuso?) da parte dei dirigenti delle sanzioni lievi; sanzioni spesso attribuite in maniera totalmente arbitraria, su questioni fumose ed estremamente generiche (sfruttando quanto detto al punto 1), che nella pratica risultano concretamente impossibili da ricorrere in tribunale, ma che nondimeno hanno il potere di mettere chi le riceve in una situazione di disagio configurandosi come un forte elemen-

to stressante quando non mobbizzante

4. La richiesta di trasparenza ed informazioni rispetto a dati fondamentali nella gestione di una scuola quali numero di richieste di trasferimento, numero di procedimenti avviati, numero di procedimenti avviati che si concludono con sanzioni ecc...

In definitiva la campagna opera su tutti questi distinti livelli per conseguire questi obiettivi:

- a) far emergere il disagio diffuso;
- b) rompere l'isolamento in cui il sistema ti vuole obbligare e rendere consapevoli dell'esistenza di una problematica diffusa e comune che si può presentare sotto diverse forme, ma che è riconducibile ad un dato modello di scuola;
- c) aumentare il livello di coscienza che il nuovo modello scolastico è portatore congenito di elementi di SLC e situazioni mobbizzanti;
- d) comprendere quindi che non è

“*colpa*” dell'individuo o delle circostanze, ma che tutto è semplicemente conseguenza prevedibile e connaturata al nuovo modello scolastico; e) suggerire la possibilità che, essendo la problematica comune e non personale, anche la risposta lo debba essere e quindi aumentare la disponibilità alla lotta ed alla soluzione collettiva dei problemi.

Su queste basi vogliamo continuare la campagna. Vi invitiamo a visitare i siti sotto riportati, che contengono maggiori dettagli e i materiali che abbiamo sin qui prodotto, in modo che si possa prendere visione di come si sta attualmente concretizzando questa iniziativa; ovviamente è un invito a contribuire.

www.facebook.com/bastastress19
www.cobasbologna.it/bastastress
www.bastastress.blogspot.com
www.derev.com/bastastress



sicurezza, dei quali non pochi commentatori hanno denunciato i tanti profili di incostituzionalità. Va, però, positivamente rilevato che la sospensione dal servizio della professoressa Rosa Maria Dell'Aria, “*colpevole*” di non aver censurato un lavoro dei propri alunni, ha determinato una diffusa protesta, e non solo nel mondo della scuola. Una protesta che, al di là del caso specifico (rispetto al quale ribadiamo la necessità dell'annullamento della

ciò una condotta giuridicamente rilevante, ne risponderà all'esito del relativo processo”, per poi sottolineare il contenuto politico della vicenda: “*Ciò che ha segnato la costituzionalizzazione del rapporto di lavoro è la sua contrattualizzazione: il lavoratore non vende più se stesso ma solo le attività indicate nel contratto e nell'orario ivi previsto, restando irrilevante la sua vita extra-lavorativa*”. È su questo punto che va aperta la riflessione, visto che un giudi-

GIANPIERO FAIS

Ci ha lasciati nel mese di agosto Gianpiero Fais.

Gianpiero ha partecipato attivamente all'esperienza dei Cobas per diversi decenni, ricoprendo importanti ruoli: componente dell'Esecutivo Nazionale dei Cobas Scuola e coordinatore dei Cobas di Sassari.

Ne ricordiamo la grande umanità, la sottile ironia, la coerenza, l'onestà, l'infinita bontà, l'impegno nei movimenti politici e la generosa disponibilità nei confronti di chiunque richiedesse il suo intervento e sostegno. È una grande perdita per tutte/i coloro che lo hanno amato ed apprezzato e per i Cobas. Condividiamo il dolore con la moglie Cecilia (anch'ella attiva nei Cobas Scuola) e con tutti i familiari.



OFFENSIVA DI CLASSE

CRESCONO A DISMISURA I CONFLITTI TRA LAVORATORI E DS, STAFF DIRIGENZIALE, GENITORI. COME AFFRONTARLI

di Andrea De Giorgi

In questi ultimi anni si sono moltiplicati i casi di conflitto, patente e latente, tra chi lavora nelle scuole e i dirigenti scolastici. Ciò in virtù dell'aumentato potere conferito ai dirigenti sia in ordine alla organizzazione del lavoro, sia sul piano disciplinare. Ma i conflitti si verificano di frequente anche con il cosiddetto staff dei dirigenti, i cui confini non sono sempre univocamente definiti, e con i genitori, il cui ruolo è molto cambiato, soprattutto a partire dall'epoca del ministero Moratti. Alcuni decisivi mutamenti legislativi e il cambiamento ideologico hanno contribuito ad accentuare il conflitto e lo stress degli operatori della scuola. Tra i primi, l'aumento dei carichi di lavoro e delle competenze richieste, innovazioni introdotte per via legislativa o amministrativa

inseguendo obiettivi in patente contrasto reciproco, come quello di semplificare la didattica e adeguare gli obiettivi alle competenze minime e viceversa di supportare le eccellenze e portarle al massimo "valore". In questo processo caratterizzato da una accentuata pressione sociale sull'insegnante, si è realizzata una convergenza di interessi tra dirigenti, impegnati a migliorare le prestazioni della scuola, e genitori, diventati i difensori d'ufficio dei figli - utenti ai quali è rivolto il servizio della scuola azienda. La categoria docente viene accusata di non essere alla altezza del suo nuovo compito sociale: un'accusa molto semplice, e insieme priva di senso logico, data l'impossibilità di adeguarsi a standard oggettivamente sovrumani. La

dere pubblica l'informazione sull'uso delle risorse, e spesso a non darla nemmeno alle RSU, cui viene sempre più spesso fornito un prospetto con i dati aggregati in modo da nascondere i dati individuali. Il secondo campo di conflitto è l'attribuzione delle sedi e dell'orario di lavoro, dove si possono creare disparità di trattamento tra coloro che godono di un privilegio di posizione e coloro cui viene riservato un destino da arlecchino. Per chi insegna i conflitti riguardano insieme l'assegnazione delle sedi e delle cattedre, per la quale il dirigente dovrebbe seguire i criteri generali del consiglio di Istituto e le proposte operative del collegio docenti, che però spesso vengono "superati", cioè praticamente ignorati. Le ultime modifiche contrattuali (l'art. 22 del CCNL del 19 aprile 2018 e l'art. 3, comma 5 del CCNI sulla mobilità del 6 marzo 2019) non hanno modificato sostanzialmente la situazione. Sempre più spesso sorgono conflitti in relazione alla sostituzione del personale assente. Invece che nominare supplenti (anche per via di una serie di norme finanziarie che limitano tale possibilità) si scarica su chi è presente anche il lavoro degli assenti: per il personale ATA questo comporta sia l'intensificazione del lavoro sia il ricorso al lavoro straordinario, con un indubbio aumento dello stress; per il personale docente comporta spesso che le classi dei docenti assenti vengano divise in gruppi, e questi vengano smistati in altre classi dove l'attività didattica programmata deve essere riadattata istantaneamente all'arrivo del nuovo gruppo, magari proveniente anche da una classe non parallela, e quindi nemmeno interessato all'argomento della lezione. Un altro campo di conflitto è quella relativa alla fruizione del diritto di assentarsi, inconciliabile con la logica produttiva: chi fruisce regolarmente dei permessi previsti dalla L. 104/92, chi si assenta per malattia ricorrente o cronica, o per congedo parentale, chi vuole fruire dei permessi di studio, del ricongiungimento con il coniuge all'estero, o chi addirittura si permette di chiedere permessi o ferie per motivi personali o familiari diventa un elemento di disturbo, da riportare all'ordine. Un'ultima area del conflitto, è l'area della didattica, che include la gestione della disciplina e la valutazione del profitto. In quest'area i dirigenti hanno iniziato a esercitare un controllo sulla formulazione delle programmazioni, sulla consistenza e

la qualità dei programmi svolti, sul numero e sul valore delle prove di verifica: in quest'opera sono guidati dall'esaltante obiettivo di omogeneizzare la didattica secondo gli standard di scuola, che dovrebbero diventare obbligatori per tutti/e. In questa nuova prospettiva, l'evidente contrasto tra queste condotte e l'articolo 33 della Costituzione, che garantisce la libertà di insegnamento, non sarebbe un chiaro segno della illegittimità della nuova pratica di controllo, ma viceversa della vetustà delle norme costituzionali, che dovrebbero essere cambiate in nome della nuova ideologia che vuole trasformare l'insegnante in operaio/a massa, che esegue gli ordini di chi pensa in sua vece. È in questa area che esercitano un potere crescente e pressante i genitori, che premono sui dirigenti affinché i docenti si conformino alle esigenze della loro prole. E i dirigenti prestano sempre maggiore attenzione alle richieste di intervento di genitori e studenti per redarguire e sanzionare non tanto i docenti che si impegnano poco, ma soprattutto coloro che svolgono un programma troppo impegnativo, o che valutano in modo troppo severo, o che chiedono provvedimenti disciplinari per studenti che violano i regolamenti scolastici. In questo la nuova scuola tende a rispondere ai criteri della customer satisfaction. Questa tendenza si è spinta a tal punto che alcune scuole garantiscono la promozione a chi si iscriva, imitando le scuole private di recupero anni scolastici.

La gestione dirigenziale dell'ordine

Quali pratiche "rieducative" vengono usate nelle scuole per ottenere un adeguamento degli operatori al nuovo modello di scuola? Quando si individua una persona che viene considerata un elemento di disturbo, una persona fuori dal coro, non integrata nel nuovo modello di scuola, la prima strategia d'azione è quella di esercitare un controllo ossessivo sul suo lavoro, sulla puntualità in ingresso, sulle relazioni con colleghi/i e con alunne/i, e se si tratta di un docente su tutti gli aspetti didattici. Il controllo è propedeutico alla contestazione e all'apertura di procedimenti disciplinari. In questo campo i poteri dei dirigenti scolastici sono stati notevolmente estesi, inglobando, come quelli dell'inquisitore medioevale, i poteri di indagine del giudice preliminare, i poteri di accusa del pubblico ministero e i poteri decisionali del giudice vero e proprio. Né l'esercizio di tali poteri è sottoposto ad alcun controllo, perché nessun organo superiore vigila, e perché nel procedimento disciplinare manca completamente il principio di terzietà. E alla contestazione si accompagna la squalifica sistematica. Ad ogni intervento pubblico critico o semplicemente divergente si fa seguire un commento di delegittimazione (con l'uso di formule rituali quali "la sua è una mera opinione"). Se un docente scomodo propone una sanzione disciplinare proposta nei confronti degli studenti, si ribalta l'accusa in modo para-



dossale: se l'alunno ha mancato di rispetto all'insegnante, la responsabilità, per lo meno parziale, è dell'insegnante, e perciò la questione va rovesciata: è l'insegnante che non sa mantenere la disciplina e non sa farsi rispettare, è l'insegnante che con il suo comportamento antisociale provoca le motivate reazioni degli studenti; è dell'insegnante la responsabilità dello scarso profitto degli studenti, del loro scarso impegno, e se vengono usati i cellulari, è certamente l'insegnante che lo ha consentito o che non è stato capace di impedirlo. La strategia vincente e finale è quella dell'isolamento, con l'adozione delle modalità conosciute da tempo immemorabile dalle comunità umane: freddezza comunicativa, distanza, formalità assoluta nei rapporti personali, uso sistematico delle comunicazioni scritte, censura nella verbalizzazione.

Che tipo di azioni intraprendere?

La categoria, come parte della società, sembra dominata dalla paura, sentimento che favorisce l'azione autoritaria, ne è perfettamente complementare, tanto che Montesquieu la considerava il pilastro del governo dispotico. In questo clima di paura, le azioni tradizionali di contrasto messe in atto da docenti e ATA, e dalle residue forze sindacali, per bloccare questa offensiva autoritaria sempre meno mascherata, sono sempre più deboli e inefficaci. Lettere, richieste di incontri, richieste di conciliazione e diffide sono pratiche ormai inefficaci. I ricorsi al giudice sono onerosi, lunghi, faticosi, stressanti, e rischiosi. Nel complesso i dirigenti scolastici attualmente risultano dotati di ampia immunità. Se si vuole contrastare questa offensiva autoritaria, occorre quindi trovare nuove modalità di agire, pensando a lungo termine e breve termine. A lungo termine, occorre richiedere due riforme: la riforma dei procedimenti disciplinari e la riforma delle procedure di conciliazione extragiudiziale. Per quanto riguarda i procedimenti disciplinari, appare urgente richiedere il ripri-

mo della RSU, o in una situazione di inerzia di queste ultime, anche senza di loro. In primo luogo bisogna far uscire dall'isolamento le colleghe e i colleghi sottoposti alle vessazioni o allo stress, mettendo in atto processi virtuosi di condivisione, producendo documenti di solidarietà o organizzare riunioni specifiche sui procedimenti disciplinari, o sulle strategie di isolamento messe in atto dalle dirigenze scolastiche. Nei casi più gravi, si può arrivare a fare una denuncia pubblica, attraverso vari canali dei mass-media (giornali, radio, TV locali, social network). In alcuni casi si può volantinare, organizzare una manifestazione. Dove questa pratica diventa difficile, o troppo rischiosa, si può adottare la pratica della scrittura anonima, raccontando i nudi fatti senza indicare i nominativi dei protagonisti: l'effetto del messaggio può essere ugualmente forte. Si potrebbero rendere pubblici alcuni dati critici: il numero delle domande di trasferimento in uscita da una scuola, in modo da mettere in evidenza il grado di sofferenza del personale, che preferisce allontanarsi da una sede vicina al proprio domicilio piuttosto che vivere in un clima psicologicamente insopportabile; raccontare per iscritto i casi dei procedimenti disciplinari aperti (anche in forma anonima); illustrare il modo in cui alcuni dirigenti gestiscono unilateralmente l'organizzazione del lavoro, l'attribuzione degli incarichi e la distribuzione dei fondi delle scuole, senza alcuna interlocuzione sostanziale con le RSU; mettere in evidenza i casi di mancata informazione o di totale indisponibilità al confronto e alla contrattazione. È importante che coloro che hanno il potere di decidere della nostra vita professionale abbiano chiaro che il loro modo agire ha un feedback sociale, e che non possono agire impunemente solo perché i loro superiori non intervengono.

Ma è importante anche agire sull'opinione pubblica, attualmente incline a pensare alla scuola come un'agenzia al servizio degli interessi degli utenti, anziché come un luogo di formazione e di crescita, ribaltando l'ordine del discorso e delle priorità. E dovremmo mantenere sempre aperto il dialogo con i genitori, rimettendo al centro del dibattito l'idea di una scuola inclusiva, aperta e critica, l'idea che nessuna/o può essere una semplice pedina da usare per realizzare obiettivi sociali o educativi non condivisi, che la libertà di insegnamento è una risorsa essenziale della scuola pubblica e della crescita delle nuove generazioni, e non un residuo di una costituzione obsoleta che fa da ostacolo al progresso della scuola azienda. Per questo la riflessione collettiva sulla scuola, sulle relazioni comunicative, sul rapporto tra generazioni, anche in una prospettiva storica e antropologica, sulle finalità e i metodi di insegnamento devono restare al centro dei nostri interessi.

1. L'azione giudiziale si presenta molto difficile: in primo luogo diventa quasi insensata per le sanzioni disciplinari inferiori alla sospensione dal servizio (i cui effetti possibili decadono dopo i due anni); in secondo luogo risulta ostica per varie ragioni: perché i costi dell'azione giudiziaria spesso superano il valore della causa; perché i tempi del processo sono lunghissimi; perché la verità giudiziale risulta spesso molto diversa dalla realtà; ma soprattutto perché i giudici, operanti di lavoro, tendono a dare poco peso a fatti che a loro appaiono micro-conflitti di scarso interesse giudiziale: e, seguendo il principio di *minimis non curat curia*, tendono a considerare "minimi" la maggior parte dei conflitti nella scuola: trasferimenti, cattedre, sedi e orari di lavoro, ferie, permessi, aggiornamento, professionalità, senso della dignità, numero di alunni per classe, libertà di insegnamento, programmi, criteri di valutazione ...

scavalcando la mediazione contrattuale (con la sostanziale inerzia dei sindacati di Stato); l'aumento dei poteri dei dirigenti (con il D.Legs. 150/2009 e la L. 107/2015), nell'ambito delle scelte di indirizzo della scuola, della gestione del personale, sottratta alla contrattazione sindacale, nei procedimenti disciplinari; l'introduzione della valutazione di sistema (INVALSI, RAV, piano di miglioramento dell'offerta formativa), e infine del bonus premiale per i docenti.

Queste modifiche normative sono state accompagnate da un contestuale mutamento sul piano ideologico della funzione della scuola e insieme dell'immagine di competenza dell'insegnante, da cui ci si aspettano capacità e competenze sempre più estese e articolate in termini di conoscenze disciplinari, metodologie e tecniche didattiche, capacità di comunicazione, accoglienza, sostegno, valorizzazione, recupero, assistenza, cura individuale, competenze cliniche, organizzative, legislative, amministrative, informatiche, che molto difficilmente e solo per un caso o per sorte divina si ritrovano in una sola persona. Si è chiesto con sempre maggiore pressione all'insegnante di accogliere le richieste di studenti e famiglie, anche

pressione si è accentuata anche su tutto il personale ATA, trasformato in personale funzionale al miglioramento dei piani dell'offerta formativa senza alcun diritto di parola nel merito. La figura professionale più colpita in questo momento appare quella dell'assistente amministrativo, il cui lavoro è sempre più complesso e sottoposto a ritmi sempre più pressanti. Il risultato è uno stress troppo spesso latente che non ha ancora trovato uno spazio pubblico adeguato.

I campi del conflitto

Alcuni campi del conflitto riguardano l'intero personale, sia docente sia ATA. Una prima area del conflitto comune è quella dell'attribuzione degli incarichi. In quest'area le norme del D.Legs. 150/2009 (il c.d. Decreto Brunetta) hanno segnato un passaggio importante verso una pratica autoritaria: è il dirigente, senza alcun vincolo contrattuale, ad attribuire gli incarichi, e spesso succede che gli incarichi siano concentrati su un gruppo di persone, legate direttamente allo staff della dirigenza e ciò in modo assolutamente indipendente dal cosiddetto merito. Perciò, con l'argomento della tutela della privacy, molti dirigenti tendono a non ren-

nario, con un indubbio aumento dello stress; per il personale docente comporta spesso che le classi dei docenti assenti vengano divise in gruppi, e questi vengano smistati in altre classi dove l'attività didattica programmata deve essere riadattata istantaneamente all'arrivo del nuovo gruppo, magari proveniente anche da una classe non parallela, e quindi nemmeno interessato all'argomento della lezione. Un altro campo di conflitto è quella relativa alla fruizione del diritto di assentarsi, inconciliabile con la logica produttiva: chi fruisce regolarmente dei permessi previsti dalla L. 104/92, chi si assenta per malattia ricorrente o cronica, o per congedo parentale, chi vuole fruire dei permessi di studio, del ricongiungimento con il coniuge all'estero, o chi addirittura si permette di chiedere permessi o ferie per motivi personali o familiari diventa un elemento di disturbo, da riportare all'ordine. Un'ultima area del conflitto, è l'area della didattica, che include la gestione della disciplina e la valutazione del profitto. In quest'area i dirigenti hanno iniziato a esercitare un controllo sulla formulazione delle programmazioni, sulla consistenza e

CACCIA ALLE STREGHE

LA SINDACA DI MONFALCONE (GO): DENUNCIATE I PROF DI SINISTRA

di Cobas Scuola del Friuli Venezia Giulia

Da sempre siamo impegnati costantemente nella difesa della libertà di pensiero, di parola, d'insegnamento. Ricordiamo che la libertà d'insegnamento quale libertà individuale costituisce un valore costituzionale (art. 33 comma 1 Cost.), che, però, non è illimitata, trovando il proprio più importante limite nella tutela del destinatario dell'insegnamento, cioè dell'alunno (art. 31, art. 32 comma 2 e art. 34 Cost.). I principi costituzionali trovano conferma negli artt. 1 e 2 del T. U. Scuola (D.Lgs. n. 297 del 1994). La legge già definisce i paletti entro cui questa libertà va esplicata. Qualsiasi altra forma di ingerenza esterna che la possa limitare andrà respinta al mittente. Siamo sconcertati dall'ennesimo caso che riguarda la scuola proveniente da Monfalcone. Il sindaco del comune avrebbe l'intenzione di ricorrere al Garante per l'Infanzia, per aprire una sorta di sportello riservato d'ascolto destinato ad accogliere le lamentele contro i professori troppo politicizzati e di sinistra in sostanza, per quello che sarebbe emerso sulla stampa.

Il podestà non esiste più dal ventennio come dovrebbe essere noto. La scuola ed i docenti rispondono al MIUR e non ad un sindaco. La libertà di pensiero interessa tutte e tutti noi, a prescindere dal proprio orientamento politico purché esercitata nel rispetto dei parametri costituzionali. Per essere chiari: non è libertà di pensiero ammessa dalla Costituzione manifestare in classe un pensiero razzista, è libertà di pensiero e d'insegnamento riflettere in classe su delle ordinanze, su delle leggi che incidono sulla vita di tutti i giorni. Si chiama arricchimento formativo e tra l'altro le lezioni di *Cittadinanza e Costituzione* dovrebbero proprio favorire questi processi. Se qualsiasi sportello d'ascolto finalizzato a raccogliere lamentele o segnalazioni contro professori "politicizzati" dovesse mai trovare accogliimento, come Cobas scuola del FVG ci riserviamo di valutare lo stato d'agitazione per arrivare se necessario a proclamare anche uno sciopero regionale su questo punto, che interessa tutte e tutti noi.

IDEM CON PATATE

LA “REGIONALIZZAZIONE” È UN LOGICO COMPIMENTO DELLA BUONA SCUOLA

di Giovanni Carosotti*

Un errore che bisogna evitare quando si affronta il tema della “*regionalizzazione*”, e forse più ancora quando la si discute in riferimento alla devastazione radicale che provocherebbe nell'organizzazione della scuola pubblica, è quello di immaginarla come una riforma la cui esclusiva paternità deve essere attribuita al governo giallo-verde, e che dunque rappresenterebbe una rottura politica con l'approccio riformatore dei precedenti governi. La regionalizzazione, infatti, si ripromette, in tutti gli ambiti che intende avocare a sé, di esasperare la direzione politica in chiave neo liberista, condividendo la medesima ratio che ha guidato tutti gli esecutivi succedutisi dal governo Monti a oggi.

