



CBAS

**GIORNALE DEI COMITATI
DI BASE DELLA SCUOLA**

10

NUOVA EDIZIONE GENNAIO 2021

**DIFFUSIONE
GRATUITA**
Poste Italiane s.p.a.

spedizione in
abbonamento postale
70%C/RM/19/2017



cc

BY

NC

SA

I materiali pubblicati su COBAS sono rilasciati con licenza "Creative Commons" NC e SA:
NC: possono essere usati e riprodotti non a fini commerciali, citando gli autori.
SA: è consentito derivarne altre opere che debbono, però, essere condivise con lo stesso tipo di licenza.

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

Filippo Agostini
Nanni Alliaa
Serena Campani
Cobas Pubblico Impiego
Franco Coppoli
Nino De Cristofaro
Giovanni Di Benedetto
Esecutivo Nazionale Cobas Scuola
Mimmo Fregno
Gianluca Gabrielli
Carmelo Lucchesi
Dina Mite
Francuccia Noto
Alessandro Pieretti
Cobas Scuola (gruppo precariato)
Mario Sanguinetti
Anna Grazia Stamatii

Le immagini di questo numero riproducono opere di William-Adolphe Bouguereau (1825-1905)

GRAFICA E IMPAGINAZIONE

studiomennella

STAMPA

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

Chiuso in redazione
10 gennaio 2021

1 Giornale COBAS Cambiamo formato

1 Stipendi Scolastici Il confronto aggiornato delle retribuzioni

2 Diritto all'istruzione Lezioni in presenza per garantire un servizio pubblico indispensabile

3 Inclusione Un DPCM esilia nelle aule i soli alunni diversabili e con BES e gli insegnanti di sostegno

4 DDI Un pessimo contratto che non protegge i lavoratori e incrementa la confusione

6 Docenti inidonei e docenti fragili Provvedimenti emergenziali non sempre adeguati

8 Valutazione Il Ministero reintroduce i giudizi nella primaria, ma il positivo cambiamento rischia di essere mal applicato nella scuola iperburocratizzata

9 Attività Alternative Malgrado la sentenza del TAR, il Ministero insiste nell'ostacolare la facoltà di non avvalersi dell'insegnamento della Religione Cattolica

10 Diritto di sciopero CGIL, CISL, UIL, SNALS, GILDA e ANIEF firmano un pessimo contratto che restringe ulteriormente la possibilità di scioperare

12 Ex LSU e appalti storici Acquisiti alcuni risultati parziali, continua l'impegno dei Cobas per garantire a tutti il diritto al lavoro

13 ATA Peggiorano con l'emergenza le condizioni di lavoro

14 CESP Procede il Laboratorio sui minori migranti e stranieri presenti nei territori più disagiati

15 Educazione Civica Una losca manovra vescovile genera discriminazione a scapito degli alunni che non seguono l'insegnamento della Religione Cattolica

16 CESP Resoconto di un convegno sul precariato diventa luogo di analisi e fa ripartire le lotte

19 CESP Resoconto del convegno su senso e prospettive della scuola nell'emergenza

22 Saperi Intervista Miguel Mellino: il colonialismo (anche quello italiano) come categoria per interpretare razzismo e suprametismo bianco di oggi

25 Legge di bilancio Per la scuola briciole per gli aumenti contrattuali e pagnotte per informatizzazione e scuole private

26 Pandemia L'impreparazione del sistema sanitario di fronte all'emergenza

28 Recensione Nel nuovo libro, Piero Bernocchi riflette sui più recenti avvenimenti politici e sociali

30 Recensione La progettazione universale per l'inclusione: dall'architettura alla scuola. L'esempio del Parco di Mau a Pisa

31 Educazione artistica Il debutto della rubrica, che verte su opere d'arte (film, quadri, romanzi, canzoni...) che trattano della scuola, è dedicato al film "Zero in condotta" di Jean Vigo

32 Elenco sedi COBAS scuola Come e dove contattarci

La veste nuova

Fin dal nostro apparire, nel 1987, ci siamo dotati di un giornale nazionale, spesso affiancato da giornali locali curati dalle sedi territoriali. Non è questa l'occasione per tracciare il percorso compiuto dal nostro giornale nazionale, ma in estrema sintesi, possiamo dire che in questi 33 anni ha subito svariati cambiamenti connessi ai mutamenti che avvenivano nella nostra organizzazione e nella scuola.

Se due tratti distintivi vogliamo individuare, crediamo siano:

- il suo ruolo di considerevole strumento di lotta politico-sindacale agito da tanti lavoratori della scuola;
- il suo costituirsi come luogo di convergenza e memoria della nostra elaborazione collettiva sulla scuola, sui processi che l'hanno investita, riuscendo spesso ad azzeccare moventi e tendenze delle trasformazioni in atto.

Altri caratteri distintivi, ma sul versante materiale, sono stati il formato e la carta per la stampa, quelli tipici dei quotidiani, che hanno dato al nostro giornale una perenne veste dimessa ma dignitosa, imposta essenzialmente da ragioni economiche. Le innovazioni tecnologiche degli ultimi tempi hanno fortemente abbassato i costi della stampa a colori e dunque abbiamo voluto cambiare il nostro abito perché vogliamo:

- dare un aspetto che più si attaglia ai contenuti proposti;
- realizzare un prodotto che sia formalmente più leggibile (abbiamo aumentato anche il corpo dei caratteri) e meglio conservabile nel tempo, poiché abbiamo la presunzione di credere che il nostro non sia un giornale usa e getta ma che si possa rileggere a distanza di anni trovandovi spunti di riflessione ancora significativi e un metodo di indagine di lungo corso;

• riscattare le riproduzioni delle magnifiche opere pittoriche che pubblichiamo, mortificate nella versione in bianco e nero. Prima di questo numero, le immagini si potevano fruire nel fasto dei colori solo vedendo il giornale sui nostri siti (che trovate elencati in terza pagina di copertina), adesso anche la versione cartacea ha raggiunto la sua integrità. E non ci pare cosa da poco, perché riteniamo che la scelta e la proposizione di dipinti di grandi artisti del passato sia rilevante opera di divulgazione culturale e di senso, in un'epoca che ci inonda di immagini sempre più ordinarie e che - nella sua spasmodica tensione verso il nuovo che avanza - produce, consuma e oblia quanto è stato prodotto l'altro ieri.

Dunque, cambiamo abito.

Cambiamo abito ma non la determinazione nella difesa della scuola pubblica e dei diritti di chi ci lavora e studia. Cambiamo abito ma non l'attenzione verso oppressi e sfruttati. Cambiamo abito ma non la correttezza nei confronti di chi ci legge. Cambiamo abito ma non la credibilità di quanto scriviamo.

Una volta cambiato l'abito, ci ripromettiamo di dare una maggiore frequenza alle nostre uscite: da quest'anno vorremmo arrivare a 4 numeri con cadenza trimestrale. Non sarà facile perché questo è un giornale fatto, non da professionisti della carta stampata, ma da lavoratori della scuola che dedicano senza alcun ritorno pecuniario parte del loro tempo all'impegno sindacale.

Cogliamo l'occasione per ringraziare pubblicamente Pino Bertelli, direttore responsabile di questa rivista dal 2017, che presta la sua firma a titolo gratuito per consentirci la pubblicazione.

SI ALLARGA SEMPRE PIÙ LA FORBICE RETRIBUTIVA TRA DIRIGENTI E PERSONALE DOCENTE E ATA

a cura di Ferdinando Alliaa

	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² novembre 2020 - euro	Ccnl 2018 ³ +IVC euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	24.500	20.667	-3.833	-18,5
Ass. amm.- tecn.	27.936.000	27.960	23.332	-4.628	-19,8
D.s.g.a.	32.268.000	32.300	36.191	3.891	10,8
Docente mat.- elem.	32.268.000	32.300	29.162	-3.138	-10,8
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	34.040	29.174	-4.866	-16,7
Docente media	36.036.000	36.070	31.707	-4.363	-13,8
Doc. laureato II gr.	38.184.000	38.220	32.588	-5.632	-17,3
Dirigente scolastico*	52.861.000	52.910	72.936**	20.026	27,5

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 novembre 2020 (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 (compreso "Elemento Perequativo").
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 2018, elaborazione ARAN, su dati RGS - IGOP aggiornati al 6/7/2020. I valori elaborati dall'ARAN vengono spesso messi in dubbio, senza che però vengano mai forniti altri dati affidabili. Se il Ministero 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.

COBAS n.10 gennaio 2021

1

Diritto non sacrificabile

LEZIONI IN PRESENZA PER GARANTIRE IL SERVIZIO PUBBLICO DELL'ISTRUZIONE

di Esecutivo Nazionale Cobas Scuola

La ritirata del governo sulla riapertura delle scuole il 7 gennaio sembra non avere più limiti: la scelta di ridurre dal 75 al 50% la percentuale di attività che si svolgeranno in presenza nelle scuole superiori è stata soppiantata - a due giorni dalla scadenza - dalla decisione di rimandare l'apertura all'11 gennaio, apertura che, a sua volta, dovrà essere confermata dopo la valutazione dei dati nel prossimo week end. Già nelle ore precedenti a questa ultima delibera governativa, diverse regioni si erano mosse autonomamente e, con un effetto a catena, avevano annunciato lo spostamento della riapertura in febbraio.

Il caos e il disorientamento regnano sovrani, il governo appare sempre più incapace di gestire la situazione e la scuola, proprio quando viene abbandonata alla deriva, diviene terreno primario di uno straniente e improvvido conflitto politico-istituzionale: per il regolamento di conti tra le forze politiche di governo così come per l'affermazione nei fatti di una balcanizzazione del Paese parallela al processo di rafforzamento dei poteri della conferenza Stato-Regioni. Come se ciò non bastasse anche il mondo sindacale, attraverso raccolte di firme, tavoli di "concertazione" regionali e prese di posizione a livello nazionale, si è mosso compattamente per chiedere di bloccare la ripresa delle lezioni in presenza in nome della salute e della sicurezza. Lo slogan "Scuole aperte in sicurezza" è divenuto un altro modo per dire "Scuole chiuse fino a quando non sarà garantita la piena sicurezza". Fino a quando dunque?

La posizione dei Cobas della scuola su questo punto, maturata in lunghi mesi di dibattito serrato, è molto diversa, ed è stata espressa nelle assemblee e nei convegni che abbiamo tenuto a dicembre scorso. Ancora una volta siamo di fronte a politiche di gestione dell'epidemia che contraddicono la presunta volontà politica di riaprire le scuole. Nessun piano nazionale di gestione del monitoraggio scuola per scuola, della gestione dei tamponi, nessuna trasparenza sulla gestione prefettizia, nessun intervento strutturale sui trasporti, nessuna presenza del personale sanitario all'interno delle scuole, nemmeno una presa di posizione chiara e vincolante sui piani vaccinali. È evidente che ciò che il governo dice non è allineato con ciò che fa, ma ciò significa operare comunque una scelta chiara: mettere in cantiere la chiusura delle scuole come primo provvedimento da adottare di fronte alla crescita della curva dei contagi. Assumere il diritto all'istruzione come il primo dei diritti *sacrificabili* in nome della salute pubblica. Era così a settembre e così continua ad essere. È appunto questa prevedibilità e questa *coerenza* degli effetti dell'azione-inazione di governo che ci impone di pensare e muoverci in modo diverso sulla questione della riapertura delle scuole e della sicurezza.