Non a caso, un progetto di regionalizzazione della scuola in Veneto era già stato pubblicato, con la Legge Regionale n° 8, nell'aprile 2017 (*bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblca/DettaglioLegge.aspx?id=342616*), mentre era in carica il governo guidato da Paolo Gentiloni, ben prima quindi di quel referendum regionale di cui oggi si fanno forti i governatori di Lombardia e Veneto. Il governo Gentiloni avrebbe dovuto coerentemente impugnare la Legge regionale presso la Corte Costituzionale; ma non lo fece. Come mai? La nostra ipotesi è che con quella Legge si anticipava, sul modello peraltro già in atto nelle province di Trento e Bolzano, un tipo di scuola che radicalizzava e portava a definitivo compimento le novità contenute nella L. 107, la cosiddetta “*Buona Scuola*”, in qualche modo facilitandone l'attuazione e riuscendo finalmente ad avere ragione della resistenza esercitata da buona parte della classe docente.

Fiaccare la resistenza alla L. 107

L'esecutivo guidato da Matteo Renzi, dopo la prova di forza costituita dall'approvazione della L. 107 con un voto di fiducia, che andava a sfidare lo sciopero del maggio 2015 cui aveva partecipato l'80 per cento della categoria degli insegnanti, inaugurava – anche con la complicità di alcune organizzazioni sindacali che pure avevano partecipato a quello sciopero – un'azione fortemente prevaricatrice nei confronti dei docenti, prevista non solo dalla Legge appena approvata, ma da tutti i successivi documenti programmatici ed attuativi pubblicati da lì in avanti dal MIUR; tale azione pervasiva ha in molti casi purtroppo fatto sì che tante assurdità pseudo-pedagogiche siano comunque entrate, senza adeguata riflessione critica, nel lessico utilizzato da molti colleghi. Nonostante ciò, l'azione di resistenza tesa a contrastare il palese attacco alla libertà d'insegnamento ha impedito che la scuola assumesse, in buona parte del territorio nazionale, quella fisionomia tecnocratica ispirata ai dogmi dell'economia neo-liberista, e volutamente finalizzata a impedire un'autentica emancipazione critica ed intellettuale degli studenti.

Lasciare mano libera alla Regione Veneto, anche quando legiferava in palese contrasto con le direttive nazionali, era il miglior modo per fiaccare quella resisten-

za. E del resto stava lì a dimostrare l'efficienza di questa strategia la distopica esperienza del Trentino Alto-Adige, dove la servitù dei docenti, costretti a collaborare a un progetto didattico imposto dai rappresentanti politici in collaborazione con i poteri economici, sottoposti a un aumento indiscriminato d'orario e una flessibilità non certo equilibrati dai tanto sbandierati vantaggi economici, era un dato di fatto ormai acquisito.

Assoggettare la scuola al potere politico regionale

Non deve allora essere sottovalutata questa continuità tra lo spirito neo liberista delle politiche dei governi centrali e la sostanza delle innovazioni che intenderebbero introdurre i nuovi poteri regionali. In particolare, nella scuola, ciò emerge con particolare evidenza. E, probabilmente, se il progetto di regionalizzazione fosse solo un provvedimento identitario della maggioranza “*sovranista*”, esso avrebbe ben poche possibilità di riuscire a imporsi. Il sostegno sostanziale del Partito Democratico all'intera operazione, con il ruolo decisivo che sta giocando in questo senso la Regione Emilia Romagna, consente di individuare l'autentica ragione politica alla base di questo processo. Ad ogni modo, se la regionalizzazione della scuola dovesse concretamente realizzarsi, coloro che hanno sostenuto la “*Buona Scuola*” troverebbero accolti tutti i presupposti da loro più volte rivendicati.

Dal punto di vista dell'interesse non solo degli insegnanti, quanto della tenuta democratica dell'intero Paese, la conseguenza probabilmente più radicale sarebbe la completa dipendenza dei docenti dal potere politico regionale, con la fine di fatto della “*libertà d'insegnamento*”. Tutti i contenuti principali previsti nella scuola regionalizzata mirano a questo scopo: l'imposizione dall'alto (da parte delle rispettive Giunte provinciali) dei contenuti e delle metodologie didattiche; l'assunzione diretta dei docenti da parte dei Dirigenti scolastici, il cui operato risulterebbe fortemente soggetto alla pressione sempre delle Giunte provinciali; il controllo sulla attività di formazione, cui dovrebbe sottoporsi obbligatoriamente la categoria, e i cui contenuti, corrispondenti alle metodologie didattiche sopra richiamate (ovvero la “*didattica per competenze*”), sarebbero sempre decisi da organismi di nomina politica in cui i lavoratori della scuola giocherebbero un ruolo marginale.

Assoggettare la scuola agli interessi padronali

In questo modo - secondo i promotori della riforma - si stabilirebbe una relazione feconda con le realtà del territorio (guarda caso, soprattutto quelle imprenditoriali), subordinando le ragioni d'essere della scuola - che dovrebbero guardare l'emancipazione intellettuale, ovvero critico-politica del cittadino secondo le finalità previste dalla Costituzione - a imperativi di natura economica, intesi secondo una logica palesemente classista. Realtà imprenditoriali che hanno tutto



l'interesse a formare una mano d'opera a basso costo e scarsamente scolarizzata, attraverso una potente azione sui processi di soggettivazione, tesi proprio a costituire figure naturalmente servili, incapaci di comprendere le ragioni sistemiche dello sfruttamento cui sono soggette, e pronte a mettere in pratica tutte le direttive di risoluzione dei problemi che a loro vengono comandate; e che attribuiranno l'eventuale loro fallimento non a un sistema ingiusto di divisione (anche intellettuale) del lavoro, ma ad una loro inadeguatezza personale, non capace di conformarsi entro un orizzonte formativo in cui la competitività assoluta e continua viene considerata un valore. Sarebbe la fine, come si nota, della libertà d'insegnamento. Un'idea già immaginata ai tempi del berlinguerismo, ovvero “*limitare*” la libertà didattica all'interno di organi collegiali sempre più depotenziati quanto alla loro dialettica democratica, di cui faranno parte individualità esterne alla scuola, ma dotate di grande capacità di pressione, con Dirigenti sempre più invitati, attraverso le più disparate forme di *mobbing*, a uniformare il comportamento dei propri insegnanti. La forma di pressione più efficace per i DS sarebbe comunque la “*chiamata diretta*”, dove il criterio di scelta (al di là dell'ipocrita dizione di “*chiamata per competenze*”) si giocherebbe sulla disponibilità del docente a uniformarsi ai principi didattico-formativi imposti dall'alto.

Lotta di lungo periodo

La battaglia per impedire la regionalizzazione si pone dunque in continuità con le altre che abbiamo condotto in questi decenni contro lo spirito riformatore che, da Berlinguer in avanti, ha investito la scuola pubblica. Questo aspetto va ben tenuto presente per mettere in guardia i colleghi, affinché diffidino della strumentale opposizione che proverrà dagli esponenti PD e da parte della dirigenza dell'FLC-CGIL, che affermeranno di voler ostacolare questo processo, per meglio però imporre - magari sul piano nazionale - i contenuti più retrivi. Per cui il rischio è quello di ottenere lo stralcio dell'ambito scolastico dal processo di regionalizzazione (difficile, perché il controllo della scuola è strategico per l'imporre dello spirito neo-liberale; né sarebbe auspicabile accettare che la regionalizzazione vada comunque a imporsi per altri ambiti, pure strategici per la tenuta democratica) per poi accettare che, sul piano nazionale, vengano imposti i medesimi contenuti. La lotta contro la regionalizzazione, al di là del suo valore strategico in questa delicata e forse decisiva fase storico-politica, deve fare riferimento a una battaglia politica e culturale di più lungo periodo, per contrastare la volontà del neo-liberismo di assumere il controllo di qualsiasi ente produttore di cultura; nella consapevolezza che la frantumazione territoriale serva proprio per imporre al meglio i principi, smascherando la falsa opposizione di chi a parole vuole impedire questa deriva istituzionale, ma non il progetto di umiliare in via definitiva la professionalità docente.

Diventa superfluo, a questo punto, far notare quanto sia destinato a realizzarsi in modo ben più efficace rispetto a quanto già previsto dalla precedenti politiche riformatrici - e non certo come effetto involontario di tale allucinante sistema - un deciso orientamento revisionista sul piano dei contenuti, di quelli storici in particolare, per impedire scientemente la formazione di alcuna coscienza critica. Non bisogna sopravvalutare sul piano contenutistico l'accenno folcloristico a lezioni di storia locale, magari attraverso il “*dialeto*”; persino i grandi industriali del Nord sono perfettamente coscienti che ai loro figli tali approfondimenti contenutistici servirebbero a ben poco. Il proposito vero di quest'idea, così come del resto

* Componente del gruppo Appello per la Scuola Pubblica
www.sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica

MISSIONE POSSIBILE

RECLUTAMENTO. DIFENDIAMO IL DOPPIO CANALE PER GARANTIRE I DIRITTI DI TUTTI/E

di Silvia Casali e Edoardo Recchi

Secondo un articolo pubblicato lo scorso 13 marzo da *La Repubblica*, nell'anno scolastico 2018/19 i/e docenti assunti/e con contratto a tempo determinato (di supplenza annuale o fino al termine delle attività didattiche) sono stati circa 164.000, vale a dire il 20% dell'intera categoria. Se consideriamo inoltre che la mancanza di candidati/e nelle GM e nelle GaE non permetterà di coprire tutti i posti che il Ministero ha autorizzato per le assunzioni a tempo indeterminato - così come accade anche lo scorso anno, quando, per gli stessi motivi, più della metà dei 58.000 posti rimasero scoperti - e il fatto che i posti liberati dai pensionamenti di quota 100 non sono stati resi disponibili ai fini dell'immissione in ruolo, è molto probabile che a settembre questo numero possa aumentare.

Sono passati pochi anni dalla “*Buona Scuola*” di Renzi, dalla promessa di garantire la scuola italiana dalla *supplentite* e risolvere così, una volta per tutte, la piaga del precariato. Eppure il fenomeno appare sempre più vasto e trascurato.

passaggio dalla terza alla seconda fascia nelle Graduatorie di Istituto. Che si tratti solo di un favore alle scuole private? In ogni caso meglio di no. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria - e quindi l'annosa vicenda dei/lle diplomati/e magistrale - risulta invece sempre più urgente un provvedimento che garantisca la stabilizzazione sul posto occupato di tutti/e i/e colleghi/e immessi/e in ruolo con riserva nello scorso anno scolastico, così come quella di tutti/e i/e colleghi/e che saranno immessi/e con riserva quest'anno. A tale proposito, al fine di evitare che gli Uffici Scolastici locali procedano in modo diverso, riteniamo necessario che il MIUR emani indicazioni chiare sulle procedure da seguire per gestire in questo senso la questione.

L'assegnazione delle supplenze

Il Miur dovrebbe preoccuparsi di fornire agli Ambiti Territoriali indicazioni altrettanto chiare riguardo alle procedure di assegnazione delle supplenze, al fine di



Si tratta di una situazione inaccettabile, di fronte alla quale i provvedimenti annunciati dal governo Lega-5 Stelle appaiono assolutamente inadeguati e andrebbero sensibilmente rivisti.

Le procedure di assunzione attualmente previste

Per quanto riguarda la scuola secondaria e le procedure concorsuali che dovrebbero essere bandite entro la fine dell'anno, bisognerebbe quantomeno eliminare il carattere selettivo attribuito al concorso riservato (giustamente rivolto solo a quanti/e hanno maturato i requisiti di servizio nella scuola statale); rispetto al concorso ordinario andrebbe abolito il limite di partecipazione per un'unica classe di concorso dello stesso ordine di scuola e il vincolo di permanenza quinquennale nella scuola assegnata ai vincitori e alle vincitrici. Quanto al PAS, francamente non è facile comprenderne l'utilità in un contesto in cui il concorso torna a essere abilitante e l'unico effetto che il suo conseguimento provocherebbe sarebbe il

incarichi viene conferita attraverso la II e la III fascia della Graduatorie di Istituto. Continua a essere sempre più attuale e urgente, pertanto, la nostra ormai vecchia richiesta di trasformare le Graduatorie di Istituto in Graduatorie Provinciali e di assegnare tramite queste, attraverso una convocazione unitaria da parte dell'Ufficio Scolastico Provinciale, tutte le supplenze annuali e fino al termine delle attività didattiche. Utilizzando le stesse graduatorie, invece, le singole scuole dovrebbero continuare a occuparsi unicamente delle chiamate per le supplenze brevi. In questo modo le operazioni sarebbero molto più semplici, veloci e, soprattutto, trasparenti, poiché ridurrebbero al minimo i tristi fenomeni di assegnazione “*pilotata*” delle supplenze che si verificano ogni anno.

Per affrontare il problema in modo serio

Detto questo, per affrontare seriamente il fenomeno del precariato nella scuola bisognerebbe compiere alcuni passi fondamentali.

- 1) Innanzitutto, si dovrebbe eliminare l'inutile distinzione tra posti in organico di diritto e posti in organico di fatto e quindi procedere ogni anno all'assunzione a tempo indeterminato su TUTTI i posti realmente disponibili. Questa operazione basterebbe già da sola a ridurre sensibilmente la consistenza, ma non sarebbe sufficiente.
- 2) Contemporaneamente, infatti, bisognerebbe smettere di considerare il precariato come un'emergenza o come un problema a cui dare risposte parziali – magari in corrispondenza di scadenze elettorali – e capire che, date le particolari caratteristiche del lavoro a scuola e quindi la necessità di ricorrere in modo non sempre prevedibile a un certo numero di sostituzioni del personale assente, una piccola quota di personale precario è probabilmente fisiologica o comunque assai difficile da eliminare. Il sistema di reclutamento, pertanto, deve tenerne conto in modo strutturale e non può fare a meno del *doppio canale*.
- 3) Bisognerebbe smascherare i soggetti che sui precari e sulle precarie ci guadagnano e impedire che continuino a farlo: non solo lo Stato che risparmia sugli stipendi, ma anche tutti quegli enti di formazione e quegli studi legali che propinano loro corsi e ricorsi su qualsiasi cosa, sfruttandone spesso la disperazione e mettendoli sempre gli/le uni/e contro gli/le altri/e.
- 4) Bisognerebbe liberarsi dalla falsa retorica del merito sulla quale da anni ormai si insiste per provare a ripristinare il concorso ordinario come unica strada di accesso alla stabilizzazione.
- 5) Bisognerebbe finalmente riconoscere il valore formativo e quindi “abilitante” dell'esperienza maturata sul campo dopo anni di servizio nella scuola e attribuire ad essa lo stesso valore che si attribuisce al superamento di un concorso.
- 6) Infine, per quanto attiene alla secondaria, bisognerebbe accogliere i pochi elementi positivi contenuti nel dlgs 59/2017,

laddove tra mille aspetti problematici prevedeva la formazione (retribuita e a carico dello Stato) come un momento successivo a quello del reclutamento.

La proposta dei Cobas

Sulla base di queste considerazioni riteniamo necessario la conservazione del *doppio canale*, l'unico sistema in grado di garantire in modo strutturale, da un lato, la possibilità di entrare subito nella scuola in modo stabile a chi, magari appena laureato, vi si avvicina per la prima volta, dall'altro, il diritto all'assunzione a tempo indeterminato di chi della scuola garantisce ogni anno il funzionamento con il suo lavoro da precario. Un doppio canale che permetta ogni anno di assumere a tempo indeterminato il 50% degli insegnanti dalle Graduatorie di Merito e il restante 50% dalle Graduatorie ad Esaurimento che andranno per ovvi motivi ri-trasformate in Graduatorie Permanenti. Le prime saranno composte da tutti i vincitori e le vincitrici del concorso ordinario a cui sarà possibile partecipare essendo in possesso della laurea in Scienze della formazione primaria (corso per accedere al quale chiediamo che venga eliminato il numero chiuso), per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, oppure del titolo di studio valido per l'insegnamento di una determinata disciplina, per quanto riguarda la scuola secondaria (no ai 24 CFU!).

Le seconde saranno composte da tutti gli insegnanti e le insegnanti che avranno totalizzato almeno 3 anni scolastici di servizio a tempo determinato nella scuola statale (non sarà possibile far valere il servizio nella scuola paritaria); da coloro che avranno superato, ma non vinto, un concorso ordinario (gli “*idonei*”); da tutti i laureati e le laureate in Scienze della formazione primaria (il cui titolo è già di per sé abilitante e non necessita di ulteriori requisiti di servizio). A questo punto, gli/le assunti/e a tempo indeterminato da una qualsiasi delle due graduatorie nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, avendo già svolto il proprio percorso di formazione professionale durante il corso di studi, svolgeranno il consueto anno di prova. Gli/Le assunti/e a tempo indeterminato da una qualsiasi delle due graduatorie nella scuola secondaria, invece, svolgeranno un “*vero*” anno di formazione e prova, regolarmente retribuito, all'interno del quale metà dell'orario di servizio sarà dedicato all'insegnamento in classe e metà ad attività di formazione didattico-pedagogica (corsi teorico-pratici in collaborazione con l'Università, osservazione di colleghi/e, tirocinio ecc.). Riteniamo infine che lo stesso modello debba costituire la traccia anche per un sistema di stabilizzazione su posti di sostegno. La complessità di tale situazione, caratterizzata, tra l'altro, da un ampio scarto tra organico di fatto e organico di diritto, dalle limitanti modalità di conseguimento del titolo di specializzazione, dal frequente ricorso a personale della terza fascia spesso ai primi anni di servizio, necessita di uno spazio di analisi specifico.

OSSESSIONE DIAGNOSTICA

GLI IPERBOLICI NUMERI DELLA MEDICALIZZAZIONE DI STUDENTESSE E STUDENTI

di Sebastiano Ortu

Tutti i dati statistici confermano una sensazione diffusa tra chi passa la propria vita professionale nelle aule della scuola italiana: siamo di fronte a un aumento esponenziale di diagnosi e certificazioni di disabilità, di patologie psichiatriche, di disturbi e di difficoltà.

Le statistiche più recenti del Miur sulle disabilità risalgono al maggio 2019. Confrontando le tabelle, accanto ai dati dell'esplosione delle diagnosi (dall'1,4% del 1997/98 al 3,1% del 2017/18: in 20 anni il numero è raddoppiato, da 123.862 a 268.246) salta agli occhi il fatto che attualmente la tipologia più diffusa è quella delle disabilità intellettive che da sole rappresentano il 68,4% del totale. Attenzione e comportamento, affettivo-relazionali, apprendimento: si tratta di quelle disabilità il cui processo diagnostico ha come riferimento il DSM, il *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*,



oggetto di profonde critiche di metodo e di merito e accusato, anche da parte suoi stessi estensori ⁽¹⁾, di aver ampliato a dismisura lo spettro delle patologie psichiatriche fino al punto di lasciare ben poco spazio alla cosiddetta *“normalità”*. Si tratta di un aumento percentuale che non ha confronti a livello internazionale e che non ha precedenti in Italia, e che pone più di un dubbio sull'attuale boom terapeutico a cui sono sottoposte le giovani generazioni nel nostro Paese. Dubbi ulteriori sorgono dal confronto con le percentuali dei disabili tra gli studenti stranieri (4,1 % del totale stranieri) e quelli italiani (3% del totale italiani). Stessi dubbi accompagnano la statistica che fotografa una preponderanza di disabilità tra gli allievi maschi (4,2%), assai più diffusi rispetto alle femmine (1,9%) rispetto alla totalità delle studentesse e degli studenti.

a. s.	percentuale di certificazioni DSA	Variazione rispetto a.s. precedente
2013/14	1,7%	
2014/15	2,1%	+23,5%
2015/16	2,5%	+19%
2016/17	2,9%	+16%
2017/18	3,2	+10%

La parabola ascendente delle percentuali di certificazioni di DSA sul totale delle studentesse e degli studenti delle scuole italiane testimonia anche qui un ricorso eccessivo alla certificazione di dislessie, discalculie, disgrafie e disortografie, anche se la serie statistica indica un processo di assestamento dopo i primi anni dalla L. 170. Assistiamo a una corsa alla certificazione che troppo spesso non trova motivazioni didattico-pedagogiche e non è spiegabile solamente con la rinnovata (e giusta) attenzione con cui la scuola deve modulare la didattica in caso di disturbo effettivamente invalidante il percorso scolastico. Eppure in questi anni diverse voci assai accreditate ⁽²⁾ di fronte a questa ennesima parabola ascendente delle certificazioni, hanno lanciato l'allarme sui “falsi positivi”: sul fatto cioè che i veri disturbi dell'apprendimento, con specifiche compromissioni neurologiche, sono rari. Assai più diffuse sarebbero invece le difficoltà e non i disturbi di apprendimento, dovute, più che a compromissioni neurologiche, a problematiche ambientali e relazionali risolvibili o attenuabili con opportune strategie didattico-pedagogiche a scuola ed educative in famiglia. E non con il ricorso meccanico alla certificazione e al *Piano didattico*

re ancora scoperto che possa identificare che cosa è l'Adhd e cosa non lo è”), dal 2007 e in maniera sempre più pervasiva sta diffondendosi anche tra i giovani studenti italiani.

Sempre più spesso siamo chiamati a compilare questionari di osservazione (il più diffuso è proprio il *Conners* elaborato dallo scienziato pentito) essenziali per la diagnosi del disturbo, valutando se e quanto: *“non riesce a fare le cose correttamente”, “non riesce a decidere quali siano le cose più importanti”, “parla senza aspettare il proprio turno”, “fa errori”, “parla troppo”, “si preoccupa per molte cose”, “si annoia”, “è uno degli ultimi a essere scelto per far parte di una squadra di un gioco”, “si comporta come un angioletto”, e via su questo tenore per 130 items⁽⁴⁾. A 8 anni dall'avvio della farraginosa macchina dei Bes. Il Miur non ha ancora fornito cifre attendibili sui*

personalizzato. Un'ossessione diagnostica diffusa spinge invece in senso contrario anche per i *DSA*: screening a tappeto in tutti gli ordini di scuola per non lasciare nessuno fuori dalle sottili maglie del trattamento medicalizzante; facoltà di rilasciare certificazioni estesa in molte regioni anche agli studi privati, fino a poco tempo fa non autorizzati. In un un meccanismo ormai avvitato su se stesso che ricade negativamente anche sulle studentesse e sugli studenti con DSA effettivamente invalidante a livello degli apprendimenti. È una considerazione fuorviante quella che induce a pensare che la certificazione, il *Piano didattico personalizzato* (obbligatorio per i *DSA*) con il diritto agli strumenti compensativi e alle misure dispensative siano sinonimo di successo scolastico. Un equivoco in cui cade anche l'*Associazione Italiana Dislessia* che preme per adeguarsi a prevalenze internazionali stimate fino al 12%. Il superamento delle difficoltà e un lavoro didattico efficace sono fondati su qualcosa di meno meccanico e consequenziale di una diagnosi, di una certificazione e di un obbligo di legge.

Rapporti educativi burocratizzati

Eppure non si può guardare all'intera questione della medicalizzazione della scuola senza far riferimento alla continua richiesta di burocratizzazione del rapporto educativo a cui come insegnanti siamo sottoposti.

Come docenti siamo direttamente chiamati anche a collaborare attivamente alla diagnosi di presunti disturbi. Il *Deficit di attenzione e iperattività (ADHD)* - che di per sé non dà diritto automatico a un Pdp -, la sindrome dell'«eziologia sconosciuta» secondo la scheda tecnica del Ritalin (il farmaco a base di anfetamine da somministrare a giovani dai 6 anni in su), la patologia disconosciuta dai suoi stessi padri (*“malattia fittizia”*, secondo Leon Eisenberg, *“disastro nazionale di proporzioni pericolose”* secondo Keith Conners, per il quale *“c'è qualcosa che deve esse-*

cosiddetti Bes di terzo tipo. In mancanza d'altro, gira in rete il resoconto di un'intervista del giugno 2013 a un alto dirigente5 che basandosi su dati e prospezioni stimava intorno a un milione la cifra totale, fra cui sarebbero compresi 80.000 studenti con ADHD e circa 400.000 (con un'incidenza del 5%) con funzionamento intellettivo limite. Più difficile, per il funzionario ministeriale, fare una valutazione numerica degli alunni che rientrerebbero nell'area dello svantaggio economico o culturale. Vero è che per esperienza diretta, in mancanza di statistiche più attendibili, sembrerebbe che proprio le difficoltà momentanee come il lutto, i disastri economici, i problemi di lingua conseguenti alle migrazioni, la timidezza, l'ansia e le normali circostanze avverse della vita schedate, catalogate, diagnosticate e certificate nel range del DSM, siano i principali protagonisti dei pervasivi meccanismi medicalizzanti e psichiatrizzanti che stanno scuotendo dalle fondamenta la scuola italiana.

- Allen Frances, *Primo. Non curare chi è normale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013
- Tra tutte ricordo Michele Zappella, che in *Le risorse le abbiamo, sono i bambini stessi* (“Conflitti”, n. 3, 2017, p. 42) argomenta assai efficacemente intorno alla «copertura diagnostica di situazioni di altra natura».
- Fra tutti ritengo assai importanti gli interventi di Daniela Lucangeli, ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e prorettrice presso l'Università degli Studi di Padova, www.questionediprincipi.wordpress.com/2012/04/02/intervista-lucangeli-troppe-diagnosi-di-disturbi-dell'apprendimento - www.nostrofiglio.it/bambino/disturbi-dell'apprendimento-la-differenza-tra-disturbo-e-difficolta. Vedi anche Daniele Novara, *Non è colpa dei bambini*, Milano, Rizzoli, 2017.
- Anche se alcuni Enti locali e Uslr hanno escluso la possibilità di somministrare test di valutazione dello stato psichico degli studenti, vedi Chiara Gazzola, Sebastiano Ortu, *Divieto d'infanzia*, Pisa, Bfs, 2018.
- www.orizzontescuola.it/sono-circa-milione-bes-italia

RICHIAMO ALL'ORDINE

IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA MEDICALIZZATA

di S. O.

Perché insegno? Qual è il senso che do al mio lavoro? Perché ogni mattina mi alzo, vado a scuola, parlo per ore, interrogo, interagisco con studenti, colleghi, genitori? Perché poi il pomeriggio correggo compiti, preparo lezioni, sbrigo una massa enorme di burocrazia? E cosa vorrei ottenere da questa continua interazione? Cosa ottengo veramente? Quale valore aggiungo all'esistenza degli individui e dei gruppi con cui interagisco, e alla società a cui appartengo? La medicalizzazione di massa degli studenti e la delega di parti importanti della nostra professione di docenti agli esperti in altre discipline trova il suo humus ideale in uno smarrimento generalizzato del senso e delle motivazioni profonde che guidano il nostro lavoro. Per cui sento il bisogno di cominciare proprio da qui, da alcune semplici domande, e di cercare qualche risposta. Forse vale la pena di ritornare su ciò che diamo per scontato e che scontato non è più.

Interagire non indottrinare

Insegnare significa condividere pezzi di vita, conoscenze ed esperienze, culture - nel senso più vasto e laico del termine - tra le generazioni. Non significa indottrinare ma interagire. Non significa preparare al lavoro ma preparare alla vita, non ha come obbiettivo la formazione di un futuro lavoratore, ma di una persona che riesca a interagire con le altre nella maniera il più possibile preparata e critica, anche nel mondo del lavoro. Con sfumature diverse al liceo come alle scuole professionali, alle scuole dell'infanzia come alle elementari e alle medie.

Insegnare è un'attività fluida, cangiante, sfumata. Proprio perché basata sull'interazione e non sui dogmi. L'attività dell'insegnamento ha tante caratteristiche ma non ha, per fortuna (sarebbe più comodo ma assai meno creativo e gratificante) quella dell'assolutezza, dell'indiscutibilità, della categoricità. Non esiste una scienza dell'insegnamento, non esistono metodi validi in assoluto. La storia dell'insegnamento è storia di didattiche e di pedagogie (al plurale) legate a culture legate a territori legati a soggettività - docenti e discenti - diverse. Ecco: insegnare è qualcosa che inerisce di più alla sfera del soggetto che a quella dell'oggetto. Insegnare è un'attività che fa interagire in prima istanza soggettività, singole e in gruppo. Per questo il rapporto relazionale e didattico-pedagogico-educativo è aperto, mutevole, in divenire. Siamo, continuiamo a essere disponibili all'apertura e al cambiamento noi adulti, stanti più o meno saldi i personali paradigmi di riferimento che hanno accompagnato l'ingresso nell'adulità. Cosa dovremmo pensare dei nostri studenti e delle nostre studentesse? Sono, esse sì, l'emblema della mutevolezza, della variabilità, della transizione. L'età scolare è un periodo della nostra vita in cui l'orologio biologico gira a velocità vorticoso, ed è segnata dal ritmo irripetibile di cambiamenti-raggiungimenti-passaggi-superamenti che scandisce l'evoluzione fisica e

psichica. Entriamo a scuola bambine e bambini, ne usciamo uomini e donne. La crescita non è solo biochimica. Le fasi evolutive sono contrassegnate da rapporti ambientali, relazionali e quindi fluidi e mutevoli. E in quell'ambiente un ruolo importante è svolto proprio da noi insegnanti. Nelle nostre aule passano tutte e tutti, per almeno dieci anni di vita fino all'obbligo della scolarizzazione. Più altri anni per arrivare alla maturità. Più gli anni della scuola d'infanzia. Il nostro è un ruolo importante, difficile e delicato. Giorno dopo giorno affianchiamo, assistiamo e accompagniamo giovani corpi e giovani menti che sbocciano e acquisiscono una propria individualità fisica e psichica, una propria unica e irripetibile modalità di interagire con le persone e con l'ambiente. In ognuna e ognuno rimarrà una parte di noi, più o meno importante.



Ogni giorno interagiamo con personalità in divenire, e le poniamo di fronte a prove di conoscenza e di esperienza. La nostra professione richiede una spiccata capacità di improvvisazione, un'attitudine alla sperimentazione e una particolare predisposizione alla relazione e all'empatia. Saper interagire con il cambiamento è un lavoro assai difficile e mai scontato, mai dato una volta per tutte.

La pedagogia neo liberista

Vede che la scuola italiana, di fronte alle sfide della contemporaneità, era da tempo ed è in attesa di uno svecchiamento, di una evoluzione, di un adeguamento rispetto a una realtà in mutazione costante e ultraveloce. Nel frattempo però come insegnanti ci troviamo a fare pesante mente i conti, prima che con una filosofia dell'insegnamento, con le esigenze ben poco didattiche ma assai più aziendali della produttività, dell'efficienza, della centralità del risultato. La versione neoliberista di certa pedagogia anglosassone, marcata sin dalle fondamenta da uno scientismo determinista di marca pragmatista, ha stravolto dalle fondamenta, in un processo tuttora in corso, un intero patrimonio di studi pedagogici e di esperienze didattiche. In piena temperie neo-

berista una serie di riforme sta imponendo, con il viatico dei corsi di formazione ministeriali, una mutazione antropologica della classe docente. Si tratta di un meccanismo che tende a trasferire i dispositivi di produzione e di controllo della fabbrica e dell'impresa nel lavoro creativo dell'insegnamento. Un'ossessione deterministico-economico-efficientista si è ormai solidamente impiantata in tutti i settori del nostro agire professionale. Ne troviamo i segni in primo luogo nella centralità della valutazione declinata sempre più a docimologia, a ricerca metodi e parametri oggettivi con il fine primario di rendere plausibile la misurazione della performance scolastica e quello neanche tanto nascosto di mettere in competizione e selezionare studenti, docenti, scuole e interi sistemi educativi; ma anche nella pervasività della didattica digitale, nel meccanismo del bonus per i meritevoli,

sta rappresenta un riferimento ideologico palese, seppur viziato all'origine. Il comportamento considerato deviante e non conforme a canoni prestabiliti di normalità viene isolato (all'interno bensì di un processo appartenente a un periodo di sviluppo assai più ampio e coincidente con l'intera età evolutiva) e fotografato, trasformato in diagnosi, strappato al rapporto didattico (fluidi, relazionale, empatico, in divenire) e cristallizzato all'interno di piani didattici personalizzati, sotto la minaccia dei ricorsi. E, sempre più spesso anche qui da noi, curato con i farmaci. La medicalizzazione della scuola è inquadabile all'interno dell'esigenza di ridurre a una risposta semplice e immediata l'interazione complessa dei diversi elementi che determinano i comportamenti in età evolutiva; è lettura sincronica di una realtà diacronica; è invasione di una visione deterministica nella complessità che caratterizza l'azione pedagogico-didattica. L'asettica meccanicità del processo implica la spersonalizzazione del rapporto didattico-pedagogico e, oltre alle conseguenze tragiche sulla pelle della “generazione da sedare” (abbiamo una minima idea di cosa significhi somministrare pillole anfetaminosimili a persone in età evolutiva dai 6 anni in su?) implica la morte di un'idea di scuola e della professione docente.

I pericoli della “nuova scuola”

Avere un punto di vista altro sull'organizzazione e sulla gestione delle scuole come sull'approccio pedagogico sta diventando sempre più maledettamente difficile. Significa mettere in discussione giorno per giorno ogni aspetto della “nuova scuola”, la cui rigida burocrazia e i cui modelli organizzativi e didattici diventano sempre più pervasivi. E se ci sono ancora insegnanti che seguono ancora una propria strada a schiena dritta e con un bagaglio professionale costruito sul campo, tante e tanti sono quelle/i che proprio non ce la fanno e cedono. Su questi terreni sempre meno fecondi attecchisce la logica della “nuova scuola”. Un'estensione dei principi della new economy diventa il surrogato dell'esperienza, della partecipazione, della condivisione. Un nuovo e malinteso determinismo meccanicistico ne fornisce i mezzi atti a risolvere unidirezionalmente le difficoltà professionali a spese di un'intera generazione.

È l'esatto contrario della scuola della condivisione, dell'ascolto empatico, del ruolo attivo dell'insegnante, dell'esperienza che si fonda nel contatto giornaliero con lo studente e con il gruppo classe. Ha un livello di pervasività enorme, e anche nelle scuole italiane sta assumendo le sembianze di una massiccia invasione da parte di modelli psichiatrizzanti e medicalizzanti del campo che fino a poco tempo fa era di pertinenza pedagogica-didattica-educativa. Anche come insegnanti vorrebbero ridurre ad automi consequenziali e consenzienti. Sta solamente a noi saper recuperare un senso alla nostra azione educativa.

BELLE FIGURE

LE RIVENDICAZIONI DEGLI ASSISTENTI ALL'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE PER I DIVERSABILI

di Elisabetta Sapuppo

Le figure di *Assistente alla Comunicazione e di Assistente all'Autonomia* sono state istituite con la L. 104/92 art. 13 comma 3: *"Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati"*.

Man mano che la legge è andata a regime nelle scuole è arrivato un numero rilevante di queste figure, che vengono assegnate dall'ASP, sulla base della *Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale*, per poi essere utilizzato nel Progetto Educativo Individualizzato per gli alunni diversabili. Si tratta di operatori specializzati ad personam, che esercitano compiti di natura intellettuale per colmare le lacune dell'utente in ambito di autonomia e/o di comunicazione; garantendo, anche, la mediazione fra le diverse professionalità presenti in ambito scolastico, con l'obiettivo di amplificare le capacità del soggetto diversabile. Tale attività assume forme e connotazioni diverse in rapporto al tipo di utenza con cui ci si trova ad operare, con l'adozione di strategie, tecniche, tecnologie ed ausili ad hoc. In particolare, l'Assistente alla Comunicazione deve favorire la partecipazione attiva dell'utente alle attività della classe. Per gli Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione, si possono individuare tre nuclei operativi:

- Area della mediazione, per agevolare la comunicazione fra utente e addetti ai lavori, permettendo alla persona di poter esprimere i propri bisogni;
- Area dell'inclusione, per la promozione del rapporto con i pari e con il mondo circostante;
- Area dell'autonomia, per il raggiungimento della maggiore indipendenza possibile.

Tra gli obiettivi generali vi sono:

- La mediazione linguistica e/o la transcodifica dei testi,
- Il lavoro in rete;
- La *Peer education*;
- La mediazione didattico educativa scuola/famiglia.

Tra gli obiettivi specifici, ad esempio rispetto a un ragazzo con problematiche legate alla cecità o ipovisione, vi sono:

- La promozione e il potenziamento di tutte quelle pratiche che consentono di essere autonomi;
- La codifica e decodifica del materiale didattico (compiti in classe, schede operative, etc.);
- La preparazione di ausili didattici (ad esempio, cartine geografiche tattili su cui operare in modo attivo);
- L'elaborazione di proposte ad hoc per l'attività motoria, per realizzare una vera integrazione;
- La descrizione vocale di proposte grafiche;
- La mediazione nelle attività didattiche in cui la vista ha un ruolo preponderante (ad esempio nella didattica della Geometria);
- L'affiancamento dei docenti nell'uso di materiale tiflodidattico (ad esempio nell'uso del cubaritmo per l'aritmetica) e tiflotecnico (tavole per il disegno in Tecnologia);
- La mediazione dei rapporti scuola - famiglia.

Il progetto educativo degli Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione deve essere condiviso e interattivo, deve prevedere aggiustamenti in itinere, deve essere costruito coerentemente con ciò che viene fatto dalle altre figure che seguono il soggetto, anche in orari extra scolastici. Continuità, collaborazione e condivisione, infine, devono caratterizzare il modus operandi.

Tutto chiaro? Purtroppo no. Manca, innanzitutto, una definizione univoca di queste figure. Gli Enti Locali, cui spetta la realizzazione dei servizi, si muovono, infatti, in modo autonomo seguendo dinamiche differenti, sia rispetto all'organizzazione del lavoro, che alla definizione di titoli e competenze degli Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione. Spesso, c'è anche una voluta confusione rispetto agli *operatori igienico-personali*. Una confusione generalizzata, che rende difficile cooperare correttamente all'interno delle scuole, sprecando, in parte, un'importante opportunità per utenti e famiglie.

Che fare? Se questa figura è ritenuta necessaria per sviluppare e consolidare le dinamiche dell'inclusione, occorre che il MIUR ne definisca conoscenze e competenze (percorso di studi e abilitazione) e si faccia carico (anche dal punto di vista amministrativo) della presenza degli Assistenti all'Autonomia e alla Comunicazione nelle scuole, non più in quanto operatori esterni, ma come dipendenti a tempo indeterminato.

Se questo è, in prospettiva, l'obiettivo da realizzare, nell'immediato occorre confrontare e coordinare le diverse esperienze presenti nel territorio nazionale per garantire condizioni di lavoro più dignitose per tutti gli operatori. Che sono o subordinati, con tutto ciò che ne consegue, alle cooperative che vincono gli appalti, o, quando lavorano individualmente, si trovano con condizioni contrattuali, sia dal punto di vista economico, che dei diritti (per primo quello alla malattia) che ricordano gli inizi del secolo scorso.

www.facebook.com/COBAS-AsacomScuola

ACCESSI VIETATI

VERBALI COLLEGIO DOCENTI: NON BASTA LA SEMPLICE AFFISSIONE ALL'ALBO

di Leonardo Genovese

Non tutti sanno che presso la presidenza del Consiglio dei Ministri è attiva la *Commissione per l'accesso ai documenti amministrativi* alla quale si può proporre ricorso, gratuitamente, in alternativa al TAR, avverso il mancato accesso agli atti disposto da un'amministrazione pubblica.

Proprio a questa commissione la RSU Cobas dell'IPSEOA di Castrovillari ha fatto ricorso, a seguito del diniego opposto dal DS di detto istituto alla formale richiesta di ottenere copia del verbale del collegio docenti.

Nel ricorso presentato si richiamava la sentenza del Consiglio di Stato del 6 maggio 2013 n. 2423 la quale specificava che *"l'interesse è in re ipsa, inerendo alla funzione di componente del collegio dei docenti, che giustifica l'esigenza di conservare e poter disporre della documentazione dell'attività svolta. il componente di un organo collegiale dell'amministrazione ha un interesse concreto e diretto, oltre che qualificato, a disporre di copia degli atti e dei verbali inerenti all'attività del collegio stesso, per verifica, approfondimento, memoria dell'iter di formazione della volontà collegiale"* (cfr. cons.

stato, vi, 9 giugno 2005, n. 3042).

Di contro, il dirigente scolastico, nelle sue determinazioni verso la commissione accesso-presidenza del consiglio dei ministri, aveva sostenuto *"che la richiesta fosse stata superata dalla formale pubblicazione del verbale stesso"*.

La *Commissione per l'accesso ai documenti amministrativi* ha, però, accolto il ricorso presentato dalla RSU Cobas, e per l'effetto invitava l'amministrazione resistente a *"riesaminare la vicenda sulla base delle considerazioni svolte"*, specificando in termini di diritto *"che il professore ricorrente, quale componente dell'organo collegiale, è titolare di un interesse qualificato ad accedere ai verbali delle sedute del collegio stesso al fine di poter conservare e poter disporre della documentazione dell'attività svolta (cons.stato, vi, 9 giugno 2005, n. 3042)"*.



A seguito di ciò, il DS ha dovuto consegnare copia dei documenti legittimamente richiesti.

Sorprende, ma fino ad un certo punto, nonostante si predichi un regime di trasparenza amministrativa, per ottenere

una semplice copia di un verbale del Collegio Docenti bisogna adire la Commissione della Presidenza del Consiglio dei ministri, oppure ancor peggio ricorrere al TAR con evidente notevole spesa di denaro da sostenere a cura dell'interessato.

MANGIARE LA MINESTRA O...

DOPO LA SENTENZA DELLA CASSAZIONE, AVVIARE LA VERTENZA PER RIPUBBLICIZZARE LE MENSE SCOLASTICHE

di S. T.



Sta facendo discutere la sentenza della Cassazione che vieta la possibilità per i genitori di sostituire il pasto della mensa scolastica con il *panino* o comunque con cibo portato da casa.

La storia è iniziata diversi anni fa a Torino: un gruppo di genitori, contrari ai rincari del buono pasto e alla qualità del cibo, rivendicò il diritto di dare ai figli un pasto sostitutivo preparato a casa; le scuole facevano resistenza (non c'è il personale, non ci sono i locali, i cibi si possono contaminare ecc.), ma alcune sentenze diedero ragione ai genitori in quanto il servizio è a pagamento e come tale le famiglie possono rifiutarsi di pagarlo. Il MIUR fece una circolare che demandava alle scuole il compito di organizzare nel modo migliore il doppio servizio, ma nel contempo si apprestava, insieme alla neonata giunta Appendino, a contrastare la sentenza nelle aule dei tribunali. Nel frattempo però la faccenda *panino* si è diffusa a macchia d'olio e in molte scuole ad oggi esiste la doppia possibilità, con un danno non piccolo nei confronti degli appaltatori del servizio, un giro d'affari che Coldiretti ha quantificato in 1,3 miliardi di euro. Così si arriva alla sentenza delle scorse settimane che fa appello a principi che, sul piano teorico, sono ampiamente condivisibili: il tempo mensa fa parte del tempo scuola e, come tale, non può essere considerato un *"servizio a domanda"* che metterebbe a rischio il progetto educativo ugualitario che la scuola deve

incarnare. In effetti è possibile leggere tutta la vicenda del *"panino a scuola"* come il tentativo di rispondere individualmente al degrado in cui sono scivolati, neppure troppo lentamente, le mense scolastiche e i dati allarmanti che escono da alcune inchieste non fanno altro che confermare le impressioni dei genitori: parlano chiaro i rapporti di Cittadinanzattiva e anche le ispezioni dei NAS (su 224 mense scolastiche ispezionate, in ben 81 sono state rilevate irregolarità) che hanno fatto affermare alla ministra della salute Giulia Grillo: *"Cibi scaduti, gravi carenze igieniche, perfino topi e parassiti vari: un film dell'orrore. Come madre e come ministro mi indigna pensare che sulle tavole dei nostri figli, a scuola, possano finire escrementi, muffe o alimenti di dubbia origine"*.

Un'altra netta sensazione è che si mangiava meglio quando le mense erano gestite a livello comunale, con cuoche direttamente interessate alla scelta delle derrate e con una comunità di riferimento a cui rendere conto della qualità dei pasti. Come siamo arrivati a questa situazione?