Le scuole superiori non sono un luogo più insicuro di tanti altri posti di lavoro aperti (lo conferma anche l'ultimo Rapporto dell'Istituto Superiore di Sanità), a partire dalle stesse scuole medie, elementari e materne e risulta davvero difficilmente comprensibile perché sul piano della sicurezza chi lavora nella scuola media lo faccia in presenza e chi lavora nella scuola superiore invece no. Oppure chiediamo la chiusura di tutto, dalla materna all'università? Il piano

strettamente sindacale, peraltro a tutela di una sola parte della categoria (il personale in servizio nella scuola secondaria di II grado), a noi sembra insufficiente per trovare un orientamento nel presente della scuola.

La scuola è un bene pubblico primario e non un luogo privato di profitto. Non è la stessa cosa lavorare a scuola o lavorare in un'azienda privata o in un ruolo meramente impiegatizio. Il problema della salute nella scuola deve riuscire a tenere insieme la dimensione lavorativa con quella sociale. Il danno alla salute psicofisica che sta producendo la chiusura delle scuole colpisce tutti, come avverrebbe per la chiusura di poliambulatori e ospedali, ma colpisce in primo luogo le fasce sociali più deboli e le lavoratrici e i lavoratori di altri settori che continuano a lavorare in presenza spesso senza avere garanzie di sicurezza maggiori di docenti e ATA.

Docenti e ATA che chiedono le scuole chiuse per motivi di sicurezza fruiscono quotidianamente dei servizi pubblici ma anche privati in cui altri lavoratori e altre lavoratrici garantiscono loro la possibilità di fare visite, esami del sangue, acquistare medicine o anche semplicemente di fare la spesa, mettendo in gioco i loro corpi e le loro paure personali. Perché proprio noi che lavoriamo nella scuola (e per giunta solo quelli delle scuole superiori) dovremmo essere meno motivati ad esserci e a lottare contro il deserto sociale che ci sta annichilendo tutti/e? Non avere la percezione di ciò significa accettare l'idea della scuola come un servizio pubblico superfluo, altro che essenziale. O qualcuno davvero crede ancora che la DaD sia scuola, quando perfino i suoi promotori indefessi della prima ora hanno abbandonato il campo?

La scuola deve rimanere aperta perché non è più accettabile - ma in realtà non lo è mai stato - che venga ancora immolata sull'altare della vita economica e della salvaguardia delle attività produttive: è un punto per noi dirimente, anche a costo di perdere una parte di consenso sindacale nella categoria. Abbiamo visto in questi mesi le scuole chiuse e le vie dello shopping gremite, le stesse vie in cui ordinanze securitarie imponevano però il divieto di manifestazione. Dovremmo pensare che il piano abbia il fine di preservare salute e sicurezza?

La lotta per la sicurezza pensiamo si debba combattere sui luoghi di lavoro con le scuole aperte, a partire dalla richiesta di un sistema di tracciamento efficace e di servizi sanitari nelle scuole, che gestiscano in modo diretto i tamponi rapidi sul posto. Gli interventi del governo e ancor più delle Regioni non sono adeguati e per questo dobbiamo continuare a batterci, ma le nostre rivendicazioni non possono giustificare la chiusura delle scuole, a meno che l'emergenza non abbia portato a chiudere anche le attività produttive. Le condizioni di totale sicurezza non esistono in nessun luogo di lavoro e per la scuola oggi questa richiesta in termini generali, e non legata a situazioni specifiche in cui si può determinare la chiusura di una classe, di un plesso o di una scuola, può solo significare il perdurare della situazione intollerabile di questi mesi e la chiusura ad oltranza di un servizio ritenuto superfluo.

La pezza peggio del buco

IL RETROGRADO DPCM DEL 3 NOVEMBRE 2020 RELEGA NELLE AULE I SOLI ALUNNI DIVERSABILI E CON BES E GLI INSEGNANTI DI SOSTEGNO

di Esecutivo Nazionale Cobas Scuola

Che il Governo, i Presidenti di Regione e i Sindaci abbiano commesso degli errori madornali non ci sono dubbi. Più volte avevamo denunciato che se si voleva "ripartire" e riaprire le scuole in presenza, bisognava avere un piano preciso: investimenti sul personale, sulle infrastrutture e sui trasporti.

Gli arguti politici di turno, solo il 3 novembre scorso, quando la situazione era oramai fuori controllo, dichiarano "Vogliamo intervenire in maniera chirurgica per evitare un lockdown generalizzato, i luoghi del contagio sono i trasporti pubblici, treni, pullman, bus...". Incredibile! Si sono accorti che i luoghi del contagio sono i trasporti? Peccato che tutto ciò è venuto fuori quando l'indice RT ha superato abbondantemente la soglia di attenzione, l'1,5%. E, quindi, alla luce di questa inestimabile scoperta, cosa si propone per contenere il contagio?

Scuole sotto pressione

Nel DPCM del 3 Novembre 2020 all'art. 3 comma 4 lettera f, scrivono: "fermo restando lo svolgimento in presenza della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, dei servizi educativi per l'infanzia di cui all'articolo 2 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 e del primo anno di frequenza della scuola secondaria di primo grado, le attività scolastiche e didattiche si svolgono esclusivamente con modalità a distanza. Resta salva la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, secondo quanto previsto dal decreto del Ministro n. 89 dell'istruzione 7 agosto 2020, e dall'ordinanza del Ministro dell'istruzione n. 134 del 9 ottobre 2020, garantendo comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata". Le scuole sono ormai sotto pressione continua da inizio anno per le richieste in itinere, molto spesso letteralmente da un giorno all'altro, di modifiche sostanziali dell'organizzazione interna delle lezioni, man mano che si susseguono DPCM o ordinanze varie. Ogni volta si butta nel cestino il lavoro organizzativo fatto fino a quel momento e si ricomincia da capo. Ma a questo si può sopravvivere in epoca di pandemia, abbiamo le spalle larghe e conosciamo il nostro mestiere.

La vera inclusione

Ciò a cui non riusciamo a credere, prima ancora che a dare risposta, è l'ordine di accogliere a scuola gli allievi BES senza la presenza dei loro compagni, ai quali invece si ordina di rimanere a casa in DaD. La scuola italiana si avvale della più avanzata legislazione scolastica sull'Inclusione, quella reale però. Che viene perseguita con grande fatica da anni (nonostante i numerosi e ripetuti tagli alla spesa pubblica) e che molti Paesi europei ci invidiano perché è frutto di una rivoluzione culturale, prima che normativa. Quando diciamo che "la scuola è di tutti", quando parliamo di "diritto allo studio" è a questo che ci riferiamo: alla capacità di predisporre spazi, non solo fisici, per tutti gli allievi che ne hanno diritto, cia-

scuno secondo le proprie personali necessità; a rendere tali spazi significativi e ricchi di senso; a nutrire tali spazi di relazioni interpersonali tra pari e con gli adulti di riferimento; a contribuire alla costruzione di una società di diritto dove ognuno senta di essere rappresentativo per la sua parte. In molte scuole da sempre l'accoglienza è il punto di partenza per ogni percorso formativo e didattico. Quel punto del DCPM è una palese violazione dell'inclusione, rappresenta un rovinoso e inaccettabile capitolombolo all'indietro in anni di separazioni e discriminazioni. L'applicazione di un DCPM disattende una legge dello Stato, la L. 104 del 1992, legge quadro importantissima per la storia della scuola italiana e dei servizi alla persona. Infine, crea rotture e disarmonie nel lavoro didattico: siamo riusciti ad adattarci ad ogni singola direttiva fino ad oggi, passando dalla presenza completa delle classi di inizio anno (distanziamento, DPI, arieggiamento locali, igienizzazione continua, riorganizzazione totale degli spazi scolastici, modificazioni degli orari) alla successiva necessità di dimezzare le classi in presenza, in ultimo alla richiesta di avere in presenza, a rotazione, solo il 25% degli allievi di ogni classe. Molte sono le scuole che hanno prontamente risposto alle sollecitazioni ministeriali rimettendosi al lavoro, in una rincorsa esasperata e a volte paradossale di tempi sempre più stretti e modalità ogni volta nuove. Non ci siamo arresi, non abbiamo intenzione di farlo. Finché ci sarà possibile vorremo lavorare facendo la nostra parte.

Un pericoloso passo indietro

Ma l'inclusione non esiste senza il gruppo, è metterci una pezza, è far finta di togliersi il pensiero, è tentare di mettersi a posto la coscienza e dire "le scuole, anche in Italia, sono rimaste aperte". Ma il governo ha pensato alla ferita che si infligge a bambini o adolescenti con bisogni particolari? Ha pensato a cosa vuol dire per loro entrare in una scuola priva dei loro compagni di classe e nella quale sono presenti solo i *diversi*? Ha pensato che in poche settimane queste pratiche possono far naufragare gli interventi educativi e di inclusione su cui i loro docenti hanno lavorato per anni? Non si include portando a scuola *gli alunni con bisogni educativi speciali* e lasciando a casa tutti gli altri. Solo chi cerca di vivere realmente pratiche inclusive in ogni ambito della società può capire di cosa stiamo parlando e di quanta violenza facciamo a noi stessi nel dover rispettare i contenuti dell'ordinanza. La discriminazione, e gli addetti ai lavori lo sanno bene, investe in pieno anche i docenti e li spacca in due in un momento delicato in cui più che mai è importante il lavoro di squadra: da una parte gli insegnanti curricolari rimangono a lavorare perlopiù da casa in DaD; dall'altra gli insegnanti di sostegno sono i soli tenuti alla presenza, sui quali ricade la responsabilità didattica degli allievi presenti a scuola, disattendendo la contitolarità dell'insegnamento e la reale condivisione della didattica. È vergognoso e umiliante tenere una scuola aperta solo per gli allievi diversabili: la scuola non è un parcheggio. La scuola, per cui ci siamo battuti e ci batteremo sempre, è per eccellenza il luogo della cultura, socialità, crescita e integrazione.

Far West contrattuale

DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA: UN CONTRATTO CHE NON TUTELA SCUOLE E LAVORATORI E ALIMENTA IL CAOS

di Esecutivo Nazionale Cobas Scuola

Davvero nessuno sentiva l'esigenza di un contratto sulla didattica digitale che, anziché fare chiarezza e garantire i lavoratori della scuola, di fatto aumenta la confusione nelle istituzioni scolastiche. La preoccupazione principale dei sindacati firmatari è come sempre quella di garantirsi un ruolo di interlocutori nei confronti del governo. Come poi riempire quel ruolo e, soprattutto, come riempirlo in difesa dei lavoratori, diventa una questione secondaria. Da qui l'ondivago atteggiamento della CGIL che prima non firma il contratto, ma poi lo fa entrare in vigore senza ottenere nulla di più: solo una Nota "condivisa" che per certi aspetti è addirittura peggiorativa rispetto al contratto. Ma con una procedura insolita, prevista dalla dichiarazione congiunta, la Nota diventa "l'interpretazione vincolante del CCNI sulla DDI per l'Amministrazione e per le OO.SS. firmatarie". In ogni caso, l'effetto congiunto del CCNI e della Nota Ministeriale n° 2002 del 9.11. 2020, con smaccato gioco delle parti, sta creando un vero guazzabuglio nelle scuole, di cui sono pienamente e politicamente responsabili sia il Ministero che Cgil, Cisl e Anief.

Docenti lavoratori di serie B

Il contratto avrebbe dovuto entrare nel merito della nuova tipologia di lavoro. Invece, oggi i docenti italiani in DAD non hanno un inquadramento preciso e, di fatto, hanno minori diritti alla salute, alla sicurezza, alla tutela della privacy, alla limitazione dell'esposizione al video, rispetto ai lavoratori impegnati nel telelavoro. Le nostre case e i nostri dispositivi divengono spazi e strumenti dell'amministrazione per garantire la prestazione lavorativa, senza alcun tentativo di arginare questa invasione della sfera privata e di porre dei confini che delimitino con chiarezza l'ambito del lavoro da quello della vita.

Non viene definito alcun rischio per la salute connesso alla nuova modalità di prestazione lavorativa; non viene chiarito come si applica la normativa a tutela degli infortuni quando il luogo di lavoro diventa la propria casa; viene sdoganato il fatto che siano i docenti a doversi fare carico dell'efficienza delle proprie macchine, della connessione e, sul piano della privacy, della dotazione di adeguati sistemi di protezione dei dati altrui, perché sono di proprietà dell'amministrazione, quasi fossero divenuti ormai lavoratori autonomi e non più dipendenti. Non viene previsto nulla riguardo al *diritto alla disconnessione* – o meglio il diritto a vivere senza l'ossessione della connessione- che è ancora una volta e colpevolmente rinviato alla contrattazione d'istituto, come se il problema di separare il tempo di vita e il tempo di lavoro non fosse un problema di carattere nazionale e non si acuisse con la DAD per i docenti e con il lavoro agile per gli ATA.

Libertà alle bizza dei DS

Gli obblighi e le modalità di lavoro discenderanno direttamente dai Piani sulla Didattica integrata approvati dai Collegi Docenti. Le docenti e i docenti italiani sono dunque lasciati in balia dei Dirigenti Scolastici, vista la condizione disperata della democra-

zia degli Organi Collegiali nella scuola italiana, che i firmatari conoscono bene! Non dovrebbe un contratto nazionale definire un quadro certo di regole per arginare proprio gli abusi e le illegittimità che si determinano nelle singole scuole in nome dell'Autonomia scolastica? Invece, si lascia campo libero a un Far West contrattuale definito a livello di scuola e si lascia ai DS ampia discrezionalità. Nel Contratto si sottolineano in pompa magna le competenze degli Organi Collegiali, e nel puntuale gioco delle parti la Nota concordata afferma che "La dirigenza scolastica, nel rispetto delle deliberazioni degli organi collegiali nell'ambito del Piano DDI, adotta, comunque, ogni disposizione organizzativa atta a creare le migliori condizioni per l'attuazione delle disposizioni normative a tutela della sicurezza e della salute della collettività, nonché per l'erogazione della didattica in DDI".

Aumento del carico di lavoro

Sull'orario di lavoro sarebbe stato più che mai lecito attendersi almeno un riconoscimento del carico di lavoro aggiuntivo imposto dalla didattica digitale e dalla richiesta di far fronte in modo flessibile alla situazione di emergenza, adeguando la metodologia didattica (in presenza, a distanza, mista) al contesto epidemiologico e alle disposizioni normative. Invece, si è deciso di equiparare la didattica a distanza alla didattica in presenza, rendendo ordinario ciò che non lo è: un intervento che peraltro non chiarisce adeguatamente nemmeno il punto chiave dei recuperi al fine di evitare richieste ingiustificate in seguito alla riduzione dell'unità



oraria di lezione connessa all'attuazione della DDI. Sarebbe stato semplice chiarire in modo definitivo che qualsiasi riduzione dell'unità oraria di lezione o del monte orario settimanale determinata dall'attuazione di quanto previsto nei piani per la didattica digitale integrata e dalle linee guida, non poteva comportare ulteriori obblighi di lavoro, ma questo non è stato fatto.

Nulla per ATA e precari

Se i precari pensavano di aver trovato nell'ANIEF il sindacato di riferimento, alla prima prova dei fatti, è lampante come siano stati utilizzati solo per ottenere la rappresentanza. E solo dopo aver firmato, l'ANIEF chiede l'estensione della carta docente anche per i precari, dimenticando che un sindacato serio pone le condizioni prima, non dopo aver firmato. E infatti il passaggio sui docenti precari è quello più fumoso: il Ministero sosterrà "ogni azione possibile utile a supportare l'erogazione della DID da parte dei docenti a tempo determinato". Nulla anche per il personale ATA, che sperimenta sempre di più la pervasività del lavoro agile, se non la richiesta della Cgil della convocazione per il confronto (nb: non la contrattazione) sul lavoro agile; anche questa dopo la firma del contratto sulla DID e non contestualmente.

Piattaforme delle multinazionali del web

Nuove risorse vengono invocate solo per il solito calderone che da mesi si sta alimentando: la connettività delle istituzioni scolastiche, gli ambienti scolastici innovativi ecc. Nemmeno la traccia di una clausola che impegni il Ministero a predisporre una piattaforma pubblica: nella dichiarazione congiunta si parla di piattaforme gratuite per docenti e studenti, ma non per le scuole!

Due spunti utilizzabili in difesa dei docenti

Il giudizio complessivo sul contratto firmato non può che essere fortemente negativo, ma questo non ci impedisce di distinguere il CCNI dalla Nota nei soli due casi in cui il primo è uno strumento utilizzabile in difesa dei docenti, scardinando il gioco delle parti che sembrerebbe sotteso alla loro stesura concordata.

Il contratto non prevede alcun obbligo di recupero e ribadisce la piena valenza di tutta la normativa contrattuale, ivi compreso l'art. 28 cc. 7 e 8 del CCNL 2006-08 che, richiamando le C. M. n. 243/1979 e n. 192/1980 e successive, prevede che se la riduzione oraria è dovuta a causa di forza maggiore e "i motivi sono estranei alla didattica" (come è di tutta evidenza in questo caso, in cui il ricorso alla DAD, con la conseguente inevitabile riduzione oraria, è imposta dal riarsi dell'emergenza sanitaria e dalle disposizioni del DPCM del 4 novembre) "non è configurabile alcun obbligo per i docenti di recuperare le frazioni orarie oggetto di riduzione". Invece, la Nota prevede che "il personale docente è tenuto al rispetto del proprio orario di servizio, anche nel caso

in cui siano state adottate unità orarie inferiori a 60 minuti, con gli eventuali recuperi".

La didattica digitale integrata non si attua oltre l'emergenza e il Contratto dice chiaramente all'art. 1 "Casi in cui si può ricorrere alla DDI e durata del CCNI" che solo "fino al perdurare dello stato di emergenza deliberato dal CdM, dovuto al diffondersi del COVID 19, l'attività didattica sarà effettuata a distanza attraverso la modalità della DDI.", quindi configurando la didattica a distanza solo come didattica dell'emergenza. Anche il D.L. n. 22/2020, convertito in l. n. 41/2020, prevede all'art. 2 che solo in "in corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epi-

demologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza". La Nota,

in continuità, con le Linee Guida istituzionalizza la DAD anche al di là dell'emergenza, almeno per quanto riguarda le scuole secondarie di secondo grado. Per entrambi questi casi va detto con forza che solo il CCNI costituisce una fonte del diritto e fonda diritti e obblighi, mentre la Nota non è una fonte del diritto. Per cui invitiamo le Istituzioni scolastiche, gli organi collegiali, le RSU e i lavoratori tutti ad applicare il CCNI e non la Nota. Non vi è nulla da recuperare in alcuna forma per le riduzioni orarie deliberate dal Consiglio d'Istituto e dovute all'emergenza sanitaria. Vanno rigettate delibere del Collegio docenti di riduzione oraria per motivi didattici, che non rispondono alla realtà. La DDI è solo didattica dell'emergenza e finisce con l'emergenza.

Riaprire al più presto le scuole

Contro ogni tentativo di normalizzazione dell'emergenza e contro la retorica ministeriale ribadiamo una volta di più che la DAD non è scuola. La favola della *didattica digitale = qualità* si è infranta di fronte alla realtà. La nostra voce si unisce a quella di pedagogisti, psicologi e soprattutto a quella di docenti, genitori e studenti che hanno sperimentato la sospensione di fatto del diritto allo studio. Dobbiamo riaprire al più presto e in sicurezza tutte le scuole di ogni ordine e grado, prima che si riapra la farsa della valutazione a distanza. Dobbiamo riaprire al più presto le scuole per lasciarci alle spalle questo contratto integrativo e per restituire dignità professionale e diritti all'intera categoria. Per farlo è necessario fare oggi quello che colpevolmente Governo e Regioni non hanno fatto questa estate: potenziare sanità, trasporti pubblici, organici e spazi scolastici. Non averlo fatto ci ha portato alla situazione di nuovo drammatica della sanità pubblica e a chiudere le scuole quando in Europa le tengono aperte anche con lockdown più estesi. Continuare a non farlo ora significherebbe arrivare di nuovo impreparati al momento della riapertura con il rischio di esporsi a nuove ondate della pandemia. Ad ogni passaggio di questo tipo la responsabilità politica e morale del governo aumenta a dismisura!



Reazioni luciferine

DOCENTI INIDONEI E DOCENTI FRAGILI. LUCI E OMBRE DEI PROVVEDIMENTI EMERGENZIALI

di Anna Grazia Stammati e Filippo Agostini



Le *Misure urgenti connesse alla dichiarazione di emergenza Epidemiologica* hanno evidenziato, dal marzo 2020, la fragilità dei lavoratori e lavoratrici nell'esposizione al contatto con il pubblico e, nella scuola, i docenti *fragili* sono stati collocati, per posizione giuridico-normativa, accanto ai docenti *inidonei* (in quanto docenti inidonei temporanei).

Nella relativa normativa di accompagnamento (circolari, decreti e conversioni in legge di decreti legge), però, nulla si dice rispetto ai lavoratori e alle lavoratrici già giudicati *inidonei* prima del manifestarsi della pandemia da COVID-19, una “dimenticanza”, che sa di “rimozione”, visto che tali docenti presentano una doppia fragilità. La prima connessa alle gravi patologie per le quali sono stati dichiarati inidonei (temporanei o permanenti) indipendentemente dall'attuale situazione epidemiologia; la seconda determinata dalla pandemia, che aggrava il quadro precedente, inserendo i docenti già inidonei in un ulteriore stato di emergenza. La dimenticanza conferma, in realtà, almeno a chi segue la vicenda dei docenti inidonei da tempo, l'approccio “fobico” che la nostra società ha nei confronti della malattia, così come della morte, che da un lato costituisce un'ossessione, ma dall'altro, nell'atto pratico della tutela del fragile, al di là della retorica della condivisione della sofferenza, tende a relegare i fragili in uno spazio altro, nel quali nasconderli e, spesso, vessarli.