Negli anni i Comuni hanno via via dismesso le mense pubbliche: i privati sono arrivati, hanno preso possesso gratuito delle mense costruite con denaro pubblico e hanno cominciato a sfornare cibi

sciame e che ha investito moltissimi settori dei servizi pubblici che sono diventati terra di conquista per chi fa del profitto (e non certo della qualità) l'obiettivo primario della propria attività. Ma siamo sicuri che i Comuni non siano in grado di sostenere queste spese a fronte delle rette che comunque i genitori pagano? Non pare proprio.

Esistono Comuni che hanno deciso di reinternalizzare il servizio scoprendo che, anziché rimetterci, sono andati in attivo e hanno potuto così abbassare le rette (vedi ad esempio il Comune di Laporecchio, PT). D'altra parte in Italia ci sono ancora mense scolastiche pubbliche (circa il 15%, dati MIUR 2014) che, con la loro esistenza, dimostrano come il servizio sia sostenibile economicamente e anche la *Rete nazionale commissioni mensa*, dopo aver preso in esame il servizio in 257 comuni, ha concluso che non c'è nessun vantaggio nell'externalizzazione del servizio. Accade cioè ciò che abbiamo già visto in atto ad esempio nella gestione degli appalti per le pulizie scolastiche: al MIUR converrebbe assumere collaboratori scolastici anziché finanziare cooperative che fanno profitti sulla pelle dei lavoratori, ma non rappresentano un risparmio per le casse dello Stato.

È dunque il momento di fare un salto di qualità e di passare dalla strano come il servizio sia sostenibile economicamente e anche la *Rete nazionale commissioni mensa*, dopo aver preso in esame il servizio in 257 comuni, ha concluso che non c'è nessun vantaggio nell'externalizzazione del servizio. Accade cioè ciò che abbiamo già visto in atto ad esempio nella gestione degli appalti per le pulizie scolastiche: al MIUR converrebbe assumere collaboratori scolastici anziché finanziare cooperative che fanno profitti sulla pelle dei lavoratori, ma non rappresentano un risparmio per le casse dello Stato. È dunque il momento di fare un salto di qualità e di passare dalla

resistenza individuale rappresentata dalla battaglia del panino a una battaglia collettiva e fortemente politica cioè quella a favore della ripubblicizzazione delle mense scolastiche.

I genitori, i *Comitati mensa*, i Consigli di Istituto devono aprire vertenze nei confronti dei Comuni e pretendere che siano loro forniti alcuni dati, quali il numero di pasti forniti nell'anno scolastico, il ricavo dai buoni pasto, i costi delle derrate alimentari, i costi del personale impiegato. Con questi dati non sarà difficile fare due conti e capire che, se c'è la volontà politica, i Comuni possono procedere alla reinternalizzazione del servizio, magari prendendo esempio dai Comuni che si sono mossi virtuosamente in questa direzione. Inoltre mense pubbliche nei piccoli comuni potrebbero veramente mettere in pratica la scelta del kilometro zero e dei prodotti tipici, diventando così una risorsa per l'economia dell'intero territorio.

Una mensa pubblica sarebbe, per sua natura, sottratta ai meccanismi del profitto: come possiamo pensare che una multinazionale guardi più alla qualità del cibo che ai suoi incassi? E come abbiamo potuto permettere che sulla salute dei più piccoli si facessero profitti? La mensa per molte famiglie non è una scelta, ma una necessità e si configura come un servizio essenziale che come tale deve rimanere saldamente nelle mani pubbliche e, in prospettiva, diventare totalmente gratuito, così come accade per gli ospedali.



NIPOTI DI UN DIO MINORE

PERSONALE ATA: PIÙ CARICHI DI LAVORO E MENO DIRITTI

di Giuseppe Follino e Alessandro Pieretti

Assistenti amministrativi, collaboratori scolastici e assistenti tecnici sono le principali figure che fanno parte del personale ATA, considerati gerarchicamente “inferiori” anche da alcuni colleghi docenti e dall’Amministrazione (basta vedere gli stipendi). Dopo che il loro numero è stato tagliato, a causa del mito della informatizzazione (come se i pc potessero funzionare da soli!), sono impegnati a svolgere tutto il lavoro in 36 ore settimanali, una missione spesso impossibile anche perché sommersi da una serie infinita di molestie burocratiche. Del personale ATA si parla solo in termini di efficienza e di risparmi, come si trattasse di eliminare un residuo arcaico e inutile in un’azienda che mira all’efficienza e alla soddisfazione del cliente. Su di loro spesso si sprecano i luoghi comuni:

- i collaboratori scolastici stanno sempre nel corridoio a chiacchierare, come se sorvegliare non fosse già un lavoro, e non sono altro che una squadra di pulitori, come se il loro lavoro fosse solo quello;
- gli assistenti amministrativi stanno sempre alle macchinette a prendere il caffè e chiacchierare, come se i computer potessero funzionare senza qualcuno che digita sulla tastiera;
- gli assistenti tecnici non li trovi mai quando li cerchi, ma tutti gli istituti comprensivi vorrebbero un assistente tecnico di informatica.

Eppure, basta pensare al fatto che la prima persona che un genitore o un alunno, o chiunque altro, incontra quando entra o telefona in una scuola è il collaboratore scolastico, per capire che questo rappresenta il biglietto da visita di ogni scuola. E la seconda persona che si incontra è l’assistente amministrativo, senza il quale le pratiche amministrative non andrebbero avanti. Solo in terza battuta, gli utenti incontrano un docente. Quando poi si parla delle tecnologie informatiche di comunicazione, spesso si dimentica che, nella scuola, il personale ATA è storicamente quello più colpito dai cosiddetti processi “*innovativi*” portati avanti dai vari governi succedutisi negli ultimi trent’anni. Nelle fabbriche a questi processi si associano termini quali ristrutturazione, costo del lavoro e globalizzazione dei mercati, mentre nella scuola si usano altri termini: innovazione, razionalizzazione, riforma e revisione/taglio della spesa pubbli-



ca. Con le dovute differenze, i risultati sono molto simili: perdita di posti di lavoro, aumento dei carichi di lavoro, stipendi poco dignitosi.

Meno ATA per tutti

Con l’istituzione dell’autonomia scolastica, quasi tutte le funzioni amministrative e contabili che venivano svolte dagli allora Provveditorati agli Studi sono diventate di competenza delle scuole, con un aumento dei carichi di lavoro sulle segreterie senza alcun riconoscimento contrattuale. Nonostante questo, non solo non vi è stato alcun aumento stipendiale, ma nemmeno vi è stato un adeguamento degli organici: al contrario, con l’introduzione dell’autonomia scolastica sono iniziati i tagli al personale ATA. La Legge 133/2008 ha tagliato l’organico ATA di 45mila unità in tre anni, a decorrere dal a. s. 2009/10. Inoltre, con il cosiddetto “dimensionamento scolastico”, non solo è diminuito il numero delle scuole autonome, ma è ulteriormente diminuito anche l’organico del personale ATA. Lo fanno in maniera molto semplice: durante l’estate, quando siamo in ferie, Miur e sindacati concertativi pubblicano delle tabelle nelle quali, in base a certi parametri, sono definiti gli organici ATA di ogni regione e di ogni provincia, fino ad ogni scuola e ogni plesso. Così possiamo continuare ad avere scuole cosiddette sottodimensionate, a cui non vengono più assegnati Dirigenti e DSGA. La “*reggenza*” non è più, quindi, un fatto straordinario attuato solo in carenza di Dirigenti e DSGA in ruolo, ma una categoria particolare per

istituti sottodimensionati, che conservano la loro “*autonomia*”, ma saranno diretti da qualcuno “*prestato*” alla scuola. Sfidiamo a trovare la razionalità di tale disposizione! Il punto, però, è un altro: si dovrebbe stabilire quale sia l’ottimale dimensione di un istituto e, in base a questa, si dovrebbero fissare dei limiti. Ma è possibile individuare tale ottimale dimensionamento in astratto? I Cobas dicono proprio di no! Chiunque con un minimo di buon senso può capire che, dal punto di vista geografico, una cosa è avere 1.000 alunni nello stesso edificio o con poche “succursali”, altro è avere 15/16 plessi, con pesanti conseguenze in termini di sicurezza e di diritti, come vedremo fra poco. Come si fa a non considerare questo aspetto geografico nella determinazione degli organici?

Determinazione del personale ATA

Se si guarda dal punto di vista dell’organizzazione dei servizi amministrativi, occorre riconoscere ad esempio che questi non possono scendere al di sotto di una certa soglia: una segreteria funzionale ha bisogno di almeno 5/6 assistenti amministrativi, avendo tuttavia presente che la complessità di una scuola non dipende dal numero di alunni, anche se questo incide certamente. La verità è che le pratiche amministrative procedono soltanto grazie al senso di responsabilità dei colleghi che lavorano negli uffici, che fanno gli straordinari senza sapere di poterli recuperare e che svolgono in affanno il lavoro di quelli che, per qualunque motivo, hanno necessità di assentarsi.

Se si guarda dal punto di vista dell’organizzazione dei servizi ausiliari, si vede che spesso nelle scuole la vigilanza è insufficiente e i collaboratori scolastici sono “costretti” a fare gli straordinari quotidianamente (come può altrimenti un solo collaboratore scolastico, con un orario di 36 ore, coprire l’arco di apertura di 40 ore di una scuola per l’infanzia?). La disponibilità di alcuni colleghi a fare gli straordinari, che vengono barattati con giorni di recupero estivo, denota una mancanza di consapevolezza del fatto che le conseguenze sono il taglio delle sostituzioni e meno lavoro per chi è precario.

Se si guarda dal punto di vista dell’organizzazione dei laboratori, tanto propagandati nella L. 107/2015 (insegnamento laboratoriale), spesso senza rinnovo delle attrezzature e senza adeguate forniture, va detto che sono lasciati al senso di responsabilità degli assistenti tecnici, mentre ogni scuola – anche gli istituti comprensivi – avrebbe bisogno di un tecnico informatico (grazie alla famigerata dematerializzazione e alla diffusione del registro elettronico), anche se non previsto in organico.

In questa situazione, aggravata dall’alto numero di colleghi con mansioni ridotte, l’esercizio del diritto ai permessi per la 104 (più difficili da esercitare se non si viene sostituiti), del diritto di assemblea (difficile da esercitare se, ad esempio, 15 collaboratori scolastici devono garantire l’apertura di 10 plessi), del diritto di riposare a casa per malattia (senza sostituzioni, l’assenza per malattia grava sui colleghi che restano in servizio), del diritto a quelle poche ferie che si posso-

no prendere durante l’attività didattica (anche qui, senza sostituzioni, l’assenza pesa su chi è in servizio) sono diritti gravemente compromessi e il personale ATA è coinvolto in una battaglia quotidiana per poterli esercitare, una battaglia che i Cobas sostengono ovunque sono presenti. In poche parole, gli organici ATA vanno definiti non solo in base al numero degli alunni o al numero di alunni disabili, ma anche in base a quanti hanno le mansioni ridotte, a quanti hanno la 104 e in base al numero dei plessi che compongono una scuola.

Il Collegio ATA

I Cobas si sono battuti per i nuovi concorsi per il profilo di DSGA e il superamento dell’externalizzazione dei servizi di pulizia (quest’ultimo ancora da avviare), ma sono necessari anche un aumento stabile di organico del personale ATA, le assunzioni per assorbire i precari, l’introduzione del profilo tecnico nelle scuole del primo ciclo, l’eliminazione della distinzione tra organico di fatto e di diritto (che, da sola, equivale a circa 5mila assunzioni).

Le scuole devono prevedere e promuovere il Collegio ATA, in cui il personale ATA sia protagonista e partecipi alle scelte che lo riguardano. Su questo le RSU hanno un ruolo importante, perché, in attesa che il Collegio ATA sia contrattualmente previsto, all’interno del contratto integrativo d’istituto devono chiedere l’inserimento di Conferenze dei Servizi come strumento per risolvere i numerosi problemi organizzativi che devono essere affrontati, che devono essere indette anche su richiesta del personale e con la presenza delle RSU. Dopo i tagli della L. 133/2008, il D.L. 98/2011 ha fissato il limite della dotazione organica del personale ATA, il quale ancora oggi non può superare la consistenza determinata nell’a. s. 2011/2012. Poi è intervenuto il D.Lgs. 66/2017, il quale stabilisce che nella definizione degli organici del Personale ATA bisogna tener conto anche della presenza di alunni disabili. Con un incremento di personale ATA? NO, incredibilmente sempre nei limiti del 2011!

Per gli assistenti tecnici, invece, la pianta organica non è definita da tabelle nazionali, ma ogni scuola determina la propria con delibera della Giunta Esecutiva, in base alle ore d’insegnamento in laboratorio previste nella scuola. Ma anche qui occorre

rispettare la norma che prevede l’attivazione di un posto di assistente tecnico solo in presenza di almeno 24 ore di laboratorio di quella specifica area professionale, ovviamente sempre nel limite del contingente dell’organico regionale assegnato. Per l’istituzione del posto, inoltre, un altro limite è dato dalla eventuale presenza dell’ITP: in questo caso niente assistente tecnico!

Più sostituzioni per tutti

Sono talmente tanti, i problemi quotidiani del personale ATA, che qui se ne possono accennare solo alcuni. Un problema del personale ATA, che è quotidianamente oggetto di battaglia, riguarda le sostituzioni. Fino a qualche tempo fa il lavoro di un assistente amministrativo o di un assistente tecnico, per l’Amministrazione, non valeva nulla: infatti, se questi si ammalavano, non potevano essere mai sostituiti. Ora, per essere sostituiti, gli assistenti tecnici e amministrativi devono avere una malattia “*importante*” ed ammalarsi per più di 30 giorni. Un pochino più fortunati sono i

collaboratori scolastici, che possono essere sostituiti fin dal primo giorno di assenza, ma solo se “*l’assenza del collaboratore scolastico determinerebbe delle urgenze che non potrebbero trovare alcuna altra risposta atta a garantire la incolumità e la sicurezza degli alunni, nonché la indispensabile assistenza agli alunni diversamente abili determinando, inoltre, necessità obiettive non procrastinabili, improrogabili e non diversamente rimediabili, che renderebbero impossibile assicurare le condizioni minime di funzionamento del servizio scolastico tanto da compromettere in modo determinante il diritto allo studio costituzionalmente garantito.*” In pratica, la loro sostituzione - fin dal primo giorno -, possibile in caso siano in pericolo l’incolumità e la sicurezza degli alunni o quando sia compromesso il diritto allo studio, viene resa talmente difficile che spesso i dirigenti preferiscono gravare sui collaboratori scolastici presenti, facendoli girare come trottole, piuttosto che assumersi la responsabilità di chiamare i supplenti.

Un altro problema non secondario è relativo al plesso sede di servizio dei collaboratori scolastici. Durante l’anno, per non assumersi la responsabilità di chiamare i supplenti fin dal primo giorno, i dirigenti spesso usano i collaboratori scolastici come se fossero dei birilli spostandoli da un reparto all’altro, o addirittura da un plesso all’altro, facendo finta di dimenticare che il piano di lavoro del personale ATA prevede l’assegnazione di ognuno ad un reparto o ad un plesso. Tale assegnazione implica che lo spostamento di un collaboratore scolastico dal reparto o plesso assegnato va fatto in maniera regolare: vi deve essere un ordine di servizio, che metta il lavoratore al riparo da possibili conseguenze in capo alla responsabilità di vigilare in luoghi dove fisicamente non è presente; il collaboratore che viene spostato si deve recare nell’altro plesso senza l’uso del mezzo proprio (a meno che lo spostamento non sia stato previsto dal giorno precedente); lo spostamento da un plesso all’altro, qualora effettuato “*seduta*

stante” va svolto in orario di servizio. Il plesso sede di servizio è anche un problema che riguarda il periodo estivo, poiché non risulta esservi alcuna norma che impone che tutti i collaboratori scolastici prestino servizio nella sede centrale nei periodi di sospensione delle lezioni. Se a ciò si aggiungono le ferie per i prefestivi di luglio e agosto, si comprende bene come anche il diritto alle ferie risulti gravemente compromesso.

Chiusura nei prefestivi e ferie

Poi ci sono le chiusure nei prefestivi. In alcune scuole vengono deliberate senza nemmeno consultare il personale ATA, che invece deve essere d’accordo. Anche qui è molto importante il ruolo delle RSU, che devono convocare le riunioni nelle quali il personale ATA si deve esprimere in tal senso, altrimenti non si possono fare. In molte scuole, inoltre, si pretende che i prefestivi vengano coperti con ferie: una pretesa illegittima che sarebbe superata semplicemente prevedendo, nella settimana di chiusura del prefestivo, una articolazione dell’orario di 7h 12’ su 5 giorni anziché 6h per 6 giorni.

Un altro problema di cui si parla

poco, infine, sono le ferie di chi si avvale dell’art. 59 del CCNL per accettare supplenze annuali in altri ruoli. In questi casi, prendere il “*pacchetto-supplenza annuale*” vuol dire accettare anche il “*pacchetto ferie tagliate*” nei periodi di sospensione delle lezioni. Se a ciò si aggiungono le ferie per i prefestivi di luglio e agosto, si comprende bene come anche il diritto alle ferie risulti gravemente compromesso.

Sono solo alcune delle problematiche del personale ATA: molte possono trovare soluzione attraverso l’impegno di ogni collega (non disponibilità agli straordinari, alla sostituzione del collega assente ecc.), altre attraverso le RSU e nei contratti integrativi d’istituto, altre devono essere previste nella definizione del nuovo contratto nazionale. Gli iscritti e le RSU Cobas sono impegnati per il superamento di questi problemi, nella consapevolezza che l’obiettivo primario per una riduzione dei carichi di lavoro è l’aumento degli organici, ma che questo non è il solo problema del personale ATA.

LE NOSTRE RIVENDICAZIONI

di G. F. e A. P.

Dopo i tagli degli anni passati, ci si rende finalmente conto che le scuole, seppure informatizzate e dematerializzate, hanno bisogno di più personale ATA, anche per alleggerire i carichi di lavoro ormai insostenibili e che mettono a rischio la sicurezza degli alunni e del personale docente e l’igiene dei locali scolastici. Ed ecco allora una serie di obiettivi sui quali i Cobas chiamano alla lotta i colleghi ATA. Per tutte le figure di personale ATA vi deve essere un aumento stabile di organico, davvero proporzionale non solo al numero degli alunni e al numero dei disabili, ma anche al numero dei plessi di cui si compone un istituto e alla tipologia di scuola (a parità di alunni, non si può pensare di avere lo stesso personale in una scuola con 15 plessi ed una con 3; altrettanto per una scuola per l’infanzia e per un superiore), nonché in considerazione di quanti hanno le mansioni ridotte e i permessi della L. 104.

Il superamento della distinzione tra organico di fatto e organico di diritto, perché i posti in organico di fatto sono necessari per il funzionamento minimo delle scuole, con l’assunzione immediata in ruolo su tutti i posti disponibili in organico di fatto e di diritto.

In ogni scuola devono essere previste almeno 2 unità di Assistente Tecnico

come supporto all’uso delle tecnologie informatiche per gli alunni, per gli insegnanti e per le segreterie. L’estensione della figura di Assistente Tecnico nelle scuole del primo ciclo per garantire il funzionamento dei circa 20.000 laboratori di queste scuole, costrette a ricorrere a ditte esterne o a collaborazioni plurime con costi aggiuntivi che gravano sul funzionamento. Riteniamo anche fondamentale definire delle tabelle nazionali per l’organico degli AT, al pari degli altri profili. Siamo contrari all’accantonamento dei posti a beneficio di altri profili (ITP soprannumerari), poiché di fatto si continuano a tagliare posti sul profilo dei tecnici, già pesantemente ridotto.

In sintesi, organico ATA necessario e adeguato in base alle esigenze reali di ogni Scuola, con contestuale salvaguardia dei posti di tutti i lavoratori delle imprese di pulizia esterne. Formazione qualificata continua di tutto il personale ATA, a carico del Miur. Adeguamento stipendiale per tutti i profili ATA.

Considerata la gravosità dei turni e l’erosione stipendiale determinata dall’effettuazione della pausa pranzo a proprio carico, a tutto il personale ATA deve essere riconosciuto il diritto ai Buoni Pasto.

In considerazione della complessità delle scuole che si è determinata nel tempo, occorre il riconoscimento a tutto il personale ATA delle 35 ore settimanali di lavoro ordinario indipendentemente dal tipo di organizzazione delle scuole, dalla contrattazione d’istituto, fortemente condizionata dalle OO.SS. cosiddette rappresentative e dalle restrizioni attuali.

Istituzione del collegio ATA con potere deliberante come il collegio docenti. Per la ripartizione del FIS la percentuale per gli ATA è opportuno che sia almeno del 30%, tenuto conto che i docenti hanno anche altre forme di retribuzione accessoria.

Lo spostamento delle pratiche seriali dalle scuole (segreterie) presso altri centri ministeriali, poiché queste funzioni improprie non hanno una diretta connessione con l’attuazione del piano dell’offerta formativa. La costituzione delle reti per lo svolgimento di queste pratiche significa solo dover far lavorare ancora gratuitamente il personale ATA.

Per i CPIA, laddove è prevista la stipula di accordi con collaborazioni plurime, non siamo d’accordo a externalizzare questo servizio, come riteniamo che sia necessario integrare il numero dei CS, dal momento che la vigilanza nei tempi di apertura a volte è per l’intera giornata. Le stesse

ragioni valgono per la figura dell’Assistente Amministrativo poiché, laddove l’ubicazione della sede del Centro non coincide con quella del CTP, il personale sarà costretto a spostarsi.

Per i precari

Alla uguaglianza dei doveri contrattuali, deve corrispondere una uguaglianza negli istituti giuridici previsti per chi è di ruolo (assenze per malattia, permessi per motivi personali e familiari, ferie, retribuzione, progressione stipendiale, ecc.). Assunzione a tempo indeterminato dopo 3 anni di precariato.

In occasione delle elezioni RSU, auspichiamo che nelle liste Cobas vi sia almeno 1 ATA; che qualora sia eletto un docente, parallelamente venga nominato un TAS tra il personale ATA, e viceversa. Infine, le RSU Cobas saranno impegnate a verificare che in ogni scuola il documento valutazione rischi deve contenere anche delle previsioni specifiche con riguardo al personale ATA, come la definizione dei compiti; equità nella distribuzione dei carichi di lavoro; interruzioni del lavoro; svolgimento in contemporanea di più compiti; variabilità del carico di lavoro; adeguatezza delle attrezzature di lavoro (informatiche per amministrativi, apparecchiature per i laboratori ecc.).