L'effetto Lucifero

Sembrerà strano, ma ciò che unisce le due tipologie di fragili, nei racconti dei moltissimi docenti che ci contattano e chiedono aiuto, è proprio “l'effetto Lucifero” che la condizione di malati o fragili rende tangibile. Effetto Lucifero fu chiamato, infatti, quanto

emerso dall'esperimento condotto dal professor Zimbardo nell'Università di Stanford, nel 1971, per comprendere il comportamento dei gruppi sociali in base alla propria appartenenza. Così, i seminterrati dell'università furono trasformati in una vera e propria prigione e lì furono rinchiusi due gruppi di volontari: a un gruppo fu assegnato il ruolo di guardie e all'altro quello di detenuti. Dopo soli cinque giorni l'esperimento fu sospeso per i gravi episodi di violenza che gli “agenti” stavano perpetrando nei confronti dei “detenuti” i quali, dopo un primo atto di ribellione, dimostravano forte deindividuazione, paura e diminuita consapevolezza di sé.

Proprio questo sembra accadere nei confronti di inidonei e fragili, apparentemente tutelati dalle norme, ma in realtà da queste penalizzati fortemente, tanto che il loro orario di lavoro viene raddoppiato, portandolo dalle 18-22-24 ore cattedra alle 36 ore settimanali degli inidonei (tra i quali i docenti fragili), facendo assumere al personale le stesse norme sulle ferie, sui permessi brevi, sui ritardi e recuperi compensativi del personale ATA, nonostante gli inidonei/fragili rimangano docenti e non siano in organico tra il personale tecnico-amministrativo. Non ci sarebbe, quindi, a rigore, alcuna necessità di farli rimanere a scuola anche senza attività didattiche attive, mentre in questo modo, nonostante le patologie e fragilità, sono costretti ad andare a scuola, insieme al personale ATA, pur essendo fragili e avendo bisogno di cautele nel prendere mezzi di trasporto ed entrare in contatto con altre persone (come è avvenuto durante le festività natalizie, ad esempio).

In questa contraddizione di fondo si colloca l'atteggiamento di Dirigenti scolastici, DSGA, personale amministrativo in generale

che (eccezion fatta che per alcuni casi), arrivano a “perseguitare” i docenti inidonei negando loro il lavoro agile (pur normativamente previsto) e pretendendo, anche di fronte a gravi patologie invalidanti, la loro presenza a scuola ogni giorno. A tutto questo si sottomettono spesso i colleghi inidonei/fragili, che già sfibrati dalle proprie patologie non riescono a sostenere lo “scontro quotidiano” sul proprio posto di lavoro e preferiscono la malattia d'ufficio (richiesta o imposta), anche se questa costa loro decurtazioni stipendiali, sino al rischio del licenziamento. Per l'obiettivo prolungarsi del periodo di emergenza epidemiologica, tale quadro rischia di aggravarsi ulteriormente e di diventare insostenibile per i lavoratori e le lavoratrici in precario stato di salute che sarebbero, in verità, tutelati innanzitutto dalla Costituzione “*La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività*” (art 32), mentre invece, in particolare nella seconda fase della pandemia e della ripresa nel settembre scorso delle attività scolastiche, tali tutele non sono sembrate valide.

Il ruolo del CESP

Come ristretto gruppo di lavoro prima, da marzo scorso, e poi con l'intera organizzazione, gli inidonei si sono mossi con i Cobas con continuità e precisione, arrivando a dialogare con rappresentanti del Ministero della Sanità e dell'Istruzione e mantenendo canali aperti, grazie a contatti diretti con i parlamentari dei vari gruppi politici (Fioramonti, Puglisi, Catalfo). Il CESP ha organizzato anche diversi convegni online per raggiungere, con le informazioni e le nuove direttive, il maggior numero possibile di iscritti e no, mantenendo la segreteria nazionale, coadiuvata da alcuni collaboratori, attiva tutti i giorni, per riuscire a rispondere alle diverse richieste di docenti inidonei e fragili, provenienti da tutta Italia.

La condizione di inidoneità di cui parlano le norme purtroppo non è del tutto propria rispetto alla condizione reale dei lavoratori e lavoratrici inidonei/fragili, anche perché il legislatore odierno non è al corrente di tutto quello che ha riguardato la categoria negli ultimi anni. Anche per questo motivo, con documentazioni e risposte, siamo andati a cercare nelle loro sedi interlocutori che prestassero orecchio a chi dell'inidoneità all'insegnamento sapeva, perché nelle pregresse mobilitazioni erano già stati contattati dal gruppo storico degli inidonei che ha incassato importanti conquiste, tra cui quella di mantenere il proprio ruolo di docenti e restituire al personale ATA alcune migliaia di posti.

Nei recenti emendamenti sembrerebbe essere stata approvata “*l'equiparazione*” al ricovero ospedaliero della malattia dei docenti fragili e quest'ultima, perciò, non è computabile, sino al 31 gennaio (termine dello stato di emergenza) nel periodo del comportamento, quindi non sono previste decurtazioni stipendiali. Questo non può che farci piacere, in quanto risponde ad una

nostra precisa richiesta presentata ai ministeri interessati sin dal settembre scorso, tanto che in prima battuta i ministeri avevano prorogato tale equiparazione sino al 15 ottobre, perché era quello il termine dell'emergenza COVID. Ora il termine è stato ancora prorogato e, certo, non si capisce perché il Governo non abbia scritto direttamente “*sino al termine dello stato di emergenza*”, perché proprio per quanto sopra evidenziato, nel caso questo dovesse essere prolungato, si dovrebbe ricominciare l'estenuante trafila dei colloqui presso i ministeri, dei contatti con i politici, delle diffide nei confronti di dirigenti e DSGA che tentano di intimidire i docenti inidonei/fragili ponendoli in *malattia d'ufficio* senza alcuna sicurezza rispetto al comportamento della malattia. Nel frattempo, superato nuovamente questo scoglio, continuano a palesarsi le difficoltà di relazione e del riconoscimento dei propri diritti come docenti nelle scuole di appartenenza e, per questo, non possiamo che raccomandare di non esitare a rivolgersi ai Cobas per una corretta applicazione del contratto e della normativa più recente e al CESP per gli interventi di approfondimento sulle problematiche connesse alla condizione di inidoneità.

Le nostre richieste ancora inevase

Per il resto rimangono tutte le altre richieste ancora non assunte dal governo:

a) rivedere l'istituto contrattuale in base al quale i docenti inidonei vengono utilizzati per 36 ore settimanali, riconducendo, invece, l'orario a quello dei docenti curricolari;
b) non legare i docenti inidonei/fragili alle norme sulle ferie, sui permessi brevi, sui ritardi e recuperi compensativi del personale ATA, in quanto i docenti inidonei/fragili rimangono docenti e non sono in organico tra il personale tecnico-amministrativo;

c) estendere il diritto al riconoscimento della fragilità anche ai docenti con problematiche psichiatriche, in quanto spesso queste comportano gravi stati ansiosi che si uniscono a malattie che, pur non rientranti nel quadro delle patologie riconosciute, aggravano fortemente lo stato di salute dei singoli;

d) non sottoporre i docenti già dichiarati inidonei prima dell'attuale emergenza sanitaria ad ulteriore accertamenti ma, su richiesta del docente, di trasferire semplicemente al medico competente o all'INAIL/ASL, etc, la documentazione già esistente a scuola;

e) garantire il diritto al lavoro agile a tutti/e coloro che lo richiedono, per tutto il periodo di *sorveglianza sanitaria eccezionale*;

f) prevedere il rinnovo automatico del diritto alla malattia senza comportamento nel caso in cui la “sorveglianza sanitaria eccezionale” al momento prevista sino al 31 gennaio 2021, dovesse prolungarsi, per evitare inutili contenziosi nei confronti dell'amministrazione.



Voti a perdere

SCUOLA PRIMARIA: IL MINISTERO ABOLISCE I VOTI E REINTRODUCE I GIUDIZI. UN CAMBIAMENTO POSITIVO MA CHE POTREBBE ESSERE MAL DECLINATO

di Gianluca Gabrielli

In questi giorni nelle scuole primarie è arrivata l'O. M. n. 172 con le *Linee guida* per l'applicazione delle novità sulla valutazione introdotte dalla legge n. 22/2020 (art. 1 comma 2bis) che abolisce il voto numerico.

La storia della valutazione nella scuola elementare (ora primaria) negli ultimi cinquant'anni è stata intensa ed emblematica di grandi trasformazioni. Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del secolo scorso fu proprio prendendo di mira il voto numerico che si organizzarono le lotte di maestre e maestri contro la selezione scolastica, prevedendo anche forme di disobbedienza come assegnazione di voti *“politic”* o produzione di documenti di valutazione discorsivi da affiancare alle *“pagelle”* numeriche. L'esito di queste lotte (nel contesto di grandi trasformazioni) produsse l'abolizione dei voti numerici e l'introduzione di giudizi che nel tempo furono più volte mutati nella forma.

Dopo oltre trent'anni fu il ministero Gelmini a imporre una sterzata conservatrice nella scuola primaria e a reintrodurre i voti come emblemi di una volontà selettiva che nei fatti era fuori dal tempo ma che incontrava il plauso di un'opinione pubblica nostalgica e l'acquiescenza di una categoria insegnante sfiduciata dall'esito negativo di un decennio di lotte.

Oggi quella forzatura anacronistica viene eliminata ma la scelta non nasce da una mobilitazione capillare dal basso, bensì da una decisione proveniente dal ministero. Negli ultimi anni infatti l'unica azione in direzione dell'abolizione del voto è stata la meritoria raccolta di firme *Voti a perdere* promossa dal Movimento di Cooperazione Educativa che però non ha superato le 2.000 adesioni.

Cosa potrebbe accadere

Rispetto ad una norma sicuramente positiva ma che viene elargita ad una categoria poco attiva e per lo più in un periodo di pandemia occorre riflettere sulle possibili declinazioni che potrà assumere nella fase applicativa.

La nuova norma prevede una valutazione formativa, cioè intesa al servizio del processo di apprendimento, articolata rispetto agli obiettivi formulati dagli insegnanti nelle programmazioni di classe. I livelli in cui si sintetizza la comunicazione relativa al raggiungimento di quegli obiettivi sono quattro (*“avanzato”*, *“intermedio”*, *“base”* e *“in via di prima acquisizione”*) e sono costruiti sulla combinazione di altrettanti elementi valutativi dell'azione delle bambine e dei bambini: autonomia del lavoro, continuità dei risultati, capacità di individuare e utilizzare gli strumenti e capacità di muoversi in situazioni conosciute o nuove.

Come si scriveva, la nuova indicazione è sicuramente positiva rispetto all'esistente e sulla carta la sua applicazione può innescare un utile processo di cambiamento nelle scuole. Ma tutto dipenderà da come verrà declinata.

Infatti il cambiamento suggerito poggia le sue basi sul *documento di programmazione*, cioè sulla determinazione degli



obiettivi predisposta ad inizio anno da ogni team di classe come sintesi che combina gli elementi delle *Indicazioni nazionali* e le concrete situazioni e caratteristiche del gruppo classe. Però la programmazione - ormai da parecchi anni - non è più un'attività vitale ma si riduce alla riproposizione burocratica di elenchi di obiettivi astratti, un assolvimento di obblighi senza anima. Fondare la nuova valutazione su una scelta di obiettivi tratti dalle programmazioni significa scommettere su un'autoriforma di questa pratica spenta, che dovrebbe ritornare ad essere un vero progetto programmatico del percorso scolastico annuale modellato sulle caratteristiche di ogni singola classe. Perché si attui questa autoriforma però servirebbe qualcosa di più di qualche webinar ministeriale, soprattutto dopo il deserto seminato dagli ultimi quindici anni di esautoramento della creatività delle maestre e dei maestri indotto dai test Invalsi e dall'idea - inculcata a forza proprio da alcuni dei componenti del “gruppo di lavoro sulla valutazione” - che valutare equivalga a misurare e che ogni raccolta di informazioni sul processo di apprendimento non possa che scaturire da standardizzazioni nazionali prive di qualsivoglia adattamento ai contesti (della scuola, della classe, delle bambine e dei bambini, dei percorsi di apprendimento). Inoltre il rischio forte di una semplificazione e burocratizzazione del cambiamento emerge dalle prime avvisaglie che giungono dalle riviste on line: a dicembre viene segnalato il lavoro dei tecnici informatici sui software dei diversi registri elettronici per preparare semplici maschere di corrispondenza tra voti e giudizi

(ad esempio: 10 e 9 corrisponderebbero al livello avanzato, 8 e 7 a quello intermedio...).

Un'altra possibile deriva del cambiamento potrebbe prevedere una soluzione delegata: l'assegnazione della preparazione delle nuove griglie (scelta degli obiettivi da valutare e sintesi dei giudizi) ad un unico docente della scuola. Tra i favoriti certamente ci saranno quei docenti che si sono contraddistinti negli ultimi anni (come estensori solitari o in gruppi ridottissimi) di quelle inutili e remunerate liste di obiettivi del curriculum verticale (mai lette da alcun insegnante) e quindi capaci di rimettersi al lavoro per fornire nuove burocratiche liste di obiettivi a tutti i colleghi e le colleghe senza che si attivi la minima discussione sui mutamenti da introdurre nel nuovo processo di valutazione. Solo la discussione comune - in commissioni ampie e nei team durante le programmazioni - può attivare una riflessione all'altezza del compito e tenerla viva dopo le prime prove di quest'anno (la nuova valutazione rimane sperimentale per un triennio).

La comunicazione con i genitori

Infine, poiché la valutazione è finalizzata a comunicare in modo comprensibile ai genitori la situazione per quanto riguarda i processi di apprendimento e lo sviluppo dell'identità personale delle

bambine e dei bambini, sarebbe auspicabile che la riflessione collettiva che si aprirà nei prossimi due anni nelle scuole puntasse a produrre linguaggi che traducano il *“pedagogese”* di ultima generazione per renderlo almeno comprensibile. Anche questa speranza si scontra con un altro pessimo cambiamento che ormai si è affermato nella scuola: il registro elettronico. Sono purtroppo sempre più numerose le scuole che anche prima del Covid avevano adottato la disastrosa scelta di eliminare i colloqui per la comunicazione delle valutazioni ai genitori sostituendoli con l'accesso diretto al registro elettronico. La rinuncia a parlare faccia a faccia, a formulare i pensieri e i racconti dell'esperienza scolastica con parole vive, a rispondere alle domande e alle richieste di chiarimenti dei genitori è stata una sciagura alla quale occorre porre rimedio al più presto. In caso contrario si sostituirebbe la semplificazione falsamente oggettiva dei voti con la alienante informatizzazione di giudizi sintetici su lunghi elenchi di obiettivi scritti in *pedagogese*.

Insomma: una utile cancellazione dall'alto dei voti numerici che solo con l'impegno collegiale delle docenti e dei docenti può trasformarsi in una inversione di tendenza profonda rispetto alle burocratizzazioni e standardizzazioni valutative degli ultimi vent'anni.

Bigotteria ministeriale

NONOSTANTE LA SENTENZA DEL TAR, LA SCELTA DEL TIPO DI ATTIVITÀ ALTERNATIVE ALLA RELIGIONE DI NUOVO POSTICIPATA ALLE ISCRIZIONI

di Francuccia Noto

Ci eravamo rallegrati l'autunno scorso quando il TAR del Lazio, accogliendo il ricorso dell'UAAR (Unione Atei e Agnostici Razionalisti) presentato nel 2013, sconfessava l'ennesimo comportamento scorretto dell'allora MIUR. Il contenzioso riguardava la CM n. 96 del 17 dicembre 2012, con la quale il ministero scindeva temporalmente la scelta di avvalersi delle Attività Alternative (AA) all'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) dalla scelta di quale tipo di AA fruire (uscita anticipata o posticipata, studio individuale, studio con docente su progetto): la prima opzione andava fatta al momento dell'iscrizione (verso gennaio) e la seconda all'inizio dell'anno scolastico, nove mesi dopo.

“Tale differimento nel tempo – spiega Adele Orioli, responsabile iniziative legali dell'UAAR – ha come effetto inevitabili ritardi nell'avvio delle attività alternative, essendo la loro organizzazione demandata all'inizio dell'anno scolastico. Non a caso sono frequentissimi e diffusissimi gli inadempimenti all'obbligo di predisporre. Cosa che costituisce una discriminazione tra coloro che si avvalgono dell'IRC e

coloro che non se ne avvalgono. Una discriminazione ora riconosciuta dal TAR che impone al MIUR l'annullamento di quella disposizione (reiterata anche negli anni successivi al 2012) e l'obbligo conformativo per gli anni scolastici a venire”.

Il Tar ha infatti stabilito che “il rinvio della seconda opzione all'incipit dell'anno scolastico contrasta con la possibilità di tempestiva organizzazione ed idonea offerta delle attività alternative, con conseguente inizio ad anno scolastico ormai avviato e con soluzioni formative inadeguate o inesistenti che possono portare all'effettiva frustrazione del principio di non discriminazione per motivi religiosi e del diritto di insegnamento”. La scelta delle AA, secondo i giudici del TAR, “deve avvenire in tempi che garantiscano la tempestiva programmazione e l'avvio dell'attività didattiche secondo quanto richiesto dai principi di ragionevolezza e buon andamento”.

Incassata la sentenza ci si aspettava che il ministero unificasse i due momenti di scelta all'atto delle iscrizioni (cominciate il

4 gennaio per il prossimo anno scolastico), sia per far risparmiare un'ulteriore operazione alle famiglie sia per dare tempo più disteso agli uffici amministrativi di predisporre l'organizzazione necessaria per lo svolgimento delle AA.

Ma il Ministero dell'Istruzione ci ha confermato la sua predilezione per soluzioni scarsamente rispettose dei principi di ragionevolezza e buon andamento. E così sono state sfalsate le due date in questione: le iscrizioni a gennaio e la scelta del tipo di AA a giugno.

Ecco il commento del segretario nazionale dell'UAAR, Roberto Grendene: “Azzolina si è mossa nell'interesse dei vescovi aggravando il lavoro delle scuole già duramente provate, semplificando la vita a chi sceglie l'insegnamento 'conforme alla dottrina della Chiesa' e condannando le famiglie che chiedono una scuola laica a una doppia fase di iscrizione e a mesi di inutile attesa. Confidiamo che il ministero torni sui suoi passi e garantisca pienamente i diritti di tutti, anche dei non avvalentesi”. Parole sante, che condividiamo integralmente.

Sciopero all'osso

ARAN E SINDACATI DI COMODO APPORTANO UN'ULTERIORE LIMITAZIONE AL DIRITTO DI SCIOPERO NELLA SCUOLA SOPRATTUTTO PER IL SINDACALISMO DI BASE

di Esecutivo Nazionale Cobas Scuola

Il 2 dicembre scorso è stata sottoscritta tra l'Agenzia per la rappresentanza negoziale delle pubbliche amministrazioni (ARAN) e tutti i sindacati rappresentativi una ipotesi di “*accordo sulle norme di garanzia dei servizi pubblici essenziali del comparto Istruzione* (scuola, università, enti di ricerca e AFAM) e *ricerca*” che va a sostituire l'accordo del 1999 sulla regolamentazione dello sciopero per i servizi pubblici essenziali. L'ipotesi di accordo ha ricevuto il benestare della Commissione di Garanzia e entro la fine del 2020 dovrebbe essere pubblicata in Gazzetta Ufficiale divenendo efficace. Nel testo vengono introdotte clausole restrittive che appaiono nel complesso nettamente peggiorative rispetto a quelle esistenti e tese ad affossare l'azione di sciopero delle organizzazioni di base non rappresentative, come risulta evidente dal seguente esame del documento relativo alla sezione dedicata alla scuola.

Prestazioni indispensabili

Nell'ambito dell'istruzione scolastica in caso di sciopero occorre assicurare le seguenti prestazioni, considerate indispensabili:

- a1) *attività riguardanti gli scrutini finali, gli esami finali e gli esami di idoneità;*
- a2) *vigilanza sui minori durante i servizi di refezione;*
- a3) *vigilanza sui minori nelle istituzioni educative, anche nelle ore notturne;*
- b1) *raccolta, allontanamento e smaltimento dei rifiuti tossici, nocivi e radioattivi;*
- b2) *servizi di cucina e mensa nelle istituzioni educative;*
- c1) *vigilanza di impianti e apparecchiature, laddove l'interruzione del funzionamento comporti danni alle persone o alle apparecchiature stesse;*
- c2) *conduzione dei servizi nelle aziende agricole in relazione alla cura e all'allevamento del bestiame.*

Queste attività devono comunque essere garantite e il diritto di sciopero per chi svolge queste attività è fortemente limitato.

Definizione dei contingenti minimi di personale

Per determinare i contingenti minimi di personale coinvolto nei servizi giudicati essenziali viene introdotta una nuova procedura decentrata che non coinvolge più le RSU ma le organizzazioni rappresentative a livello nazionale: “*presso ogni istituzione scolastica ed educativa il dirigente scolastico e le organizzazioni sindacali rappresentative, (...) ammesse alle trattative nazionali, individuano il numero dei lavoratori interessati ed i criteri di individuazione dei medesimi, tra i quali dovrà privilegiarsi la volontarietà degli stessi e, in subordine, la rotazione*”. Finora la determinazione dei contingenti di personale, previsti dall'accordo sull'attuazione della legge n. 146/1990, era di competenza della con-

trattazione d'istituto, come previsto anche da ultimo dal CCNL 2016 18 (art. 22 c. 4, lett. c5). Per cui, le RSU d'istituto vengono estromesse dalla determinazione dei contingenti, che viene monopolizzata dalle OO.SS. rappresentative. L'effetto ulteriore è che i Cobas e i sindacati di base non hanno più alcun potere di intervenire su tale importante materia, neanche tramite le loro RSU democraticamente elette nella singola scuola. Un altro bell'esempio di democrazia sindacale!