SENSO COMUNITARIO

L'INTENSA ATTIVITÀ DEL CESP PER UNA DIDATTICA RISPETTOSA DEI TEMPI E DEI BISOGNI DI CIASCUNO

di Anna Grazia Stammati

In questi vent'anni di attività il CESP si è caratterizzato per essere uno strumento di ricerca, analisi e sviluppo di tematiche che riguardano il mondo della scuola ma rivestono un'importanza sostanziale anche da un punto di vista sociale e politico. In questa direzione i *Laboratori scuola-società* (pur trattando il CESP anche argomenti che esulano da questi ultimi) sono stati il mezzo per individuare quelle disposizioni, quei punti di appoggio, quelle reti e correnti, che costituiscono la trama relazionale e politica al cui fondo troviamo gli individui, i gruppi, la società. I laboratori hanno assunto come centro della riflessione problematiche complesse le quali, oggi, si presentano come punti nevralgici di opposte visioni del mondo che, al di là del costituire patrimonio comune e condiviso di riflessione, rivelano l'attuale sfrangiamento del tessuto sociale e culturale italiano.

Medicalizzazione e trattamento chimico degli studenti con l'analisi dei comportamenti che la scuola assume di fronte all'aumento esponenziale delle diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento e della sindrome da iperattività e disturbo dell'attenzione, attraverso l'esame delle complesse problematiche relative ai Bisogni educativi speciali, in tutte le varie articolazioni, e la generale tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento.

Omofobia nelle scuole e nella società (al quale si unisce anche la questione di genere e, in particolare, della violenza sulle donne), con 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.

Carcere e meccanismi reclusori con l'apertura di un focus sulla centralità della funzione dell'istruzione e della cultura nell'esecuzione penale e l'avvio di azioni sistematiche di educazione alla lettura, al teatro, al cinema, all'arte nelle carceri, in accordo al diritto di accesso e partecipazione dei detenuti alla vita culturale della comunità.

Immigrazione: la guerra e l'esodo migrante con approfondimenti specifici sulle migrazioni, sulla didattica dell'integrazione e sulla Costituzione;

Questioni ambientali con la necessità di una riflessione che si sposti sul lavoro specifico da condurre con le singole scuole, portando fuori e dentro le classi, ambiente, acqua, architettura e urbanistica, per rendere la scuola presidio culturale sul territorio. Sono questi i Laboratori scuola-società e gli argomenti sui quali il CESP sta richiamando l'attenzione, per rifondare alcuni presupposti teorici sui quali si sta creando un profondo scollamento all'interno della nostra società. Gli oltre cinquanta seminari di approfon-



dimento svolti in quest'anno scolastico (altrettanti sono stati svolti lo scorso anno) hanno permesso al CESP di entrare in contatto con centinaia di docenti in tutta Italia e ne è emerso un estremo bisogno di orientamento culturale, politico e didattico da parte di una categoria, come quella insegnante, che in questi anni ha conosciuto profondi cambiamenti. Le tematiche trattate evidenziano, infatti, nodi problematici intorno ai quali la scuola, come comunità, si interroga e di fronte alle quali le risposte rilevate nei cicli di seminari svolti sul territorio nazionale pongono in maniera forte la necessità di un intervento sistematico che scandagli in profondità le implicazioni dell'involuzione culturale e democratica della nostra società.

Il docente percepisce sempre più nella propria condizione lavorativa (come accade ad ogni altro/a lavoratore mentale) una perdita di autonomia, individualità, creatività che ne sono state a lungo le caratteristiche dominanti. Perdita determinata da una rivoluzione informatica che ha cambiato l'essenza di una professione e che, nel processo di asservimento della conoscenza alla macchina informatica e alla produttività, ne sta determinando in realtà la scomparsa.

La scuola che emerge da tale profonda trasformazione e dal modello della scuola-impresa inaugurato nel 1997 dalla scuola dell'Autonomia è quella di una visione "riduzionista" dell'educazione e dell'esistenza che definisce lo stretto ambito in cui deve vivere e muoversi un individuo senza alcun altro orizzonte da trascendere se non quello dell'applicazione di procedure e della merce da consumare.

Ma il profondo cambiamento determinato dall'uso dello strumento informatico, che interesserà prepotentemente con i sistemi di apprendimento, non riguarda solo gli adulti e le professioni ma, diffusamente, i bambini/e e i ragazzi/e, che sviluppano una visione del mondo e una capacità cognitiva fortemente condizionate da un mezzo che, se non ben utilizzato, rischia di determinare disturbi e difficoltà nell'apprendimento che non possono essere

risolti con schemi di interventi *riparatori*. In questi anni sono emersi approfondimenti di esperti, pedagogisti, filosofi, psicologi, psichiatri i quali, di fronte all'evidente crisi educativa e al manifesto disagio di studenti e insegnanti (un disagio che da solo *parla*) ancora una volta cercano di risolvere una difficoltà pedagogica e didattica, attraverso un iter amministrativo predisposto e standardizzato. Ma è proprio da qui che occorre ripartire per riappropriarsi dell'insegnamento da parte dei docenti, liberandosi da un pedagogismo di tipo anglosassone che pone alla sua base concetti quali profitto, competizione, valutazione, prestazione, test, per ritornare a quelle pedagogie rispettose dei bisogni soggettivi e di un'interazione progressiva in cui scoperta e conoscenza vanno di pari passo, in cui la scuola sia scuola dell'apprendimento, in cui non esistano standardizzazioni, ma si verifichino gli apprendimenti sulla base dei reali progressi individuali.

L'insegnamento non può, infatti, ripetere schemi senza consapevolezza professionale, senza ricerca per l'apprendimento degli alunni, perciò occorre riprendersi lo spazio scolastico insieme ai propri studenti con una prospettiva diversa, dando importanza e costruendo l'appartenenza al gruppo classe degli studenti e questo può essere, in questa fase, un elemento centrale per la ripresa del senso della comunità, della convivenza, della cittadinanza. Senza tutto ciò nell'insegnamento non c'è progresso, ma ripetizione rituale e convenzionale. Solo una volta riappropriatisi del proprio ruolo, gli insegnanti potranno riacquisire la pienezza della funzione docente, ponendosi nei confronti della Scuola e della Famiglia (istituzioni che si stanno rifeudalizzando nuovamente come dispositivi disciplinari attraverso cui intervenire per le nuove esigenze di organizzazione e controllo sociale), insieme agli studenti, e come soggetti di una comunicazione e non come oggetti di informazioni decise altrove.

Esemplificativo ed esemplare in questo senso è l'iter che in questi due anni ha seguito il Laboratorio sull'*Omofobia nelle scuole e nella società* che, tra quelli svol-

ti dal CESP, è stato sicuramente il più avversato da istituzioni e gruppi di genitori che sono scesi in campo contro la presunta *"teoria gender"* con la pretesa di un controllo totale della scuola, dei docenti, dei curricula delle scuole frequentate dai propri figli, per impedire qualunque possibile contaminazione con idee diverse da quelle dello stretto nucleo familiare e sociale di appartenenza.

Ciò dimostra quanto in profondità abbia scavato l'idea di una scuola quale servizio privato alla famiglia, in un momento in cui questa ha perso, peraltro, il controllo dei propri figli, visto che oggi i bambini e i ragazzi sviluppano un senso dell'autorità sempre più ridotto, carenza che nasce spesso proprio nel rapporto primario con i genitori. L'intera comunità dovrebbe chiedersi, invece, come affrontare il problema educativo, assumendo, attraverso i docenti, ai quali va lasciata la regia complessiva dell'azione educativa, la responsabilità dell'educazione, attraverso la condivisione e il confronto dialettico all'interno di una comunità multietnica e multiculturale qual è la scuola, affinché questa sia luogo sicuro e inclusivo, perché la scuola non può abdicare alla sua responsabilità di formare gli studenti e le studentesse alla cultura del rispetto.

I seminari svolti dal CESP nell'a. s. 2018/2019 sono stati 54, suddivisi nelle seguenti tematiche:

- Laboratori scuola società - 28 seminari**
- 10 Migrazioni (+ 30 ore di formazione a Pescara)
 - 7 Medicalizzazione BES-DSA
 - 6 Istruzione e carcere (corrispondenti a 10 giornate di formazione + Corso di aggiornamento 200 ore *Biblioteca in-formazione ed espressione del sé*)
 - 3 Che genere di scuola?
 - 2 Ambiente

- Altre tematiche - 26 seminari**
- 9 Didattica e competenze
 - 8 Riforme, Legge 107 e nuovo CCNL
 - 4 Costituzione - Leggi razziali - Educazione alla Pace
 - 3 Regionalizzazione
 - 2 Diritti Ata e docenti

RITI ESTIVI

DATI INVALSI: "FOTOGRAFIA" O STRUMENTO DI INTIMIDAZIONE MATEMATICA?

di Redazione Roars*

Una fotografia disarmante", la definisce Christian Raimo; *"due Italie, una che legge e scrive e parla inglese e l'altra no"*, scrive *Rai news*; *"un'Italia che non ama il merito e non capisce che la sana competizione è vitale per la crescita"*, chiosa il *Corriere della Sera*; *"il 35% degli studenti in terza media non comprende un testo in italiano"*, continua Repubblica; "sono la foto di un Paese non democratico" commenta eccentricamente Marco Rossi Doria sul Fatto quotidiano. E tanti altri.

La pubblicazione annuale del rapporto dei dati INVALSI produce ciclicamente, almeno dal 2008 in avanti, anno in cui le prove diventano censuarie - ovvero destinate a tutti gli studenti italiani delle classi testate - paginate di indignazione e sconcerto mediatico.

I risultati INVALSI, entro i dovuti errori statistici, sono da 10 anni pressoché sovrapponibili. Cosa ci dicono? Che esiste divario Nord-Sud, crescente al crescere dell'età degli studenti; divario maschi-femmine, centri-periferie, autotoni e immigrati. In sostanza: gli immigrati sanno meglio l'inglese (chissà perché) e i divari in inglese sono più accentuati (corsi privati?). Le femmine sono più brave dei maschi in italiano. A Taormina sono più scarsi che a Varese. Il tutto con grafici, tabelle, punteggi divisi per regioni, colori diversi.

"Scienza oggettiva", altro che *"impressionismo"* della valutazione dei docenti (che si sa, al Sud sono più compassionevoli, forse perché condividono le peggiori condizioni di vita dei loro studenti). Sono 10 anni che va in scena la stessa recita e sono 10 anni che gli editoriali e le interviste radiofoniche sollevano clamori e indignazione, che puntualmente si spengono con pochi strascichi nel giro di una settimana.

Tre cambiamenti in 10 anni

Cosa è cambiato in questi 10 anni, dunque? Sostanzialmente tre cose. La prima riguarda i soldi. Le uscite della pubblica amministrazione destinate all'istruzione nell'arco del decennio 2007-2017 sono passate da 72,7 a 66,1 miliardi (dati ISTAT).

La seconda è la crescita della pervasività della valutazione standardizzata, secondo il disegno suggerito dall'Unione Europea e ammantato di scienza dai tre vati Checchi, Ichino e Vittadini agli albori della nascita del sistema nazionale di valutazione. Tutta l'architettura del nostro sistema di istruzione ha come perno centrale la valutazione realizzata da un ente di diretto controllo ministeriale, presidiato per anni da uomini di Banca d'Italia. Una valutazione occhiuta la cui funzione, in prospettiva neanche tanto lunga, è la valutazione non sole delle scuole, ma dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e finanche degli studenti. Una valutazione centralizzata, rivestita di oggettività semplicemente perché numerica, che si sostituisce nell'immaginario collettivo alle valutazioni distorte e soggettive degli insegnanti.

I risultati ai test sono già *"obiettivi di performance"* per i dirigenti scolastici. Quelli che chiamavamo *quiz* si sono evoluti nel tempo. È cresciuto il numero di prove a cui ogni gli studenti sono sottoposti, ed è cresciuta la loro funzione. Oggi uno studente italiano affronta il primo test a 7 anni (II elementare), poi a 10 anni (V elementare), a 13 anni (III media), a 14 anni (II secondaria) e 18 anni (V secondaria). I test di fine ciclo oggi hanno addirittura funzione certificativa. Certificano le *"competenze misurate"*. Come afferma in una recente intervista la Presidente Ajello: l'importante è avere *"competenze fondamentali, che in ogni disciplina sono relativamente poche. Quelle devono essere acquisite per bene"*.

"Fanno la cittadinanza", si dice oggi. Questo ripetono gli editorialisti e i commentatori. E probabilmente il retropensiero non è quello *"novecentesco"* della definizione di un diritto di base, quanto invece la prospettiva (agghiacciante) suggerita da Sabino Cassese per *"salvare la democrazia"*: richiedere una certificazione per essere candidabili alla rappresentanza politica. E, chissà, forse anche per accedere al diritto di voto.

Che la nozione di istruzione come diritto primario sia sideralmente lontana dalla discussione lo si capisce chiaramente dalle parole della Presidente Ajello, che esemplifica così le competenze necessarie alla cittadinanza e misurate dai test: *"ad esempio sei riconosciuto come cuoco competente non solo se sai eseguire la ricetta della Sachertorte, ma se la sai fare altrettanto buona al variare delle condizioni di contesto - per esempio aumentata umidità dell'aria, caratteristiche del forno differenti e così via"*.

Nel suo esempio, la ricetta della sachertorte è quella che insegnerebbero (e valuterrebbero) gli insegnanti. Puro nozionismo, puro soggettivismo. L'INVALSI, invece, mette il cuoco (lo studente) in condizioni *"sperimentali"* differenti, per testarne la creatività. L'alea, la destrezza, la prova di resistenza psicologica all'ignoto, la velocità sono oggi necessarie per essere *"cittadini"*. Questo ci dice la società della conoscenza: l'Unione Europea, l'OCSE, le grandi organizzazioni sovranazionali che hanno oramai ristrutturato in termini di competenze tutti i curricula e tutti i percorsi di istruzione del mondo globale. E questo ripete l'INVALSI.

Il terzo punto, è un cambiamento significativo nella comunicazione. Con una parabola già vista all'opera altrove e che i commentatori nostrani faticano a riconoscere. Gli economisti hanno per anni suggerito la linea, imponendo la retorica dell'oggettività, della necessità di eliminare i bias e le coperture permesse dagli insegnanti. Per anni il focus principale di INVALSI è stato sul cheating e si sono sprecati i titoli sul fatto che al Sud si copia di più. Già a partire dal 2009, poi 2013 e poi via via in maniera più battente, l'élite che difende il fortino (e le poltrone e gli incarichi) di INVALSI ha ritenuto di cambiare registro comunicativo. Il registro adottato è quello delle disuguaglianze e

della necessità di interventi misericordiosi (che puntualmente non avvengono) nei confronti di chi è rimasto indietro: adesso le parole chiave sono *equità e uguaglianza di opportunità*. Jerry Mueller ha raccontato in dettaglio come proprio queste parole chiave abbiano favorito il permanere, negli USA, dell'uso dominante delle metriche e delle relative distorsioni nel lungo periodo: introdotte da Bush con il No child Left Behind Act, sono entrate sostanzialmente immutate nel *Every Student Succeeds Act* di Obama.

I nuovi registi INVALSI

INVALSI continua a sostenere, adesso, che sottoporre ai test gli studenti sarebbe una questione di *"giustizia sociale"*, indipendentemente dall'adozione degli interventi politici che i risultati di quegli stessi test sembrerebbero suggerire (ridefinizione di finanziamenti e risorse pubbliche, maggiore sostegno alle aree più depresse economicamente o culturalmente ecc.). Il test INVALSI uguale per tutti e *"sommistrato"* a tutti sarebbe uno strumento di giustizia sociale di per sé.

In parallelo al registro dell'uguaglianza, si snoda l' *"intimidazione matematica"*. Le metafore dei test come *"fotografia"* della realtà e del *"termometro"* si sprecano. La Presidente Ajello ha in una recente intervista radiofonica usato la metafora degli esami del sangue: i risultati dei test INVALSI somiglierebbero alle percentuali di colesterolo nel sangue.

Proprio quest'ultima metafora può essere utile per capire bene cosa misurano le prove INVALSI. Nel sangue il colesterolo c'è davvero e può essere osservato. Le prove INVALSI stimano statisticamente una grandezza che non è direttamente osservabile: il *"valore aggiunto"*. Che cosa è dunque il valore aggiunto? L'idea più o meno è questa. Si costruisce anzitutto un allievo tipo che tenga conto di alcune sue caratteristiche intrinseche: ad esempio: 7 anni+ genere + provenienza geografica+ contesto socio economico, fanno un allievo *"tipo"*. Si calcola con (neanche troppo sofisticate, ma allo stato del tutto irriproducibili) tecniche il risultato ai test di questo allievo tipo. Quindi per ogni allievo *"reale"* si calcola la differenza tra i risultati che ha avuto al test e quelli dell'allievo tipo corrispondente: questa differenza è il valore aggiunto. Tanto più elevata questa differenza tanto maggiore il valore aggiunto generato dalla scuola.

Non c'è bisogno di una laurea in statistica per capire che i risultati di queste statistiche sono cosa ben diversa dall'osservazione della quantità di colesterolo nel sangue. O dalla misurazione della temperatura con un termometro. Più complicato capire che queste prove di oggettivo non hanno davvero nulla, che i risultati dipendono dal modello utilizzato e dalle calibrazioni.

I dati INVALSI sono indiscutibili

Ma torniamo alle fanfare del 10 luglio di quest'anno, che ci dicono che il nuovo corso comunicativo di INVALSI ha funzio-

nato. Leggendo la stampa, compresi gli editoriali *"di sinistra"* dell'Internazionale o Repubblica, ascoltando gli intellettuali che commentano, ciò che sconcerta è la totale accettazione del quadro e del modello di valutazione in atto. La totale acriticità nei confronti di ciò che quel quadro abbia significato, inserito all'interno del contesto scolastico.

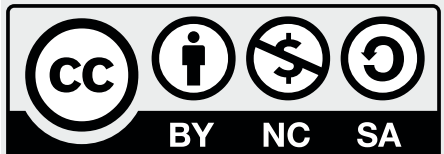
Marco Rossi Doria, icona della scuola progressista, già sottosegretario del governo Monti, è talmente intimidito dalla matematica INVALSI che sul *Fatto Quotidiano* dichiara: *"Le prove ci consegnano un'evidenza approvata dalla comunità scientifica"*, scambia cioè un rapporto di ricerca per una pubblicazione scientifica sottoposta a revisione tra pari (peer review) e soprattutto non tenendo conto del fatto che le prove INVALSI sono allo stato del tutto irriproducibili da scienziati indipendenti. Ma questo non conta. I test INVALSI si devono fare e li devono fare tutti gli studenti. I test INVALSI sono una fonte di dati insostituibile, che entra nelle scuole, nelle classi, ed ormai anche negli zaini degli studenti, sotto forma di certificazione esterna, con cui presentarsi "nel mondo fuori la scuola". Servono alle scuole per calibrare e migliorarsi.

Ma lo sanno Christian Raimo e Marco Rossi Doria che le scuole non hanno alcun accesso alle prove svolte dai loro studenti?

Che da quanto le prove sono CBT (computer based) ciò che viene loro restituito è solo un file che associa il punteggio x all'allievo y, senza nessun'informazione su come quel punteggio sia stato ottenuto? Cosa non ha saputo lo studente? Dove ha sbagliato? Cosa ha saltato?

L'assenza di questa informazione essenziale per qualsiasi insegnante, per qualsiasi discorso di miglioramento reale, di tipo didattico e disciplinare, svela la sola e vera funzione della prova. All'INVALSI non interessano il cosa, il contenuto. Interessa valutare ogni singolo studente a intervalli regolari dai 7 ai 18 anni e seguirne l'evoluzione dei punteggi. In sostanza: interessa raccogliere dati relativi a ciascuno studente nel tempo. I punteggi dei test certificheranno le competenze di ognuno. E quelle certificazioni piano piano subentreranno ai titoli di studio rilasciati dalle scuole pubbliche. Ecco perché i test devono essere censuari e non campionari, come avviene per le rilevazioni che fini meramente osservativi.

*<https://www.roars.it/online/?p=69985>



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.

DIGITARE PRIMA DELL'USO

INNOVAZIONE DIGITALE A SCUOLA: UN PROBLEMA PIUTTOSTO CHE UNA SOLUZIONE

di Marco Guastavigna*

L'amore del Superiore Ministero per l'immaginario "digitale" è davvero forte: tra 17 e 31 di luglio – sì: il mese in cui attività didattiche e collegiali sono sospese – gli interessati hanno potuto chiedere di partecipare alla selezione di un massimo di 120 docenti, destinati alle "équipe formative territoriali", secondo quote regionali.

A valutarli sarà un'apposita commissione di tre membri, designati tra "dirigenti amministrativi e funzionari del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ovvero da professori o ricercatori universitari, dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, docenti in posizione di comando", in base a:

- titoli culturali e scientifici, fino a un massimo di 25 punti;
- esperienze professionali (35 punti);
- colloquio tecnico-motivazionale (40 punti).

Il colloquio riguarderà "un numero di docenti pari al doppio dei posti disponibili in ciascuna regione" selezionati in base ai primi due criteri. Le graduatorie saranno regionali e i vincitori avranno diritto all'esonero dal servizio per i prossimi due anni scolastici, sostituiti da supplenti annuali.

Ai prescelti vanno riconosciute intraprendenza e disponibilità, poiché – come minimo – avranno sostenuto le eventuali spese di viaggio e soggiorno e in futuro saranno loro rimborsate solo quelle certificate. In tutti i casi, oltre a diffondere le "azioni legate al Piano nazionale per la scuola digitale" e a promuovere "formazione del personale docente", essi avranno un obiettivo davvero straordinario, ovvero il "potenziamento delle competenze degli studenti sulle metodologie didattiche innovative", accelerazione del rovesciamento dei ruoli, estremizzazione di uno dei must degli ultimi anni: la centralità dell'allievo nei processi formativi. Le attività "saranno coordinate e monitorate dalla Direzione generale competente", "in collaborazione con i rispettivi Uffici scolastici regionali". L'iniziativa, infatti, è connessa al Piano nazionale per la scuola digitale e le équipes formative potranno dedicarsi a:

- a) sostegno e accompagnamento all'interno alle istituzioni scolastiche del territorio per lo sviluppo e la diffusione di soluzioni per la creazione di ambienti digitali con metodologie innovative e sostenibili;
- b) promozione e supporto alla sperimentazione di nuovi modelli

organizzativi, finalizzati a realizzare l'innovazione metodologico-didattica, e allo sviluppo di progetti di didattica digitale, cittadinanza digitale, economia digitale, educazione ai media; c) promozione, supporto e accompagnamento per la progettazione e realizzazione di percorsi formativi laboratoriali per docenti sull'innovazione didattica e digitale nelle istituzioni scolastiche del territorio, anche al fine di favorire l'animazione e la partecipazione delle comunità scolastiche, attraverso l'organizzazione di workshop e/o laboratori formativi; d) documentazione delle sperimentazioni in atto nelle istituzioni scolastiche, nel campo delle metodologie didattiche innovative, monitoraggio e valutazione delle azioni formative adottate". Mentre scriviamo non è ancora noto il numero delle domande inoltrate sulla piattaforma POLIS Istanze OnLine, esempio di modernità mediatica e efficienza auto-riconosciuta. L'episodio è però l'ultimo di una catena che stimola (oltre a facile sarcasmo) riflessioni importanti.

Esiti deludenti

Fin dal Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (1997-2000), passando per l'iniziativa di formazione FOR TIC e arrivando al citato PNSD, le campagne di diffusione del Ministero sono state connotate – oltre che da prosa barocca e sempre più evidenti difficoltà espositive – da pregiudizi ricorrenti, a cui sono seguiti i medesimi problemi e gli stessi, deludenti, esiti.

In tutti i documenti e i provvedimenti, il rapporto tra docenti e strumenti (sempre presentati come "nuovi") ha tre presupposti fondanti:

- l'uso della tecnologia prevede conoscenze proprie e neutre, da acquisire in fasi successive, da un livello basico ad altri, più ampi, prevedibili e programmabili da una formazione centralizzata;
- gli effetti dell'innovazione tecnologica sono ridotti, a causa di infrastrutture e investimenti limitati, ma soprattutto della mentalità arretrata di troppi insegnanti italiani;
- gli insegnanti devono costruire un rapporto evoluto con il "digitale", ambiente privilegiato e vincolante per l'innovazione di metodi e didattica, pena la propria obsolescenza. Da questa visione derivano, per esempio, le campagne per la diffusione dei PC alla fine dello scorso millennio o delle LIM in

questo, oppure le mitologie prima dei learning object e poi degli ebook, per arrivare a classi e scuole 2.0: un accavallarsi di storytelling didattico di cui nessuna ricerca scientifica autentica ha mai verificato l'efficacia effettiva. In parallelo, sono state concepite figure professionali a cui delegare la gestione: gli Operatori tecnologici nella scuola di base degli anni '90 – frutto soprattutto degli esuberi di Educazione tecnica -, i consulenti esperti destinatari dei percorsi formativi di tipo B erogati tra 2002 e 2003, fino agli "animatori digitali": solo gli "evangelisti" del ministro

marketing concettuale di MIUR, suoi uffici periferici e sempre più scuole: come tutti i significanti quasi-vuoti, infatti, è capace di aggregare – etichettandoli – anche approcci molto diversi. Insomma, è ormai virale un'idea deterministica, ingenua e assai pericolosa, di innovazione (didattica): disattenta a implicazioni etiche e conseguenze economiche e sociali, considera il progresso un processo darwiniano di adattamento alle "novità" tecnologiche e comunicative, assi dell'egemonia neoliberista della nostra epoca. Ogni "distruzione creativa" di schumpeteriana memoria è così a cari-

zione da alibi per chi confonde l'asservimento di cultura e lavoro insito nell'estrazione dei Big Data con la cooperazione. La socialità algocratica è il brodo di coltura di moltissime scuole e parecchi docenti, inconsapevolmente succubi dell'economia di reputazione e attenzione: pullulano le pagine Facebook, i permessi di soggiorno ai servizi educativi di Google o alle applicazioni didattiche di Apple, le esibizioni di certificati, attestati e diplomi professionali acquisiti presso le corporation. Robotica e coding sono proposti senza alcuna attenzione critica e preoccupazione per gli aspetti etici



Giannini non hanno trovato consacrazione.

Darwinismo digitale

Se è sempre più difficile sostenere che hanno migliorato la didattica, è certo invece che queste azioni hanno contribuito all'acquiescenza prima e all'asuefazione poi alla competizione tra scuole e tra singoli: bandi di concorso, domande, valutazioni, graduatorie, vincitori e perdenti, inclusi ed esclusi. E conseguente rinuncia all'intervento centrale perequativo, sostituito da un ruolo selettivo e premiale indiscusso e indiscutibile, congruente – per altro – con l'apprendimento visto come conquista precoce di competenze per il lavoro astratto e mercificato.

Anche l'evoluzione – si fa per dire – lessicale è significativa: da "tecnologie didattiche" a "scuola digitale": ratio la capacità innovativa. Eccoci al concetto di "digitale innovativo", associazione di aggettivi in sé nebulosa, ma assai efficace nel

dei subalterni, la cui sopravvivenza dipende dalla flessibilità conseguita nel percorso formativo. Nel rapporto tra istruzione e "digitale", del resto, manca ogni consapevolezza delle trasformazioni della "rete" soprattutto nell'ultimo decennio, con la diffusione di pratiche e retoriche 2.0, la logica dei contenuti prodotti dagli utenti: l'affermazione del platform capitalism, che mette a valore i dati dei prosumer.

L'asservimento a Big Data

Lo standard di comunicazione sono le piattaforme centralizzate a tendenza monopolistica; algoritmi coperti da segreto industriale costruiscono relazioni e modelli analitici e predittivi per il mercato dei consumi e la manipolazione di opinioni e comportamenti. La rete aperta, policentrica, infrastruttura indipendente e pubblica, immune da dominio imprenditoriale e controllo politico è ormai solo utopia, ma fun-

dell'implementazione di procedure decisionali: allenamento precoce alla convergenza mentale con il pensiero macchinico e al micro-lavoro prestazionale degli "operai del clic" studiati da Casilli.

Bisogna cambiare strada. Va affermato il primato dell'emancipazione e individuato e demistificato ogni aspetto omologante di proposte didattiche, percorsi formativi e compiti e ruoli dei docenti.

Nell'epoca del capitalismo di sorveglianza, che sfrutta e condiziona individui, gruppi e relazioni, estraendo valore da conoscenza e sfera bio-cognitiva – YouTube è stato addirittura accusato di violare i divieti USA sulla raccolta di dati dei minori di 13 anni –, dobbiamo costruire una cittadinanza profondamente critica, che riguarda gli insegnanti ancor più degli allievi.

*Già docente e ancora formatore, scrive su Noiosito.it e concetticontrastivi.wordpress.com

CHI PARTE DA SÉ...

EDUCAZIONE AL GENERE E IDENTITÀ

di Teresa Rossano

Quando ero bambina mi è capitata fra le mani "La ballata del mare salato" di Hugo Pratt. È stato l'inizio di un amore travolgente per i fumetti e per i romanzi d'avventura che divoravo insieme ai libri per bambine, quelli che cercavano di insegnarmi ad essere ciò che non ero, docile e ubbidiente. Sono andata avanti così, su strade parallele e inconciliabili, per qualche anno, fino a quando, all'improvviso, mi sono resa conto che queste rette parallele non si sarebbero incontrate da nessuna parte, tantomeno nell'infinito dentro me stessa. La scoperta vera, però, è stata che io mi identificavo con i personaggi maschili, vivevo le loro avventure.

Non ero innamorata di Corto, ero Corto. Viaggiai sui suoi mari, mi avventuravo solitaria su treni infiniti, verso deserti e steppe. Solo che, anche soltanto a girare in città, noi bambine dovevamo imparare in fretta a schivare il molestatore di turno. Questa consapevolezza l'ho tenuta per me per qualche anno, non troppo per fortuna, perché sono arrivati la politica e il femminismo. Nelle sedi, negli incontri di autoscienza ho capito che non ero la sola, col self-help ho capito che il mio corpo era adattissimo a gettarsi nell'avventura.

Partire da sé

Il sogno vissuto attraverso la politica, il noi che si costituiva nelle strade e nelle piazze, la riflessione sempre condivisa, hanno costruito la mia appartenenza, che ancora oggi mi fa riconoscere, anche in luoghi improbabili, quelle e quelli che fanno parte, come me, di quel "noi". Mi ha accompagnata, tuttavia, una consapevolezza che non so bene quando sia arrivata, me la sono ritrovata a fianco, come una compagna, forse c'era fin dall'inizio: non ero mai sola e tutta da una parte, le categorie mi si chiudevano addosso e io scappavo da tutte le parti. Di questa specie di "narrazione" di me, ho riconosciuto tratti di entusiasmo e di incertezza in altre e altri, anche in ragazze e ragazzi, lontani nello spazio e nel tempo da quella che ero io alla loro età. Ho riconosciuto identità diverse, che convivevano e configgevano, in personalità che si stavano facendo strada. La classe è un luogo incredibile, solo che ci si metta in relazione. Si costituisce in modo privilegiato e unico. Un luogo plurale e meticcio, come solo le classi della scuola pubblica possono essere. E l'insegnante, come i ragazzi, fa parte di questo insieme. Tutte e tutti arriviamo in classe con il nostro corpo, la nostra storia, il nostro linguaggio, insomma, entriamo in relazione con gli altri, anche a scuola, in modo sessuale. Non potrebbe essere altrimenti. Qualunque tentativo di porsi in modo diverso da ciò che siamo suonerebbe falso e la relazione, anche di apprendimento, risulterebbe compromessa. Allora perché tanti faticosi tentativi per mantenere un atteggiamento neutro quando parliamo delle discipline e mettiamo in atto le nostre strategie di trasmissione dei saperi?

"Partire da me" mi aiuta a riconoscere il processo di formazione dell'identità nelle ragazze e nei ragazzi che ho davanti tutti i giorni. A volte la formazione dell'identità di genere è problematica, non è chiara la sua matrice culturale e sociale, la distinzione fra genere e sesso non risulta così immediata e ovvia.

Stereotipi e pregiudizi

La strada che percorriamo più facilmente nella strutturazione di un contesto di realtà dotato di senso è quella delineata dagli stereotipi. Agli stereotipi affidiamo la costruzione del nostro sistema di conoscenza, essi ci permettono di selezionare, catalogare, riconoscere. Queste descrizioni della realtà vengono negoziate con con gli altri e danno luogo ad un contesto condiviso che permette il vivere sociale.

Se la costruzione di stereotipi appare come modalità cognitiva imprescindibile nella costruzione di contesti di realtà dotati di senso, dobbiamo, tuttavia, fare attenzione al passaggio successivo che trasforma gli stereotipi in pregiudizi. Riguardo al sesso e al genere, ad esempio, tutti noi applichiamo queste categorie in modo automatico, senza ri-negoziarle tutte le volte che abbiamo a che fare con altre o con altri, a meno che non ci troviamo davanti ad "errori" che devono essere "corretti" secondo quei dispositivi di potere che si applicano alla disciplina dei corpi, come diceva Michel Foucault. Mi pongo il problema, solo se chi ho davanti "devia" dai modelli che ho interiorizzato. I concetti di transessualità, di intersessualità ed il loro stesso superamento, offrono uno scenario drammatico di riflessione sul legame fra natura e cultura, tanto più drammatico se pensiamo alla battaglia che movimento LGBT sta conducendo per la cancellazione dell'obbligo di operarsi per poter accedere ad una identità di genere "istituzionalmente definita". Ma cosa intendiamo per "identità di genere"? E in che misura è fondante nella costruzione di sé?

Identità plurali

Intanto è fondamentale tener conto che la parola identità è bene usarla al plurale. La costruzione di sé avviene in un contesto nel quale le identità, in modo dinamico e fluido, entrano in relazione tra loro: identità di genere, la cui funzione è centrale, ma anche identità generazionale, di classe, culturale, storica, "di appartenenza"... La presenza di alunne e alunni migranti nelle classi, ha trasformato queste ultime in laboratori dove i concetti di inclusione, di integrazione, di interculturalità, sono stati messi a dura prova. La realtà sfugge alle categorie e la verifica "sul campo" costituisce il solo banco di prova possibile perché consente l'emergere delle contraddizioni, feconde di criticità, presupposto primario dei necessari aggiustamenti di rotta. I ragazzi migranti, e quelli definiti in modo discutibile "di seconda generazione", ci hanno messi di fronte alle contraddizioni dei nostri sistemi di riferimento culturale. Con il loro

rifiuto a rientrare in categorie appositamente confezionate per loro, come condizione per l'accoglienza, costringono la scuola a riflettere su di sé e sulle sue pratiche.

In tante e tanti rivendicano appartenenze identitarie multiple: mi sento albanese al 100% e italiano al 100%, sono marocchina e donna che si autodetermina, appartengo alla comunità cinese come al mio gruppo di amici italiani e così via.

L'identità, come l'amore, non si divide, si moltiplica.

Quando nelle classi diamo spazio all'auto rappresentazione di sé, ad esempio creando uno spazio narrativo, uno spazio nel quale sia possibile "raccontarsi", il disagio della frammentazione appare spesso come una proiezione dell'occhio che osserva, gravato della propria visione del mondo. Abbandonare il pensiero dicotomico permette, infatti, di cogliere la molteplicità delle appartenenze, uno sguardo disponibile a spingersi oltre può cogliere l'emergere di identità plurali, provvisorie, in continuo mutamento, che restano invisibili ad una visione binaria della realtà.

Spesso, ragazze e ragazzi mettono in atto strategie personali di resistenza che possono rappresentare un'occasione importante per ripensare criticamente l'istituzione e il ruolo, promuovendo il confronto, decostruendo e ricostruendo il contesto di realtà in cui si opera, a livello personale e collettivo.

A partire dagli anni Settanta, è stato superato il modello di scuola che prevedeva percorsi diversificati per ragazze e ragazzi. Gli indirizzi di studio, le discipline, i contenuti, non sono più differenziati in base al sesso (e al genere "di riferimento").

Anche se sappiamo bene che la pratica non corrisponde sempre alla teoria, la scuola italiana ha vissuto momenti di grande innovazione, volti ad eliminare le disuguaglianze nei percorsi scolastici.

La consapevolezza di sé nella relazione educativa

Restando nell'ambito dell'educazione al genere, non si può prescindere dall'importanza che i movimenti femministi hanno rivestito nell'elaborazione di un pensiero critico i cui effetti si sono estesi ben oltre gli ambiti elitari nei quali si cerca oggi di confinarli. Nello specifico ambito educativo, l'elaborazione della pedagogia della differenza, ha messo in luce come il sapere ammantato di neutralità e universalità svolgesse in primo luogo la funzione di occultare ogni differenza.

Differenza di genere, ma non solo. La pratica del "partire da sé" ha aperto uno spazio alla relazione, al vissuto personale, al corpo, nel processo di apprendimento. Lo sguardo si è spostato sull'esperienza, sulla relazione che si crea fra chi insegna e chi impara, nella quale ognuna e ognuno mette in gioco, suo malgrado, tutto di sé. Assumere il genere come riferimento nel processo educativo ha aperto la strada alla soggettività ed alla

molteplicità delle appartenenze. Coltivare la consapevolezza di sé come fulcro della relazione educativa, quindi per chi insegna e per chi apprende, contribuisce a formare gli strumenti critici per interpretare la realtà e vivere secondo i propri desideri.

L'esperienza della realtà è un'esperienza sessuata, come viene messo bene in evidenza dalla lingua italiana che costituisce un elemento di grande ricchezza da usare e sfruttare a scuola. Si può e si deve fare uso del linguaggio sessuato, parlando di donne e di uomini, declinando mestieri, professioni, ruoli, funzioni, abbandonando il neutro indistinto che nasconde diversità spesso irriducibili. Si devono, inoltre, esplicitare sempre i punti di vista, anch'essi sessuati. Quando è il desiderio che ci guida sulla strada della conoscenza, la percorriamo con il corpo, con la mente e con l'emotività.

Negli ultimi decenni hanno fatto la comparsa nei manuali scolastici capitoli o approfondimenti dedicati alle donne, alle "minoranze", ai "diversi". Nonostante possano essere qualche volta risultati utili, si sono spesso rivelati piccole deviazioni senza conseguenze. Per quanto riguarda un effettivo ripensamento dell'insegnamento a scuola, rivedere i contenuti appare sempre indispensabile. Lo è ancora di più, tuttavia, assumere una prospettiva di genere (inteso come concetto plurale, non mi stanco di precisarlo), nell'ambito della didattica, delle metodologie, delle modalità di trasmissione del sapere.

Sarebbe interessante, ad esempio, riflettere sull'uso delle tecnologie digitali in relazione agli spazi di socialità che creano, alla formazione di identità e appartenenze, alla relazione con il corpo.

Dare spazio a metodologie didattiche "attive", a strategie che permettano di decostruire l'ovvio, che promuovano l'analisi critica del presente come è accaduto, ad esempio, nell'insegnamento della Storia. Attraverso metodologie laboratoriali, attraverso l'analisi critica delle fonti, sono emerse "le storie", i corpi sessuati come dispositivi di potere collocati nel tempo e nello spazio, a partire dal punto di vista di chi indaga, cioè dal presente.

I *gender studies* hanno forse determinato una maggiore attenzione verso l'appartenenza di genere (ancora e soprattutto quello femminile), ma, nel valorizzare la differenza, hanno lasciato emergere le contraddizioni di come erano portatrici altre differenze, quelle dei popoli che sono diventati "minoranze", ad esempio, o delle donne che hanno elaborato identità di genere a partire da esperienze imprevedibili come quella della schiavitù. Per concludere, una volta che abbiamo imparato a considerare il genere come costruzione sociale, possiamo utilizzarlo per de-costruire ciò che ci circonda ma anche come chiave interpretativa per ricostruire, perché ciò di cui si tratta, in fondo, è di cambiare il mondo con le nostre idee, per vivere secondo i nostri desideri.

NO, TU NO

COSA C'È DIETRO LA RETORICA DELL'*INCLUSIONE*

di Carmelo Lucchesi

Tra le tante novità che hanno travolto la scuola negli ultimi anni registriamo anche quella dell'*inclusione* di cui trattiamo in questo articolo. Il concetto di inclusione segue e sostituisce quelli di inserimento e di integrazione, che nel tempo hanno avuto corso tra i banchi di scuola. Una rapida carrellata dell'evoluzione di questo processo negli ultimi settant'anni non può omettere le seguenti tappe:

1947. Il MPI definisce la metodologia per costituire le classi differenziali.

1962. Nasce la Scuola media unica con le classi per gli alunni "*disadattati*".

1969. Si liberalizzano gli accessi alle facoltà universitarie.

1977. La L. 517 introduce l'insegnante di sostegno.

1992. La L. 104 definisce i diritti sull'handicap.

1997. L'UNESCO introduce il concetto di BES con cui ci si riferisce a "*tutti quei bambini e giovani i cui bisogni derivano da disabilità oppure difficoltà di apprendimento*".

2001. L'OMS pubblica l'ICF (International Classification of Functioning ovvero Classificazione Internazionale del Funzionamento). Dunque il concetto di cercare di costruire una scuola che non esclude si origina da un continuo processo di adeguamento; il che dimostra che si tratta di una concezione variabile nel tempo frutto della temperie culturale, sociale e politica.

Un progetto complessivo

Sull'inclusione si insiste molto nei percorsi formativi universitari e nella formazione dei docenti. L'origine di ciò sta nelle pressioni fatte da organismi europei e mondiali, attraverso numerosi documenti, tra i quali ricordiamo:

- Conferenza di Salamanca sui Bisogni Educativi Speciali* (UNESCO, 1994): è il manifesto della scuola inclusiva;
- SEN Code of Practices* (DFES, 1994 e 2001);
- Disability and Discrimination Act* (1995)
- Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della Commissione della Comunità Europea (2000);
- Documento UNESCO sull'inclusione del 2002;
- Dichiarazione di Madrid (2003);
- Convenzione ONU sui Diritti delle persone con Disabilità (2006);
- 48ª Conferenza Internazionale sull'Educazione dell'UNESCO "*Inclusive Education: the way of the future*" (2008);
- Linee Guida per le Politiche di Integrazione nell'Istruzione* (2009) dell'UNESCO.

Se ricordiamo che molti dei nefasti cambiamenti degli ultimi decenni della scuola italiana (mercificazione del sapere, introduzione acritica delle tecnologie informatiche, didattica per competenze ecc.) sono avvenuti con le stesse modalità (organismi europei e planetari che indirizzano le politiche scolastiche e parlamenti nazionali che li rendono operativi), comprendiamo che siamo di fronte a un piano complessivo di trasformazione dell'istruzione attraverso vari tasselli aventi lo stesso scopo.

Inclusione e personalizzazione

Il concetto di inclusione viene legato a quello di *personalizzazione*, partendo dal presupposto che ogni allievo è una unicità per stili di apprendimento, per provenienza, per capacità relazionali ed emotive. Ecco come il pedagogista Massimo Baldacci spiega la differenza tra i due concetti: «*Individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento.*

Personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza).

In altre parole, la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità

didattico)», (*"Individualizzazione"*, da Voci della scuola, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, "Notizie della Scuola", Tecnodid, 2003). Prosa e contenuti evocano i documenti del MIUR, che in sostanza decretano il passaggio dal concetto di *integrazione*, considerata come atto del condurre l'alunno marginalizzato alla *normalità*, intesa come media delle prestazioni, all'inclusione intesa come sviluppo del potenziale umano per alunni con DSA, diversabili e poveri, in special modo, ma in generale indirizzata a tutti.

Le proposte istituzionali e la realtà

Il quadro teorico sommariamente riportato si è tradotto in diverse indicazioni del MIUR (ripetute come litanie nelle scuole) centrate sull'adattabilità del sistema scolastico alle esigenze degli alunni, il che è difficilissimo da realizzare in un contesto pienissimo di contraddizioni. Vediamone qualche aspetto in dettaglio, mettendo a confronto nella tabella che segue alcuni principi della pratica inclusiva e la realtà delle nostre scuole.