Adesione allo sciopero

“*In occasione di ogni sciopero, i dirigenti scolastici invitano il personale a comunicare in forma scritta, entro il quarto giorno dalla comunicazione della proclamazione dello sciopero, la propria intenzione di aderire allo sciopero o di non aderirvi o di non aver ancora maturato alcuna decisione al riguardo. La dichiarazione di adesione fa fede ai fini della trattenuta sulla busta paga ed è irrevocabile*”. Si riscrive in parte la norma sull'adesione del dipendente allo sciopero recependo quanto già di fatto accadeva in una pluralità di casi, ai limiti della legittimità. Ora si invita il personale non solo a comunicare la sua adesione allo sciopero ma anche la non adesione o stato d'indecisione, ribadendosi che si tratta comunque di invito e non sussiste alcun obbligo per il personale scolastico di comunicare preventivamente le proprie intenzioni. Va specificato che chi viene individuato come facente parte del contingente minimo ha il diritto di ribadire, entro il giorno successivo alla ricezione della comunicazione della sua individuazione, della volontà di aderire allo sciopero già manifestata con la comunicazione di adesione chiedendo la conseguente sostituzione che è accordata solo nel caso sia possibile.

Pubblicità dei dati di adesione agli scioperi precedenti

“*Nei casi in cui lo sciopero incida sui servizi resi all'utenza, i soggetti che ricevono la comunicazione sono tenuti a trasmettere agli organi di stampa una comunicazione circa i tempi e le modalità dell'azione di sciopero nonché delle percentuali di adesione registrate a livello nazionale o locale, relative agli scioperi indetti nell'anno in corso ed in quello precedente, dalle sigle sindacali interessate*”. Rendere pubblici questi dati prima della constatazione della riuscita di uno sciopero, tende evidentemente a scoraggiare pesantemente l'adesione se lo sciopero è proclamato da un'organizzazione sindacale minoritaria. Si tratta di una norma di chiara natura politica finalizzata a screditare gli scioperi del sindacalismo di base ma che può ritorcersi contro

anche ai firmatari visto che gli ultimi scioperi effettuati dagli stessi hanno avuto percentuali minime.

Una volta acquisite le indicazioni di adesione, “*l'istituzione scolastica comunica alle famiglie (...) l'indicazione delle organizzazioni sindacali che hanno proclamato l'azione di sciopero, le motivazioni, (...) i dati relativi alla rappresentatività a livello nazionale, alle percentuali di voti, in rapporto al totale degli aventi diritto al voto, ottenuti da tali organizzazioni sindacali nell'ultima elezione delle RSU avvenuta nella singola istituzione scolastica, nonché alle percentuali di adesione registrate, a livello di istituzione scolastica, nel corso di tutte le astensioni proclamate nell'anno scolastico in corso ed in quello precedente, con l'indicazione delle sigle sindacali che hanno indetto tali astensioni o vi hanno aderito; l'elenco dei servizi che saranno comunque garantiti; l'elenco dei servizi di cui si prevede l'erogazione*”. I dirigenti scolastici e gli organi dell'amministrazione scolastica, ai relativi livelli di competenza, sono tenuti a rendere pubblici i dati relativi all'adesione allo sciopero dopo la sua effettuazione, nonché a comunicare al Ministero dell'Istruzione la chiusura totale o parziale dell'istituzione scolastica, qualora avvenuta, espressa in numeri relativi ai plessi e alle classi. Dall'inizio di questo anno scolastico dunque si è affermato un monitoraggio importante da parte del ministero sull'incidenza dello sciopero nella singola istituzione scolastica rilevandosi addirittura i dati di incidenza sulle classi, se queste siano state interessate interamente o parzialmente dalle azioni di sciopero. Ci manca insomma solo che vengano messe le liste pubbliche dei dipendenti che scioperano. Pare chiaro che questa comunicazione tenda a scoraggiare l'adesione allo sciopero screditando i sindacati che lo proclamano se non sono rappresentati a livello di singola istituzione scolastica, ciò che dipende spesso dal fatto che non abbiano presentato una lista alle elezioni RSU in una scuola: il che evidentemente non ha nulla a che fare con l'adesione del personale ad uno sciopero, che è indipendente dall'iscrizione ad un'organizzazione sindacale e dalla rappresentatività di quest'ultima.

Più poteri discrezionali ai DS per riorganizzare il servizio

L'art. 10 comma 5 prevede che “*I competenti dirigenti, senza incidere sull'esercizio del diritto di sciopero, possono adottare tutte le misure organizzative utili per garantire l'erogazione del servizio, nel rispetto della legge e dei contratti collettivi nazionali di lavoro*.” Mentre l'art. 2 commi 3 e 4 del vigente Accordo del 1999 prevedeva in modo dettagliato cosa il dirigente poteva fare, escludendo tutto il resto. Siamo passati dalla sfera del legittimo, tipica del diritto pubblico (si può fare solo ciò che è previsto dalla norma) a quella del lecito, tipica del diritto privato (si può fare tutto, escluso ciò che è esplicitamente vietato dalla norma). Aumenta a dismisura la discrezionalità del dirigente, che per esempio potrà riorganizzare il servizio cercando di sostituire il personale in sciopero. Negli Accordi del 1999 l'organizzazione di forme sostitutive di servizio non era prevista, e, quindi, pur avvenendo spesso, era illegittima. Ora tale pratica, che depotenzia in modo significativo l'efficacia dello sciopero, viene legittimata da un accordo che renderà più complesso un ricorso al giudice per comportamento antisindacale.

Durata degli scioperi

“*Il primo sciopero (...) non può superare la durata massima di un'intera giornata; gli scioperi successivi al primo, per la mede-*

sima vertenza, non possono superare i due giorni consecutivi. Si riscrive in maniera più netta la norma antisciopero che sembra essere pensata ad una prima lettura per colpire gli scioperi come quelli contro i quiz INVALSI.

- Gli scioperi orari possono essere proclamati soltanto o alla prima ora di servizio, oppure, all'ultima ora del servizio. L'una alternativa esclude l'altra.

- La comunicazione della proclamazione di qualsiasi azione di sciopero deve avere un preavviso non inferiore a 10 giorni (articolo 10, comma 1).

- In caso di scioperi distinti nel tempo, che riguardano lo stesso servizio e la stessa utenza, l'intervallo minimo tra uno sciopero e l'altro è fissato in 12 giorni liberi: finora l'intervallo è stato di 7 giorni, compresi i giorni festivi: ciò significa che la proclamazione di uno sciopero blocca altri scioperi per almeno due settimane. Questa norma impone un'ulteriore rarefazione degli scioperi.

- Non possono essere proclamati scioperi dall'1 al 5 settembre, né nei tre giorni successivi alla ripresa delle attività didattiche dopo la pausa natalizia o pasquale. Si tratta di una norma incomprensibile e rischia di far passare un messaggio infelice come se il personale della scuola avesse effettuato scioperi in prossimità delle vacanze per prolungare le stesse.

- Le adesioni individuali allo sciopero non possono superare in ciascun anno scolastico il limite di 60 ore individuali (equivalenti a 12 giorni per anno scolastico) che scendono a 40 ore, equivalenti a 8 giorni, nella scuola dell'infanzia e primaria. E “*deve comunque essere assicurata l'erogazione nell'anno scolastico di un monte ore non inferiore al 90% dell'orario complessivo di ciascuna classe*”.

- Vengono confermate le restrizioni specifiche per gli scioperi proclamati in occasione degli scrutini: “*gli scioperi proclamati per i giorni degli scrutini non finali non devono comunque comportare un differimento della conclusione (...) superiore a 5 giorni rispetto alle scadenze fissate dal calendario scolastico; gli scioperi proclamati per i giorni degli scrutini finali non devono differire la conclusione nei casi in cui siano propedeutici allo svolgimento degli esami; negli altri casi, non devono comunque comportare un differimento delle operazioni di scrutinio superiore a 5 giorni rispetto alla scadenza programmata della conclusione*”. Queste norme hanno reso già inefficace lo sciopero degli scrutini, scoraggiando in modo decisivo l'azione di sciopero in quei giorni. Ovviamente sono state confermate.

In definitiva, questo accordo introduce nuove pesanti restrizioni al diritto di sciopero, limitandone ulteriormente l'efficacia; punta a depotenziare gli scioperi indetti dai sindacati di base; estende il potere discrezionale dei dirigenti, in particolare per le sostituzioni; estromette le RSU democraticamente elette dalla determinazione dei contingenti; svisciva lo strumento dello sciopero non solo per le rivendicazioni di carattere sindacale, ma anche per tutte quelle attinenti la politica scolastica.

Riguardo alle responsabilità politiche sullo scempio qui esaminato, ricordiamo che l'accordo di cui abbiamo trattato, oltre quella dell'ARAN in rappresentanza del governo in carica, riporta le firme di tutti e sei i sindacati attualmente rappresentativi: CGIL, CISL, UIL, SNALS, GILDA e ANIEF.

Se prima erano in 5 a ballare l'hully gully adesso sono in 6 a ballare l'hully gully; così ci spiegava Edoardo Vianello in una sua pregnante canzone nel 1963.

Tutti dentro

EX LSU E APPALTI STORICI. LA LUNGA LOTTA DEI COBAS PER L'INTERNALIZZAZIONE DI TUTTI PER RIMEDIARE AD UN'INGIUSTIZIA VENTENNALE

di Mario Sanguinetti

Nel 2001 per risolvere la questione degli LSU (lavoratori socialmente utili) vennero accantonati 12.000 posti circa di collaboratori scolastici (all'epoca definiti bidelli) del personale ATA a fronte di una carenza cronica di tale profilo professionale. Però, invece, di procedere alla loro assunzione, come previsto dalla L. 144/99, tale personale venne *esternalizzato*, cioè privatizzato alle dipendenze di ditte e cooperative che gestivano gli appalti nelle scuole per vigilanza e pulizia. Alcuni sindacati di base da allora si sono battuti per internalizzare tale personale e, finalmente, dopo quasi 20 anni di battaglie, la legge di bilancio del 2019 ha disposto la loro assunzione, alle dirette dipendenze dello Stato, dal primo gennaio 2020. Tale disposizione ha trovato applicazione nel successivo decreto 126 del 29 ottobre 2019 in cui venivano previste due fasi assunzionali: la prima riguardante lavoratrici e lavoratori che avevano almeno 10 anni di servizio alle dipendenze delle ditte, la seconda, a partire dal primo gennaio 2021, avrebbe riguardato coloro che invece avevano 5 anni di servizio. Le assunzioni, in base ai posti disponibili nelle province, potevano essere disposte full time o part time.

La contrattazione tra sindacati e ministeri

Si è aperta quindi una fase di interlocuzione tra l'Amministrazione (Ministero dell'Istruzione e Ministero del lavoro) e le Organizzazioni Sindacali per concordare le modalità di attuazione della procedura. La complessità della situazione e le palesi contraddizioni dei sindacati concertativi restii al processo di internalizzazione hanno fatto slittare la prima fase assunzionale dal primo gennaio 2020 al primo marzo 2020 con relativa proroga dei contratti alle aziende e alle cooperative che gestivano il servizio di sorveglianza e pulizia nelle scuole. In quella sede avevamo già posto la questione dell'importanza di prevedere un'ulteriore fase assunzionale, per chi fosse in servizio alla data del 31 dicembre 2019, vista la concreta possibilità che residuassero dei posti e visto che molte lavoratrici e molti lavoratori, data l'età avanzata, nel breve periodo avrebbero raggiunto l'età della pensione. Inoltre abbiamo richiesto che le assunzioni fossero disposte su tutti i posti disponibili: infatti il numero delle unità organiche da assumere (11.263) risultava ridotto (di 244 unità) rispetto al numero dei posti effettivamente accantonati per la terziarizzazione dei servizi così come era indicato nella "Tabella E" del Decreto Ministeriale relativo agli organici ATA per l'a.s.2019/2020. Successivamente all'assunzione effettiva della prima fase avvenuta il 1° marzo 2020 si è avviata una ulteriore procedura definita dal CCNI del 9 aprile 2020 per istituire una graduatoria nazionale che potesse consentire ai neo-assunti ex LSU e appalti storici, che erano titolari di contratti part-time, di ottenere un posto a tempo pieno in provincia diversa da quella di servizio e agli aspiranti con i requisiti ma che non avevano trovato posto in 4 province di appartenenza (Taranto, Enna, Palermo, Catanzaro) nella prima fase assunzionale, di avere un contratto o a tempo pieno o a tempo parziale nella propria provincia.

I nodi più recenti

A novembre ci sono stati altri due incontri con il Ministero dell'Istruzione in previsione dell'emanazione del bando per le nuove assunzioni della seconda fase, che sarebbero dovute partire il primo gennaio 2021, di ulteriori 1593 lavoratrici e lavoratori che avevano almeno 5 anni di servizio con le ditte. In questi incontri abbiamo posto all'attenzione dei presenti le due questioni spinose che erano ancora irrisolte: il disavanzo delle 244 unità di personale a livello nazionale e la questione dei candidati all'assunzione che non avevano posti nella loro provincia. Lo stesso Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione aveva chiesto, al fine di ampliare il più possibile le assunzioni per i candidati in possesso dei requisiti, di prendere in considerazione la possibilità per gli aspiranti di presentare la domanda, in subordine, anche per una provincia diversa da quella di appartenenza. Invece, in questi incontri è emersa, da parte del governo, la non volontà di aumentare l'organico e il rinvio alla legge di bilancio della questione dei candidati di altra provincia che non troverà quindi soluzione nel bando che sarà riservato solo a chi ha il servizio svolto nella provincia in cui chiede l'assunzione e in cui siano disponibili posti, bando che comunque nel momento in cui scriviamo, non è ancora stato pubblicato. Per le altre lavoratrici e gli altri lavoratori il governo ha presentato un emendamento alla legge di bilancio (attualmente mentre scriviamo è inserito all'articolo 165, comma 5-bis). In tale emendamento si prevede che i posti che siano eventualmente rimasti vacanti e disponibili a seguito delle procedure assunzionali, siano destinati a coloro che, a domanda, pur essendo in possesso dei requisiti previsti, non hanno trovato posto nella relativa provincia di appartenenza. A tal fine viene predisposta un'apposita graduatoria nazionale, formulata sulla base del punteggio già acquisito. Quest'ultima procedura dovrebbe concludersi in primavera e l'assunzione sarebbe prevista a partire da luglio 2021.

Accrescere l'organico dei collaboratori scolastici

Crediamo che questa soluzione sia profondamente ingiusta e priva di solide motivazioni. Non possiamo dimenticare infatti che i 4500 esclusi dal marzo scorso sono ancora in forza alle aziende e cooperative che svolgevano i servizi di pulizie scolastiche internalizzate, ma in sospensione a zero ore: questo significa senza stipendio e senza possibilità di accedere agli ammortizzatori sociali. La previsione di un terzo bando in primavera con entrata in servizio a luglio 2021 significa quindi prolungare una situazione ormai insostenibile per migliaia di lavoratori ormai allo stremo. Senza oltretutto alcuna certezza sul proprio futuro lavorativo, visto l'esiguo numero di posti disponibili. Non possiamo permettere che un importante successo come questa internalizzazione, nella sua fase finale si trasformi in un incubo per migliaia di lavoratori, in veri e propri licenziamenti di massa mascherati. A nostro avviso il fulcro della questione in realtà è a monte". Con l'esperienza dell'internalizzazione dei

servizi di pulizia della provincia di Palermo, che ha visto i Cobas protagonisti di quella vittoriosa lotta, erano già emerse le criticità che poi si sono riprodotte nella stabilizzazione nazionale dell'anno successivo. A suo tempo la nostra organizzazione sindacale aveva proposto una serie di modifiche alla Legge di Bilancio che avrebbe sicuramente quantomeno ridotto drasticamente il numero degli esclusi.

Ad oggi forse l'unica soluzione certa per tutti i lavoratori e tutte le lavoratrici che hanno i requisiti necessari per accedere all'internalizzazione sarebbe mettere a disposizione nuovi posti ATA.

Fanalini di coda

CON LA PANDEMIA IL LAVORO DEL PERSONALE ATA DIVENTA SEMPRE PIÙ ONEROSO

di Alessandro Pieretti

Siamo a quasi metà del corrente anno scolastico e purtroppo quasi nessuno dei problemi che ricadono sugli ATA - e che puntualmente abbiamo segnalato nei precedenti numeri di questo giornale - è stato affrontato e risolto da chi ci governa. La pandemia in corso ha aggravato le condizioni di lavoro per tutti coloro che a scuola ci vivono ma in particolare per i Collaboratori Scolastici (CS), che hanno visto aumentare i propri impegni: *sanificazione*, accoglienza e sorveglianza alunni ecc. Innanzi tutto la sanificazione degli ambienti ripetuta più volte al giorno. Il Ministero, per evitare il pagamento delle ditte specializzate, con un espediente lessicale ha mutato la "sanificazione" in "*igienizzazione e pulizie*" a base di candeggina e alcool, a carico dei CS. Il tutto senza ancora mettere in atto le annunciate assunzioni di personale ATA con contratto fino a giugno 2021, da licenziare a fine mandato.

L'assistenza agli alunni diversabili

Altro compito particolarmente delicato è quello dell'assistenza agli alunni diversabili, che negli ultimi anni ha visto l'attribuzione ai CS di sempre maggiori incarichi legati all'assistenza alla persona, all'assistenza di base e al pronto soccorso, non previsti nel profilo professionale dei CS e senza un proporzionale aumento retributivo.

Assistenza alla persona non significa certamente l'esecuzione meccanica da parte dei CS di mansioni non previste del proprio profilo professionale, come la pulizia dei bambini dopo aver utilizzato i servizi igienici o cambiare il pannolino all'allievo diversabile. La Nota Miur Prot. 3390/2001 che regola la materia fissa un principio imprescindibile: in via generale il CS non può né deve cambiare il pannolino all'allievo disabile, perché non è uno *specialista* e non ha una formazione in tal senso. Inoltre, la prevista assistenza "*nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale*" indicata nella norma non comprende il cambio del pannolino o la pulizia dopo aver utilizzato i servizi igienici perché sono operazioni sicuramente molto delicate e intime che non possono essere affidate a chiunque.

Nel CCNL scuola del 1995 all'art. 51 si affermava che il CS "*può svolgere assistenza agli alunni diversamente abili, fornendo ad essi ausilio materiale nell'accesso dalle aree esterne alle strut-*

La carenza di personale ATA nelle scuole è evidente: dal 2000 (anno della esternalizzazione del servizio di sorveglianza e pulizia) ad oggi l'organico dei collaboratori scolastici è diminuito di 36.000 unità! Quindi pur con l'internalizzazione attuata siamo a 24.000 unità di personale in meno. Riportare a tali numeri l'organico consentirebbe di assumere tutte/i e di assumere ulteriore personale dalle graduatorie dei precari ATA.

In ogni caso, nessuno può rimanere escluso: compito del Governo è trovare quindi soluzioni percorribili e che soprattutto non rischiano di gravare ancora così pesantemente su migliaia di persone.

ture scolastiche, all'interno di tali strutture e nell'uscita di esse, nell'uso dei servizi igienici e nella cura dell'igiene personale". Una possibilità non un dovere, quindi. L'assistenza di base riguarda essenzialmente la mobilità e la cura della persona. L'assistenza specialistica, di rilievo per particolari alunni diversabili, è di competenza dell'Ente Locale e deve essere svolta da figure competenti: personale paramedico o assistenti igienico sanitario.

Pertanto, riteniamo illegittimo obbligare un CS ad operare su un soggetto diversamente abile in situazione di permanente gravità senza un'adeguata preparazione specialistica, perché costituisce una mancanza di rispetto verso soggetti particolarmente deboli. Invitiamo, perciò, i CS non titolari dell'art. 7 o della prima posizione a non attuare questi compiti, soprattutto senza un ordine di servizio scritto.

La normativa riguardo l'*assistenza igienica personale per gli alunni diversamente abili*: spetta al personale nominato dagli Enti locali, non a quello statale, per cui auspichiamo che quanto prima si possa dirimere la questione onde evitare inutili sofferenze e disagi prima di tutto per gli allievi e poi per i CS.

Prefestivi e assunzioni di personale ATA

Altro problema trascurato nelle più recenti fasi contrattuali è quella dei prefestivi per gli ATA. Dal momento che una scuola decide autonomamente di disporre la chiusura nei giorni prefestivi, per quale motivo il personale ATA deve essere indotto a ricorrere a ferie, recuperi o a quant'altro? Non sarebbe più corretto che per gli ATA in queste situazioni si applicasse lo stesso regime riservato generalmente al personale docente?

Per quanto riguarda le assunzioni, segnaliamo la positiva trasformazione dei contratti di lavoro da tempo parziale a tempo pieno dei CS assunti ai sensi del D. M. n. 1074/2019 e – finalmente, anche se con numeri semplicemente ridicoli – l'istituzione dell'organico degli Assistenti Tecnici negli istituti comprensivi.

Ma per gli Assistenti Amministrativi, per gli altri tecnici e per i collaboratori scolastici che tanto si stanno prodigando e sacrificando cosa è stato fatto? Un bel nulla!

Nessuno escluso

COME SI SVILUPPA IL LABORATORIO DEL CESP SUI MINORI MIGRANTI E STRANIERI PRESENTI NEI TERRITORI PIÙ DISAGIATI

di A. G. S.

Nell'ambito dell'Esecutivo Nazionale Confederale Cobas dell'8 novembre scorso, è stato deciso di costituire a livello confederale 5 gruppi di lavoro, tra questi il terzo (Gruppo 3), dovrebbe valutare se l'esperienza dei Laboratori scuola-società del CESP (carceri, disagio psichico e medicalizzazione di giovani e adulti, ambiente, razzismo e migranti, omofobia, violenza contro le donne), può essere estesa coinvolgendo anche altre Federazioni dell'organizzazione. Facendo parte del gruppo 3, per dar seguito a quanto deciso, ho lavorato (oltre che al Laboratorio del CESP “*Scuola e carcere*” sul quale intervengo da anni insieme alla *Rete delle scuole ristrette*) alla definizione del Laboratorio sui minori migranti e stranieri presenti nei nostri territori di riferimento.