Che fare?

Difficile riuscire a muoversi contro la forte corrente innovatista che ci sta travolgendo ma qualcosa da fare ci sentiamo di proporla: sicuramente non risolveremmo tutti i problemi di inclusione ma di sicuro renderemmo la scuola più vivibile e funzionale per chi ci studia e ci lavora. Intanto, ogni docente singolarmente può lavorare sulla motivazione allo studio, facendo risaltare aspetti come:

- Fattori della mobilità sociale ieri e oggi; magari motiva poco allo studio ma fa acquisire consapevolezza della nostra società.
- Lo studio come strumento per interpretare meglio la realtà in cui si vive ed è più facile evitare di farsi gabbare.
- Si vive più a lungo se si è più colti e, in genere si vive meglio: ciò è dimostrato da diverse ricerche.

Non possiamo, però accontentarci di fare del nostro meglio in classe, nonostante il disastro presente oltre la porta dell'aula ma occorre impegnarsi collettivamente. Il percorso da intraprendere è quello di battersi per l'azzeramento di tutte le prospettive, le scelte e le norme adottate in questi vent'anni e ricominciare da capo seguendo un'altra rotta. Per capire qual è la direzione giusta, basta fare il contrario di quel che si è fatto sinora. A titolo d'esempio:

- intendere la cultura come coscienza critica e dialettica e non come competenze professionali per trainare il turismo e mercificare ambiente e paesaggio;
- intendere e praticare la democrazia come effettiva istanza egualitaria e partecipativa e non come demagogia demoscopica;
- investire massicciamente sulla scuola;
- ritornare a una scuola della cooperazione e non della competitività e dell'individualismo;
- ritornare a una scuola liberata da miriadi di progetti, staff di presidenza, figure di sistema;
- abolire i voti in tutti i gradi di scuola;
- abolire l'INVALSI e valutare in modo ragionevole ciò che si è fatto e non fare ciò che qualcuno vuole valutare;
- riportare l'aggiornamento ad opportunità di riflessione e crescita cooperativa e non di spesa individuale per il business della formazione;
- evitare di stravolgere la classe ma far funzionare una pluralità di ambienti operativi funzionali all'apprendimento;
- ricorrere le tecnologie informatiche al loro ruolo naturale di strumenti;
- migliorare la qualità degli insegnanti tutti piuttosto che indurre rastrellamenti dei migliori;
- abolire l'alternanza scuola-lavoro e riaffidare alla scuola il compito di preparare a una cultura critica del lavoro e della realtà;
- consolidare l'esperienza della scuola italiana di inserimento delle disabilità nei contesti scolastici senza limitazioni ed evitare di categorizzare ogni forma di disagio e di difficoltà, protocollandone gli interventi.

Insomma, siamo di fronte a discorsi imbellettati che intendono coprire una realtà fatta sempre più di alunni poveri, di famiglie che non possono comprare i libri di testo ai figli, di strutture scolastiche inadeguate ecc.

CONTRADDIZIONE FOSSILE

EMERGENZA CLIMATICA E RESPONSABILITÀ DOCENTE

di Michele Carducci*

Dopo gli scioperi climatici degli studenti di tutto il mondo e l'affermazione del movimento globale "*Friday for Future*", composto appunto da studenti di scuole e università, ci si deve interrogare in modo ineludibile sul ruolo che l'insegnante può svolgere di fronte a una inedita chiamata di responsabilità delle giovani generazioni verso gli adulti: inedita, perché espressa non più, a differenza dei conflitti generazionali del secolo scorso, di autodeterminazioni libertarie ed emancipatorie, bensì di esigenze di conoscenza e chiarificazione delle ragioni che hanno portato a quel fenomeno, denominato "*cambiamenti climatici*", che - al di là delle sue dimensioni esclusivamente scientifiche - mette comunque a rischio il futuro delle giovani generazioni.

Il conflitto attivato da "*Friday for Future*", pertanto, è epistemico, prima ancora che politico; e, come qualsiasi conflitto epistemico, esso richiede sforzi di analisi e conoscenza della storia delle parole, categorie e azioni che hanno portato al "furto" di futuro denunciato dai giovani. L'onere che incombe sui docenti, pertanto, è davvero significativo.



I punti nevralgici

Proviamo a sintetizzarne i passaggi fondamentali di adempimento. Essi tracciano almeno quattro linee di approfondimento storico e semantico: 1) conoscere in che cosa consista l'emergenza climatica in atto; 2) conoscerne le cause e i fattori determinanti che l'hanno prodotta e alimentata; 3) comprendere le ragioni strutturali che ci impediscono di coglierne appieno la drammaticità; 4) impegnarsi a ridiscutere le responsabilità di ciascuno di fronte a essa.

Le quattro linee proposte hanno una valenza pedagogica, prima ancora che euristica, in quanto permettono di riflettere sull'inedito ruolo che il formatore gioca nella sfida dei cambiamenti climatici.

Partiamo dalle prime due: perché si deve parlare di "*emergenza climatica*"? E perché tale termine focalizza meglio la individuazione delle cause? L'uso delle parole, com'è noto, influisce sulla conoscenza. Il

tema dei cambiamenti climatici è spesso rubricato come "*crisi*" di un "*modello/sistema di produzione*" (quello capitalistico estrattivista, come sembra lasciar intendere la formula "*capitalocene*") oppure come apice contraddittorio di una determinata "*epoca*" dell'umanità (quella dell' "*antropocene*"). Entrambe le classificazioni contengono elementi di verità storica: il capitalismo si fonda sul primato del valore di scambio rispetto a quello d'uso, portando a qualificare la natura, in tutte le sue manifestazioni, appunto come "*oggetto*" di scambio; l'antropocene attesta il primato valoriale dell'essere umano quale predatore della terra che, a differenza di qualsiasi altro essere vivente, consuma oltreifisiologico bisogno di sopravvivenza.

Energia e costituzione

Entrambi gli inquadramenti, però, ignorano una variabile determinante della condizione umana: quella delle regole costituzionali di convivenza per la sopravvivenza. Come ci ha consentito di scoprire la sorprendente ricostruzione storica di Norbert Elias, l'essere umano, per vivere, ha bisogno di due cose fondamentali: energia e regole costituzionali. Tutti i viventi sono esseri "*energetici*", ma solo l'umano è anche essere "*costituzionale*". In quanto essere "*energetico*" e "*costituzionale*", su di lui incombe una triplice domanda: Da dove estrarre l'energia? Per quali bisogni? Attraverso quali regole costituzionali?

Nel corso della storia, l'umanità ha risposto in tre modi diversi a tali quesiti: per bisogni naturali attraverso regole costituzionali di adattamento ai cicli energetici della natura (nell'epoca del diritto paleolitico e neolitico e in quella - ancora praticata - del diritto indigeno); per bisogni naturali con regole costituzionali di preservazione dei cicli energetici della natura (nella lunga epoca del diritto agrario e in quella - ancora praticata - dei diritti di matrice religiosa); per bisogni materiali attraverso regole di manipolazione dei cicli energetici della natura (nell'epoca contemporanea dei due ultimi secoli e mezzo del diritto costituzionale fossile, elaborato in Occidente ma diffusosi ovunque nel corso del Novecento).

L'estrazione umana della natura fossile, infatti, è il primo atto "*innaturale*" dell'umanità nella produzione di energia ed esso ha segnato in modo irreversibile le regole costituzionali di convivenza e il rapporto tra vita umana e clima. Ne offrono testimonianza il dibattito nella seconda Convenzione rivoluzionaria francese del 1792, sulla impossibilità, per il diritto, di farsi carico dell'autosussistenza dell'intera umanità, e lo Statuto della Società delle Nazioni del 1919, con la demarcazione tra paesi sviluppati e non, in ragione della capacità di valorizzazione giuridica e tecnica dell'estrazione di risorse. Da un lato, le regole giuridiche non servono più ad adattarsi o conservare l'energia della natura, utile alla sopravvivenza dell'essere umano, ma servono a legittimare l'alterazione dei processi energetici naturali, al fine di moltiplicare

opportunità di soddisfacimento di bisogni materiali e di consumo, ulteriori rispetto alla vita naturale (trasporti, luce, riscaldamento, consumi di oggetti ecc.); dall'altro, per la prima volta nella storia dell'umanità, la produzione di energia non è più risultata condizionata dal clima, ma ha condizionato e alterato costantemente il clima. Ecco allora che il diritto costituzionale legittimante l'energia fossile è stato quello che, da un lato, ha promosso sempre più libertà come opportunità di "*benessere*" materiale (narrato nei termini di "*progresso*", "*sviluppo*", "*crescita*"), ma, dall'altro, ha deliberatamente avallato la climalterazione della vita umana: la Costituzione di Weimar, figlia del mito industriale della Ruhr, sintetizza l'emblema di tutto questo, con le sue innumerevoli "clausole di sviluppo" attraverso l'estrazione fossile.

Libertà contro stili di vita energetici

I cambiamenti climatici, pertanto, non descrivono affatto la "*crisi*" di un modello (il capitalismo non solo nasce col diritto costituzionale agrario non con quello fossile, ma soprattutto tranquillamente convive con produzioni energetiche alternative al fossile) o di una specifica antropologia "*morale*" (anche l'uomo agricolo è stato predatore della natura, ma senza essere legittimato ad alterarne i processi energetici). I cambiamenti climatici fanno "*emergere*" il circolo vizioso del sistema di convivenza fondato sul diritto costituzionale fossile, moltiplicativo di libertà e benessere per tutti, a discapito dei cicli naturali di produzione di energia e del clima. Le recenti Costituzioni andine del "*Buen Vivir*" (figurazione ben diversa da quella di "*benessere*" e non a caso di matrice indigena, quindi pre-fossile) esprimono un tentativo di superamento di quel circolo vizioso.

Parlare di "*emergenza climatica*", pertanto, consente di focalizzare chiaramente la situazione tragica prodotta dal circolo vizioso della convivenza costituzionale moderna. Lo hanno dimostrato imprescindibili ricerche, come quelle di Nicholas Georgescu-Roegen, sulla incompatibilità tra "*seconda legge della termodinamica*" ed economia politica delle Costituzioni, e di Joachin Herrera Flores, sulla c.d. "*seconda legge della termodinamica culturale*" (libertà costituzionali per tutti e per tutto, in nome del "benessere") quale negazione della "*seconda legge della termodinamica*" della natura (l'aumento illimitato di possibilità - quindi di libertà - è illusorio, perché causa entropia ossia collasso).

Del resto, tutti noi sappiamo di produrre "*impronte*" negative sulla natura, a causa dei nostri liberi "*stili di vita*" energetici: dall'impronta ecologica, a quella di carbonio, a quella di kW, a quella di plastica. Tutti noi sappiamo di contribuire, con i nostri liberi "*stili di vita*" energetici, alle ingiustizie sociali e liberticide che il sistema energetico fossile alimenta (dall'assenza di democrazia negli Stati ricchi di fossile al lavoro schiavo e minorile connesso all'estrazione del fossile o alla sua

trasformazione per il consumo), Dilatando lo "*scambio ecologico diseguale*" tra Nord e Sud del mondo. Eppure non rinunciamo radicalmente a questi "*stili*" di libertà. Molte volte ignoriamo persino di essere comunque parte attiva dell' "*emergenza climatica*". Un simile paradosso delinea una vera e propria "*cecità sistemica*", conseguente alla "*contraddizione fossile*" in cui vivono le nostre libertà costituzionali: noi esercitiamo innumerevoli libertà materiali, ben oltre il mero bisogno di sopravvivenza (come ricorda la riflessione di Agnes Heller sui bisogni quale specchio della produzione di consumo), eppure "*non vediamo*" queste libertà come parte del problema climatico. Addirittura accettiamo il problema (nella logica da Guido Calabresi stigmatizzata del " *dono dello spirito maligno*": una libertà materiale, anche se dannosa alla vita, è pur sempre un vantaggio da sfruttare).

Costi sistemici

Cogliamo così il terzo profilo di approfondimento: le ragioni strutturali che ci impediscono di approfondire la drammaticità della situazione in atto. Avere libertà è bello. Ma il costo sistemico (naturale e sociale) della loro acquisizione è stato altissimo per l'intero sistema terra. Alain Badiou (ne Il secolo, 2005) ha descritto il Novecento costituzionale europeo come una "*procedura discorsiva di assoluzione*" verso i Sud del mondo e verso la natura, sfruttati nell'estrazione di energia. In due secoli e mezzo, il mondo ha perso biodiversità naturale, culturale e sociale come mai prima. Oggi, questo è un dato certo, certificato, tra l'altro, dalla c.d. "*equazione dell'Antropocene*" di W. Steffen.

Ma oggi, di questa certezza, proprio i giovani iniziano ad avere consapevolezza di rappresentare le prossime vittime. Nei ragazzi di "*Friday for Future*" si specchia la cattiva coscienza del costituzionalismo fossile.

Che fare? Siamo alla quarta linea di approfondimento. L' "*emergenza climatica*" mette in discussione non tanto un "*modello*" di produzione, come vuole l'idea della "*crisi*" climatica (non a caso cara anche al grande capitale finanziario), né una semplice visione "*morale*" dell'essere dell'antropocene. Mette in discussione un "*sistema*" di convivenza costituzionalizzato intorno alle libertà materiali del "*benessere*". La sua soluzione, pertanto, non può essere solo tecnica o morale. Impone una rivoluzione politica e costituzionale. Agli insegnanti spetta discutere di questo con gli studenti.

I docenti dei conflitti generazionali novecenteschi discutevano politiche rivoluzionarie di rottura sociale. Quelli del nuovo millennio devono abituarsi a discutere politiche rivoluzionarie di rinuncia nei riguardi del nostro vivere in "*contraddizione fossile*", studiando a fondo i mille volti dell' "*emergenza climatica*".

*Ordinario di Diritto costituzionale comparato e Diritto climatico nell'Università del Salento - Lecce

LA ROSA E LE SPINE

LA PEDAGOGIA DELLA LIBERAZIONE DI ROSA LUXEMBURG

di Giovanni Di Benedetto

Sono state numerosissime le iniziative pubbliche che, nel corso di quest'anno, hanno ricordato il centenario dalla morte di Rosa Luxemburg, uccisa dalle milizie volontarie dei Freikorps nella notte tra il 15 e il 16 Gennaio del 1919, e celebrato il suo magistero teorico e di pratica politica. Questo perché nello studio della vita e delle opere di Rosa Luxemburg è possibile rintracciare alcune piste di lettura in grado di parlare ai problemi del presente. Già dalle note biografiche è forte la tentazione di riconoscersi nella rivoluzionaria polacca per la sua coerenza etica: profuga, nomade e ebrea, considera il movimento dei lavoratori come un soggetto di massa artefice, almeno potenzialmente, di forme di vita radicalmente alternative a quelle del capitalismo. Della generazione successiva a quella di chi ha conosciuto Marx e Engels, come Wilhelm Liebknecht, Kautsky e August Bebel, vive la stagione dell'imperialismo fino alla tragedia della prima guerra mondiale e la rivoluzione del gennaio del 1919.

C'è chi ha sostenuto che i suoi scritti possono essere adeguatamente compresi solo alla luce dei suoi interessi di critica dell'economia politica riguardanti lo sviluppo del capitalismo, la dinamica dell'accumulazione e l'inarrestabile espansione del mercato mondiale. Nell'analisi dell'accumulazione del capitale emerge la ricerca di un fuori non capitalistico da intendere in una dimensione che non è solo spaziale e orizzontale ma anche verticale e che coinvolge l'umano in tutti i suoi aspetti. Non solo il conflitto tra capitale e lavoro ma anche la sussunzione e la mercificazione globale, del genere umano e della natura. Oggi gli specialisti parlerebbero di colonizzazione capitalistica dell'immaginario, in grado di determinare una profonda e oscura mutazione antropologica. Da qui la caparbia convinzione che il capitale è incompatibile con la vita e la conseguente conclusione che non può non darsi l'alternativa tra socialismo o barbarie.

Di fronte alla catastrofe della guerra, della violenza e della barbarie capitalistica la Luxemburg elabora una complessa strategia di resistenza e di controffensiva che si radica nell'autorganizzazione dal basso da parte dei consigli e nella convinzione che la democrazia non si esaurisce in elezioni occasionali ma è azione diretta delle masse. Alla vigilia della sua morte Rosa Luxemburg scrive che *"nelle rivoluzioni borghesi, spargimento di sangue, terrore e assassinio politico sono stati le armi indispensabili alla classe in ascesa. La rivoluzione proletaria non ha bisogno del terrore per raggiungere i suoi obiettivi. Odià e abborre l'assassinio. Non ha bisogno di questi strumenti, perché lotta non contro gli individui, ma contro le istituzioni, perché non scende in campo con ingenue illusioni da vendicare con il sangue allorché vengano deluse. Non è il tentativo disperato di una minoranza che con la violenza vuole modellare il mondo secondo le sue idee, ma l'azione di milioni di proletari che, chiamati ad assolvere al loro compito storico, trasformano la*

necessità storica in realtà" (Rosa Luxemburg, *Che cosa vuole la Lega di Spartaco* in *Rote Fahne* 14.12.1918).

Conquistare al socialismo le teste

Per realizzare tutto questo è necessario il cambiamento della testa delle persone: conquistare al socialismo le teste, sostiene la rivoluzionaria di Zamosc, ossia favorire la presa di coscienza degli oppressi e l'assunzione di responsabilità degli sfruttati. In questa direzione un ruolo determinante è svolto dalla sua attività di insegnamento presso la scuola di partito aperta nel 1906 a Berlino dalla Socialdemocrazia tedesca. A Rosa Luxemburg venne affidato, nel 1907, il corso di economia politica, con l'introduzione alle dottrine economiche di Karl Marx. Paul Frölich, nella sua monografia dedicata a Rosa Luxemburg, racconta, in pagine di rara bellezza, del talento pedagogico della rivoluzionaria polacca, intenta a fare emergere l'idea che il sapere deve favorire l'unione armonica di esperienza esistenziale e politica, teoria e pratica, sapere e vita. Scrive l'autore della biografia: *"fino dalla prima ora la Luxemburg stabiliva un contatto diretto con gli allievi. Non stava in cattedra e non dava dei risultati belli e fatti. Costringeva gli allievi a elaborarsi da soli le conoscenze. (...) Durante l'intero corso la Luxemburg limitava al minimo indispensabile il materiale scientifico che doveva dare. Attingeva a quelle conoscenze e rappresentazioni che erano già presenti nella testa degli allievi e mediante obiezioni e interrogativi le sottoponeva a un esame sempre più approfondito fino a fare emergere la vera immagine vivente delle cose. Il processo di pensiero vero e proprio era prima di tutto compito degli allievi medesimi. E con questo non è che si occupasse solo degli individui più dotati. Teneva sempre desta l'attenzione di tutti. (...) Così creava un'atmosfera carica di tensione in cui le facoltà intellettuali di ciascuno potevano svilupparsi e gli allievi venivano posti in uno stato d'animo estremamente favorevole alla creatività e all'emulazione. Dopo un simile esercizio intellettuale gli allievi si trovavano con loro sorpresa di fronte a conoscenze nuove, chiare e precise che non erano state impartite dall'esterno, non apparivano semplicemente luminose come dei teoremi nuovi, ma costituivano un patrimonio conquistato personalmente. (...) Quanto più era superiore ai suoi allievi per le sue conoscenze, per la forza del suo pensiero, per la sua personalità, tanto più questa disparità veniva cancellata nel lavoro comune in modo che nessuno si sentisse oppresso, che anzi nessuno sentisse la superiorità, salvo a rendersene conto quando la lezione era finita e l'incantesimo era rotto."* (P. Frölich, *Rosa Luxemburg*, La Nuova Italia, 1969, pp.179-181).

Un approccio alla trasmissione del sapere che evoca il magistero socratico, la capacità di sviluppare, attraverso la relazione dialogica, maieuticamente, la creazione di un sapere critico, autonomo e non eterodiretto. Un sapere svincolato dai

pesanti gravami di nozioni da imparare mnemonicamente ma frutto di un processo di feconda elaborazione interiore in cui il protagonista è innanzitutto il discente. Anzi, sarebbe meglio dire i discenti, visto e considerato che a rafforzare la costruzione del sapere interviene la condivisione del lavoro comune nel quale sparisce la relazione gerarchica par fare posto ad un'orizzontalità dialettica nella quale viene riconosciuta esclusivamente l'autorevolezza e lo spessore intellettuale e morale della rivoluzionaria polacca.

E tuttavia, il *talento pedagogico* di Rosa Luxemburg va inteso adeguatamente. È improbabile infatti che si possa rintracciare nell'attività di insegnamento alla scuola di partito il risultato di una teoria pedagogica precedentemente sistematizzata e codificata. Ma non importa. Infatti, ci sono qua e là, nei testi della Luxemburg, spunti che rimandano inequivocabilmente a forme di produzione e trasmissione del sapere che vanno nella direzione di una liberazione che coinvolge il personale nel suo vissuto quotidiano: l'unione armonica di vita e politica, di teoria e pratica, di pensiero e azione, la critica al nozionismo, la necessità di partire dall'esperienza concreta, di dichiarare il proprio sapere situato e posizionato, il rifiuto del rapporto autoritario docente/discente, capo/semplice militante. Senza dimenticare il fatto che dall'attività di insegnamento nella scuola di partito usciranno due dei testi più importanti di Rosa Luxemburg, la *Introduzione all'economia politica* e l'*Accumulazione del capitale*, a testimonianza del fatto che l'attività di insegnamento, oltre a essere proficua per gli allievi, può avere un potente e positivo effetto retroattivo anche sulla riflessione teorica della docente.

Un'immagine del mondo: la catastrofe

È vero, Rosa Luxemburg ci consegna un'immagine del mondo che potrebbe essere condensata in una parola: catastrofe. L'esito del processo di accumulazione è la crisi, anche se essa non implica alcun finalismo necessario. Allo scoppio del primo conflitto mondiale sarà tra i pochi a denunciare la sciagurata scelta della Socialdemocrazia di votare i crediti di guerra e assumerà con forza una posizione antimilitarista contro la guerra e la violenza. Anche sotto questo rispetto la convinzione che la rivoluzione comporta un ritmo processuale, in costante divenire, si nutre del presupposto che i soggetti collettivi abbisognano di un percorso di costante autoapprendimento collettivo. E stato detto che Rosa Luxemburg rappresenterebbe un problema psicologico, a causa del suo sentimentalismo filantropico come risultante di una scissione decadentistica. Chi scrive pensa, piuttosto,



all'esperienza teorica e pratica della rivoluzionaria spartachista come a un'inesauribile e sconfinata risorsa. Una lottatrice contro il suo tempo, che combatte instancabilmente senza mai arrendersi. In una lettera a Kautsky arriverà a scrivere che *"il pubblico sente sempre lo stato d'animo dei combattenti e la gioia di combattere dà alla polemica un suono limpido ed una superiorità morale"* (Rosa Luxemburg, *Lettere ai Kautsky*, a cura di Lelio Basso, Editori Riuniti, p. 123). Per l'appunto maestra di polemica, così è stata definita la Luxemburg, a rappresentare il suo pervicace esercizio di trasparenza della parola e dell'esperienza come unica funzione guerriera di una donna che desidera disarmare con la parola e in grado di vivere attivamente una politica di relazione (S. Ricciardelli e N. Nappo, *Lettere pubbliche e private di Rosa Luxemburg*, destinata ad essere custode d'ocche in I. Barbarossa, S. Ricciardelli, *La Rosa e le spine, Atti del seminario internazionale su Rosa Luxemburg*, Napoli, 4.12.2004, Edizioni Punto Rosso, 2005, p. 70). Ecco perché il suo comunismo si nutre della gioia e della meraviglia per il mondo e per l'altro. È il sentimento del sentirsi parte di una bellezza e di un'armonia superiori.

È ancora Paul Frölich a ricordare questa dirittura etica e a testimoniare questo rigore morale: *"Rosa Luxemburg inculcava profondamente nei suoi allievi il disprezzo per le approssimazioni scientifiche e per la viltà nel campo del pensiero, e li spingeva al rispetto e all'entusiasmo per ogni impresa scientifica. Il lavoro comune non rappresentava per gli alunni solamente un profitto intellettuale, ma anche un arricchimento morale. (...) Conquistava gli uomini e li riempiva di concetti marxisti in tutta la loro ricchezza, e della volontà di combattere per la realizzazione di questi concetti."* (P. Frölich, *Rosa Luxemburg*, La Nuova Italia, 1969, p. 181). Il rigore critico, dunque, come strumento di trasformazione, per dichiarare inconcluso il mondo e per aprirlo alla possibilità di altri scenari di vita comune.

CUORE MARCIO

COME POSSONO I MOVIMENTI ANTAGONISTI FRENARE IL DILAGARE DEL POPOLACCIO SALVINIANO

di Piero Bernocchi

Le decisioni del Giudice per le indagini preliminari Alessandra Vella sul conflitto tra la Sea Watch 3 e il governo italiano hanno avuto un'importanza cruciale non solo per aver restituito la libertà a Carola Rackete ma ancor più per aver smontato l'intero castello accusatorio messo in piedi da Salvini e per aver depotenziato significativamente la parte del Decreto *sicurezza bis* riguardante i migranti, riaprendo la possibilità di intervento alle navi di soccorso e demolendo la bufala della *"criminalità"* delle Ong che operano nel Mediterraneo.

La maggioranza degli analisti politici ha parlato all'epoca di sconfessione della strategia salviniana anti-migranti e anti-Ong. Ed in effetti, stando ai fatti, così dovrebbe essere. Solo che oramai nella consapevolezza di massa si è creato un enorme divario tra realtà fattuale e virtuale, tra le cose che succedono e come esse vengono raccontate e diffuse. In generale, il cosiddetto populismo nazionalista, o sovranismo, cresce non in base ai risultati effettivamente ottenuti ma per quanto lascia credere sulle proprie intenzioni di modificare l'esistente *"a favore del popolo"*. E per Salvini, nello specifico, ciò che davvero conta è che milioni di persone si identifichino con il suo odio, programmato a tavolino, verso i migranti, i nomadi, i *"diversi"* di ogni tipo, con la sua ostilità, recitata più che reale, verso la Grande Finanza, l'Europa dei banchieri, le multinazionali; e con le aggressioni verso i magistrati che contrastano le sue illegalità, contro le Ong che *"rompono i coglioni"*, i radical chic, le *"zecche"* dei centri sociali, gli occupanti di case ecc.

Odio che si accompagna invece con l'amore per qualsiasi reparto delle forze militari e poliziesche, per il culto dell'Uomo forte e del grande Capo che comanda da solo, per l'ordine e la sicurezza a colpi di delinquenti freddati dal balcone di casa, per il più plateale beghinismo pseudo-religioso. E in particolare l'odio viene sdoganato e amplificato all'interno di quel popolaccio, infarcito di questa melma ideologica e culturale, che si sente autorizzato sul molo di Lampedusa a trattare da *"puttana da far penetrare dai negroni che le piacciono tanto"* o a minacciare di morte sui social la gip Vella.

Linguaggi e comportamenti trucidi

In questa prospettiva, l'odio esibito, l'eversività dei comportamenti e la violenza verbale maschilista e trucida di Salvini hanno fatto un ulteriore salto di qualità anche rispetto al caso già ignobile del sequestro della Diciotti. Carola è stata trattata da *"criminale"* che aggredisce militarmente la nazione; alla magistrata Vella è stato consigliato l'abbandono della magistratura; gli inni alle forze di polizia hanno raggiunto vette inaudite: e il tutto gestito non in veste di capo di un partito, ma utilizzando la carica di ministro degli Interni, senza che alcuna altra autorità dello Stato si sia esposta per fermare questo comportamento eversivo. Anche la sottomissione dei 5 Stelle ha raggiunto livelli con ben pochi preceden-

ti. Pur di conservare la poltrona, Di Maio ha attaccato Carola con la stessa aggressività di Salvini ed ha addirittura proposto il sequestro definitivo delle imbarcazioni delle Ong che danno soccorso ai migranti. Insomma, per Salvini non è stato decisivo che i migranti siano sbarcati o no, che Carola sia libera o meno, perché nel frattempo ha potuto continuare a recitare la parte del padrone del governo, che non riesce davvero a ributtare a mare tutti i migranti, a rompere con l'Europa, a espellere dalla magistratura e dai mass-media chi non lo asseconda, solo perché ci sono gli altri partner di governo, perché c'è Mattarella che lo frena, Conte e Tria che non lo seguono ecc.

Sottocultura reazionaria

Comunque, il punto cruciale è in verità un altro, al cui proposito in quei giorni Guido Viale ha scritto: *"Ai piedi di Salvini si è radunato un esercito, in parte organizzato, in parte spontaneo, di persone con un linguaggio violento, maschilista e volgare che - come si evince dalla sua onnipresenza sul web - sembra ritenere che il proprio futuro dipenda dall'abbandono, dall'annegamento, dalla tortura e dallo stupro di migliaia di altri esseri umani"*. Già, perché il problema dei problemi (uno dei due, sul secondo dirò tra poco) che abbiamo di fronte è proprio *"l'esercito che si è radunato ai piedi di Salvini"*, quel popolaccio che negli ultimi giorni ha aumentato ulteriormente nei sondaggi i consensi alla Lega, passati dal 34% al 36-38%. Se dovessi stabilire chi è l'Infame del momento, non darei il titolo né a Salvini né a Di Maio (anche se fin dall'insediamento ho giudicato questo governo il più reazionario della storia della Repubblica e Salvini il politico più pericoloso e distruttivo della convivenza civile che si sia mai affacciato nelle istituzioni repubblicane) ma al popolaccio che si è vomitevolmente esibito sul molo di Lampedusa. A proposito del quale, ho smesso di usare la metafora della *"sindrome da Impero romano in decadenza"* con patrizi, plebei e schiavi uniti contro i barbari invasori e finance il tema *"sportivo"* dei penultimi contro gli ultimi: con questi numeri, parlare di penultimi è divede-

nuto fuorviante. Qui abbiamo in campo milioni di persone da metà classifica, insomma gente che non è né agli ultimi né ai penultimi posti della classifica sociale. Anche la motivazione del *"sono andati a destra perché la sinistra non ha fatto il suo dovere"* non mi sembra più sufficiente; in Italia, a differenza di altri paesi, milioni di persone hanno abbandonato, giustamente, la sinistra liberista ma per andare poi persino più a destra e non per ritrovare la *"vera"* sinistra. In verità, almeno in buona parte, il popolaccio salviniano si sovrappone al *"cuore marcio"* del Paese, sul terreno dell'illegalità diffusa, del familismo amorale, dello spirito paramafioso, dello sversamento criminale dei rifiuti, dell'inquinamento di massa, delle costruzioni abusive, dell'evasione fiscale, del lavoro nero a milionate, della ricchezza diffusa ma nascosta, del *"chiagnì e fottì"*, della protesta simulata e preventiva perché nessuna autorità venga a mettere il naso nei propri affari.

Certo, la base leghista storica in buona parte non è così ma i milioni di nuovi arrivati, che sono saltati con entusiasmo sul nuovo Carroccio e si sono identificati con la sottocultura salviniana reazionaria, fascistoide, maschilista, xenofoba, omofoba e misogina, sono di questa pasta in netta prevalenza. E chi pensa che 'sto popolaccio sia davvero animato dall'ostilità verso la politica corrotta (a cui si è rivolto senza remore fino a ieri), dalla ricerca dell'onestà, dell'equità sociale e della giustizia vera nei Tribunali, è davvero fuori strada.

Le difficoltà del movimento antagonista

Qui ed ora, però, il secondo problema dei problemi è il seguente: come si libererà dal governo Salvini-Di Maio e dal popolaccio fascistoide il popolo della solidarietà, della giustizia sociale e ambientale, dell'antirazzismo, dei diritti civili e politici, della libertà di circolazione per tutti/e? E cosa possiamo fare noi a tal fine? Ne abbiamo discusso a fondo nell'ultima assemblea del *Forum Indivisibili e solidali*, riesaminando anche alcune delle principali tappe percorse da questa coalizione - a cui i COBAS hanno partecipato e dato forte impulso fin dalla ideazione del pro-

getto - che ha esordito brillantemente il 10 novembre dello scorso anno con una manifestazione di oltre centomila persone, con la partecipazione di circa 500 associazioni, comitati, sindacati, reti e collettivi. La coalizione è nata per combattere la politica razzista e liberticida del governo Salvini-Di Maio, individuato come nemico altamente pericoloso e distruttivo di una sana convivenza civile con i suoi Decreti sicurezza, la legge sulle armi e in generale la politica xenofoba, razzista, fomentatrice di odio verso migranti, nomadi e "diversi", liberticida e particolarmente repressiva nei confronti delle opposizioni sociali e politiche. Nel corso di questo anno di attività, però, ci siamo più volte interrogati sulle difficoltà di creare una più ampia coalizione sociale contro le politiche governative che offrisse un punto di condensazione a quel popolo solidale che, seppur in modo sparso, cerca salvezza e liberazione da politiche forcaiole e reazionarie. Pur convinti della vastità di questo popolo, non miglioritario nel Paese ma probabilmente oscillante intorno al 30% della popolazione, abbiamo dovuto verificare che alla diffusione di movimenti di base, reti e proteste - dalla coalizione *Indivisibili e solidali* alle tante iniziative locali in difesa dei migranti, dalle mobilitazioni ambientaliste al movimento femminista e a quello LGBTQI, dalle battaglie dei movimenti per l'abitare e a quelle contro le Grandi opere dannose fino alla lotta della scuola contro la regionalizzazione - non ha corrisposto un intrecciarsi di questi conflitti che mettesse davvero in difficoltà il governo, con una perdurante autolimitazione nelle proprie tematiche e percorsi, quasi che non ci trovassimo di fronte il più reazionario e liberticida governo della Repubblica italiana ma un qualsiasi governicchio d'antan, modello democristiano.

Peraltro questa convergenza non si è verificata non già per divergenze sugli obiettivi ma perché manca un impulso forte che convinca della necessità di allargare i propri percorsi, di rinunciare magari ad un po' di sovranità - non solo organizzativa ma anche *"contentutistica"* - e forse non c'è ancora effettiva convergenza nel giudizio sul grado di pericolosità e dannosità di questo governo. In ogni caso come *Forum Indivisibili e solidali*, abbiamo convenuto sulla necessità di partecipare durante l'estate a tutti i principali appuntamenti di movimento e/o delle coalizioni e delle reti conflittuali, al fine di tentare una convergenza su una mobilitazione, da programmare e decidere unitariamente, che eviti la dispersione autunnale delle tante manifestazioni nazionali in gara tra loro, e arrivare invece ad un'unica e oceanica manifestazione contro il governo che condensi le varie opposizioni e permetta anche al popolo solidale sparso - che vuole liberarsi da questo ignobile governo ma anche contrastare e ridimensionare il più possibile il popolaccio salviniano - di trovare un valido punto di riferimento che la flebile e non credibile opposizione parlamentare non metterà mai a disposizione.



ABRUZZO

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

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

Teramo
Via Galvani, 61
64021 Giulianova (Te)
tel. 347 686.8400
cobasteramo@libero.it

Vasto (Ch)
via Martiri della Libertà 2H
tel/fax 0873 363.711 - 327 876.4552
cobasvasto@libero.it

BASILICATA

Lagonegro (PZ)
tel. 0973 40175 - 333 859.2458
melger@alice.it

Potenza
piazza Crispi, 1
tel. 340 895.2645
cobaspz@interfree.it

Rionero in Vulture (PZ)
tel. 331 412.2745
francbott@tin.it

CALABRIA

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

Cosenza
c/o Centro Aggregazione Il Villaggio Montalto Uffugo - Cosenza scalo
tel. 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
tel. 338 831.2410
coppolatullio@gmail.com

Avellino
tel. 333 223.6811
sanic@interfree.it

Benevento
tel. 347 774.0216
cobasbenevento@libero.it

Caserta
tel. 335 695.3999 - 335 631.6195
cobasce@libero.it

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

Cobas Scuola Napoli

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

EMILIA ROMAGNA

Bologna
via San Carlo, 42
tel. 051 241.336 - 347 284.3345
cobasbol@gmail.com
www.cobasbologna.it

Cobas Bologna

Ferrara
Corso di Porta Po, 43
cobasfe@yahoo.it

Imola (BO)
via Selice, 13/a
tel. 0542 28285
cobasimola@libero.it

Modena
tel. 347 048.6040
freja@tiscali.it

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

Reggio Emilia
Casa Bettola
via Martiri della Bettola, 6
tel. 339 347.9848
cobasre@yahoo.it

Rimini
tel. 0541 967.791
danifranchini@yahoo.it

FRIULI VENEZIA GIULIA

Trieste
via de Rittmeyer, 6
tel. 040 064.1343
cobasts@fastwebnet.it

Cobas Friuli Venezia Giulia

LAZIO

Bracciano (RM)
via di S. Antonio 23
tel. 0699 805.956
bracciano@cobas.it

Civitavecchia (RM)
via Buonarroti, 188
tel. 0766 35935
cobas-scuola@tiscali.it

Formia (LT)
via Marziale
tel. 0771 269.571
cobaslatina@genie.it

Frosinone
largo A. Paleario, 7
tel/fax 0775 199.3049 - 368 382.1688
cobasfrosinone@fastwebnet.it

Latina
Corso della Repubblica, 265
tel. 347 459.9512 - 388 362.2499
fax: 0773 400.104
latinacobas@libero.it

Ostia (RM)
via M.V. Agrippa, 7/h
tel. 339 182.4184

Roma
viale Manzoni 55
tel. 06 704.52452 - fax 06 7720.6060
cobascuola@tiscali.it

Viterbo
tel. 347 8816757

LIGURIA

Genova
vico dell'Agnello, 2
tel. 010 2758183 - fax 010 3042536
cobasgenova@gmail.com
www.webalice.it/seba.50

Cobas Scuola Genova

La Spezia
Pzza Medaglie d'Oro Valor Militare
tel. 335 140.4841 - fax 0187 513.171
cobaslaspezia@gmail.com
pieracargioll@yahoo.it

Savona
tel. 338 322.1044
cobascuola.sv@email.it

LOMBARDIA

Brescia
via Carolina Bevilacqua, 9/11
tel. 030 245.2080
ctscobasbs@virgilio.it

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

Varese
via De Cristoforis, 5
tel. 0332 239.695
cobasva@tiscali.it

MARCHE

Ancona
tel. 328 264.9632
cobasancona@cobasmarche.it
www.cobasmarche.it

Macerata
tel. 348 314.0251
cobasmacerata@cobasmarche.it

PIEMONTE

Alessandria
tel. 0131 778.592 - 338 5974841

Biella
romaanclub@virgilio.it

Cuneo
tel. 329 378.3982
cobasscuolacuneo@yahoo.it

Pinerolo (TO)
tel. 320 060.8966
gpcleri@libero.it

Torino
via Cesana, 72
tel. 011 334.345 - 347 715.0917
cobas.scuola.torino@katamail.com
www.cobascuolatorino.it

PUGLIA

Cobas Scuola Puglia

Altamura (BA)
viale Martiri, 76
tel. 328 969.6766
cobas.scuola.altamura@gmail.com

Bari
via Antonio de Ferraris n.49/E
tel. 333 831.9455 - 349 610.4702
tel/fax 080 202.5784
cobasbari@yahoo.it

Barletta (BT)
tel. 339 615.4199
capriogiuseppe@libero.it

Brindisi
Via Appia, 64
tel. 0831 528.426
cobasscuola_brindisi@yahoo.it

Castellaneta (TA)
vico 2° Commercio, 8

Lecce
via XXIV Maggio, 27
cobaslecce@tiscali.it

Molfetta (BA)
via San Silvestro, 83
tel. 371 316.4546 - 339 615.4199
cobasmolfetta@tiscali.it

Ostuni (BR)
via Monsignor Luigi Mindelli, 2
tel. 360 884.040

Taranto
via Giovin Giovine, 23
74121 Taranto (TA)
tel. 347 090.8215 - 329 980.4758
tel/fax 099 459.5098
cobasscuolata@yahoo.it
cobas_scuola_ta@pec.it

SARDEGNA

Cagliari
Via Santa Maria Chiara, 104
tel. 070 463.2753
cobas.scuola.cagliari@gmail.com
www.cobascagliari.org

SICILIA

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

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

Licata (AG)
tel. 389 044.6924

Niscemi (CL)
tel. 339 777.1508
francesco.rg90@yahoo.it

Palermo
piazza Unità d'Italia, 11
tel. 091 349.192
tel/fax 091 625.8783
cobasscuolapa@gmail.com
www.cobasscuolapalermo.com

Cobas Scuola Palermo

Ramacca (CT)
Via Giusti 48/50
tel. 350 072.6562
cobasramacca@gmail.com

Siracusa
Via Carso, 100
tel. 389 264.7128
cobasscuolasiracusa@libero.it

Cobas Scuola Siracusa

Vittoria (RG)
via Como, 243
tel/fax 0932 197.8052

TOSCANA

Arezzo
via Petrarca, 28
tel. 0575 954.916 - 331 589.7936
cobas.scuola.arezzo@gmail.com

Firenze-Prato
via dei Pilastrì, 43/R Firenze
tel. 055 241.659 - 338 198.1886
331 589.7936 - fax 055 200.8330
paola_serasini@yahoo.it
cobascuola.fi@gmail.com
cobas.scuola.prato@gmail.com

Grosseto
via Aurelia nord, 9
tel. 331 589.7936 - tel/fax 0564 28.190
cobas.scuola.grosseto@gmail.com

Cobas Grosseto

Livorno
tel. 050 563.083 - fax 050 8310584
cobas.scuola.livorno@gmail.com

Lucca
via della Formica 210
tel. 328 768.1014 - 329 600.8842
347 835.8045
tel/fax 058 356.625 - fax 058 356.467
cobaslucca@alice.it

Massa Carrara
via G. Pascoli, 24/B
tel. 0585 354.492
fax 178 270.4098
cobasms@gmail.com

Pisa
via S. Lorenzo, 38
tel. 050 563.083 - fax 050 831.0584
cobas.scuola.pisa@gmail.com
www.cobaspisa.it

Pistoia
via Gora e Barbatole, 38
tel/fax 0573 994.608
cobaspt@tin.it

Pontedera (PI)
Via carlo Pisacane, 24/A
tel/fax 058 757.226

Siena
via Mentana, 102
tel/fax 0577 274.127 - 348 735.6289
cobasiena@gmail.com
alessandropieretti@libero.it

Viareggio (LU)
c/o Arci Via S. Francesco, 73
tel. 0584 46385
giubonu@alice.it
viareggio@arci.it

UMBRIA

Cobas Scuola Umbria

Città di Castello (PG)
tel. 075 856487 - 333 6778065
renato.cipolla@tin.it

Orvieto
Via Magalotti, 20 - 05018

c/o Centro di Documentazione Popolare
tel. 328 543.0394 - 389 792.3919
cobasorvietano@gmail.com
www.cobasorvietano.blogspot.com

Perugia
via del Lavoro, 29
tel. 075 505.7404
cobaspg@libero.it

Terni
via del Lanificio, 19
tel. 328 653.6553
cobastr@yahoo.it
www.cobasterni.blogspot.com

VENETO

Padova
c/o Ass. Difesa Lavoratori
via Cavallotti, 2
tel. 049 692.171 - fax 049 882.427
perunaretediscuole@katamail.com
www.cesp-pd.it/cobascuolapd.html

Venezia
c/o Centro Civico Aretusa
Viale S. Marco n.° 184 - Mestre
tel. 338 286.6164
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

Nanni Alliaia
Piero Bernocchi
Rino Capasso
Michele Carducci
Giovanni Carosotti
Silvia Casali
Nino De Cristofaro
Andrea De Giorgi
Giovani Di Benedetto
Giuseppe Follino
Marco Guastavigna
Leonardo Genovese
Pino Iaria
Carmelo Lucchesi
Sebastiano Ortu
Alessandro Palmi
Alessandro Pieretti
Edoardo Recchi
Redazione Roars
Teresa Rossano
Elisabetta Sapuppo
Anna Grazia Stammati
Serena Tusini

Le immagini di questo numero riproducono opere di Albert Bierstadt (1830-1902)

IMPAGINAZIONE

studiomennella

STAMPA

SMAIL 2009 S.r.l.
Sede legale: Via Cupra, 25
00157 Roma
C.F./P.I. 09097031000

*Chiuso in redazione
8 agosto 2019*