Elaborazione del progetto e intervento diretto

Il progetto nasce da una riflessione sull'esigenza di intervenire concretamente, come CESP, nelle situazioni di disagio estremo, per modificarle, evitando di teorizzare il cambiamento, senza la pratica diretta di questo (“*Il dire e il fare. CESP - L'esigenza di essere incisivi coniugando le analisi e le proposte con la loro realizzazione*” di A. G. S., Giornale Cobas n. 9) e vuole “*contribuire all'inclusione e all'autonomia dei minori migranti* (arrivati spesso da soli nel nostro paese) *e dei minori stranieri*”, partendo dalle realtà territoriali nelle quali si sceglie di sviluppare il progetto. Così, attraverso l'analisi dei bisogni concreti e delle reali situazioni di indigenza ed esclusione sociale dei giovani migranti e stranieri che hanno fatto ingresso in Italia, si vorrebbe riuscire ad offrire opportunità educative, l'integrazione in reti e relazioni sociali solide e, laddove necessario e possibile, costruire percorsi di inserimento lavorativo di medio-lungo periodo, insieme a soluzioni abitative adeguate. Obiettivi e finalità proprie del progetto sono quelle di innalzare il livello generalmente basso di istruzione dei minori migranti, superando le difficoltà di accesso a opportunità educative adeguate alle condizioni dei giovani migranti e la scarsità di offerte culturali, attraverso le quali, invece, bisognerebbe essere capaci di rafforzarne identità, aspirazioni e senso di fiducia verso il futuro, insieme alla riduzione della povertà educativa e all'inclusione dei giovani migranti e stranieri.

Biblioteche scolastiche e teatro

Le Azioni previste per la realizzazione degli obiettivi vanno dall'Attivazione di servizi integrativi dentro e fuori la scuola, attraverso tavoli di programmazione territoriale (realizzati eventualmente anche con enti pubblici e del Terzo settore), incontri istituzionali su temi collegati al contrasto alla povertà educativa, attraverso i quali prevedere la sottoscrizione di protocolli, accordi di rete o convenzioni, alla costituzione di specifici laboratori didattici:

a) La Biblioteca scolastica quale spazio di apprendimento per l'acquisizione e sviluppo delle capacità cognitive e non cognitive

(Educazione alla lettura – Educazione alla competenza informativa);

b) Il Teatro oltre il teatro: Arti e mestieri del teatro e del cinema, Laboratori articolati di Formazione sulle Arti e Mestieri del teatro.

Nell'esperienza laboratoriale del CESP, la biblioteca e il teatro hanno dimostrato di essere importanti elementi nel contribuire alla realizzazione della personalità del singolo e alla sua socializzazione. Le biblioteche scolastiche, infatti, costituiscono un ambiente e bene comune per l'apprendimento a favore dell'intera comunità scolastica, da utilizzare a pieno regime e in maniera sempre coerente con la loro articolata funzione educativa, informativa, culturale e ricreativa, fondamentale per la formazione integrale della persona. Le biblioteche contribuiscono infatti a garantire un'istruzione di qualità, favoriscono l'inclusione, riducono le disuguaglianze, educano alla cittadinanza, contribuiscono al benessere e all'educazione alla salute, educano ai comportamenti responsabili e rispettosi dell'ambiente, di sé stessi e degli altri e possono diventare così un laboratorio trasversale, uno strumento di prevenzione e recupero della dispersione scolastica, di promozione della lettura e di integrazione multiculturale.

Il linguaggio teatrale, poi, con le sue differenti pratiche sceniche, si rivela uno strumento privilegiato di intervento pedagogico e formativo. Per questi motivi l'esperienza teatrale ed espressiva nelle scuole è diventata sempre più importante e nelle attività formative del CESP si è dimostrata particolarmente incisiva nella pratica dei laboratori in carcere, rendendo possibile ampliare le collaborazioni con esperti di teatro e tecnici, anche di livello internazionale, che hanno condiviso l'impianto progettuale del CESP, contribuendo al successo formativo scolastico ed extrascolastico.

L'avvio del progetto in Campania

A partire da questi presupposti, dopo una prima condivisione del progetto con un gruppo scuola romano e con Azimut (la onlus della Confederazione Cobas che sviluppa progetti nel campo dei diritti fondamentali delle persone - salute, educazione, lavoro - in Italia e nei paesi del Sud del mondo) c'è stato un primo incontro con la sede di Napoli. La scelta del territorio napoletano, come primo terreno di incontro per la verifica della fattibilità del progetto, è stata determinata dalla rete di relazioni e interconnessioni creatasi anche grazie alla nostra partecipazione alle elezioni regionali, con gruppi, associazioni, centri sociali e rappresentanti territoriali che su queste problematiche, in Campania, già lavorano da tempo. Il progetto, dai primi contatti già stabiliti con le reti sui territori, sembra peraltro, riscuotere già un certo interesse. Nell'incontro, tenute presenti le relazioni già esistenti sul territorio, sono state individuate tre possibili aree di intervento:

1. Quartiere Sanità (Centro storico, III Municipio) dove ci sono in particolare comunità di bengalesi e singalesi con i quali si hanno già contatti;

2. Area Nord di Napoli, dove c'è un insediamento Rom. Sul territorio si trova anche il TAN (Teatro Area Nord) che interviene con il teatro sui territori problematici per la capacità di creare relazioni umane significative (il suo direttore artistico ha partecipato anche a progetti svolti in carcere) e che potrebbe essere un punto di riferimento per svolgere attività “in presenza” su quell'area;

3. Caserta, territorio con immigrati provenienti generalmente da Senegal, Ghana, Nigeria, Costa D'Avorio, dove si hanno contatti con organizzazioni, associazioni e centri sociali che da anni hanno aperto un intervento sui migranti, con cui siamo in rapporto operativo.

Nelle nostre previsioni, una volta individuati i possibili riferimenti per ognuna delle tre aree, si dovrebbe svolgere, come CESP:

- un primo incontro con le realtà territoriali, le scuole, i riferimenti Cobas (e non) con cui lavorare, verificando le disponibilità ed entrando nel merito degli interventi specifici, coinvolgendo, dove possibile e utile, gli enti territoriali con i quali aprire un'interlocazione;
- un Convegno che illustri il percorso del CESP e coinvolga nel progetto altre scuole, docenti, associazioni, per ampliare l'intervento.

Mimetismo clericale

NON È CONFORME ALLE LEGGI AFFIDARE L'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA AI DOCENTI DI RELIGIONE CATTOLICA

di Dina Mite

Dallo scorso 1° settembre, con la Legge n.92 del 20 agosto 2019, si è istituita la trasversalità dell'insegnamento dell'Educazione Civica (EC). La legge prescrive che:

- le scuole prevedano nel curriculum di istituto l'insegnamento trasversale dell'EC per non meno di 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio.
- Nel primo ciclo, l'insegnamento dell'EC sia affidato, in contitolarità, ai docenti della classe che si propongono. Nel secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle Discipline Giuridiche ed Economiche, ove disponibili, altrimenti si procede come nelle scuole del primo ciclo.
- In ciascuna classe, tra i docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'EC, se ne individua uno con compiti di coordinatore.
- L'insegnamento trasversale dell'EC è oggetto delle valutazioni periodiche e finali. Il docente coordinatore formula la proposta di voto espresso in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'EC.

A fronte di questa novità la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) ha avviato una

campagna tesa a far impegnare il maggior numero possibile di docenti di Religione Cattolica (RC) nell'insegnamento dell'EC e ad assumerne il compito di coordinatori. E così è accaduto in numerose scuole. Il che si prefigura come una violazione alle norme vigenti, in quanto, la succitata legge parla chiaro: le lezioni di EC si devono svolgere “nell'ambito del monte orario obbligatorio” e, fino ad ora, l'insegnamento della RC non ne fa parte, essendo materia non obbligatoria.

La norma è chiara perché vuole evitare proprio quello che è successo in molte scuole affidando l'insegnamento di EC ai docenti di RC: creare una palese discriminazione nei confronti degli/le alunni/e che hanno scelto le Attività Alternative o l'uscita anticipata/entrata ritardata, che subirebbero una decurtazione dell'ammontare delle ore di EC obbligatorie.

Ovviamente, non è nemmeno da considerare la partecipazione di chi ha scelto di non avvalersi dell'IRC alle lezioni di EC tenute dal docente di RC, anche se dichiara di svolgere insegnamento di EC: sarebbe una grave violazione dell'esercizio della libertà religiosa, dal momento che

L'esperienza romana

Lo stesso percorso è stato fatto a Roma dove, come detto, è stato istituito un gruppo di lavoro che ha confermato l'interesse per intervenire in alcuni territori della città. Come fase iniziale dell'intervento sono state individuate due zone:

- il quartiere di Tor Pignattara, ad alta presenza di comunità di immigrati, nella quale iniziare a lavorare anche a partire dalle scuole nelle quali si è presenti, e dove è stato deciso di contattare, in vista della realizzazione del progetto per l'anno scolastico prossimo, la biblioteca di quartiere, con la quale lavorare per alcuni incontri specifici, oltre al rapporto con altre associazioni già presenti sul territorio per attivare una positiva sinergia di intervento;

- il quartiere di Santa Maria del Soccorso, che lambisce il Tiburtino *alto* e la zona di Rebibbia, zone nelle quali hanno sede anche istituti scolastici nei quali siamo presenti e dove è ubicata, a sua volta, una biblioteca di quartiere con un buon livello di interventi sul territorio, con la quale sviluppare almeno parte del progetto.

Una volta avviato questo percorso si potrà poi pensare di estenderlo in quelle altre regioni dove c'è una presenza significativa di giovani migranti.

l'insegnante di RC è tenuto a impartire insegnamenti “*in conformità alla dottrina della Chiesa*” (protocollo addizionale del Concordato, Legge 121/1985). Questo obbligo dottrinale e il fatto stesso che il docente di RC ricopre il suo incarico solo se giudicato idoneo dall'ordinario diocesano dovrebbe già essere motivo sufficiente per tenere separati IRC e EC.

Rileviamo, infine, il grosso problema che si viene a creare al momento della valutazione. Un docente di RC che impartisce lezioni di EC e, ancor più, se riveste funzioni di coordinatore di EC, in sede di scrutinio dovrebbe contribuire a formulare la valutazione degli/le alunni/e che non hanno scelto la RC e ai quali non ha mai fatto lezione.

Numerose sono le diffide fatte a scuole che hanno operato nel senso illegittimo qui trattato. In alcuni casi si è riusciti a riportare alla legalità la situazione, in molti no. Sarebbe il caso che il Ministero dell'Istruzione intervenisse inviando una nota alle scuole per fare rispettare il dettato della legge, ma non ci pare proprio che in viale Trastevere vogliano provocare un dispiacere ai vescovi italiani.

Precariato perenne

CRONACA DI UN CONVEGNO NAZIONALE DEL CESP RICCO DI SPUNTI DI RIFLESSIONE E DI PROPOSTE

di Cobas Scuola (gruppo precariato)

Il 4 dicembre appena passato si è svolto, in videoconferenza, il convegno nazionale di formazione *I precari della scuola e l'importanza del "doppio canale"*, organizzato dal CESP per offrire un momento di riflessione, approfondimento e dibattito sul precariato, una delle questioni maggiormente caratterizzanti, nonché perennemente irrisolte, della scuola italiana. Un'importante occasione di confronto che ha permesso ai/alle più di cento partecipanti di condividere esperienze e specificità e ha cercato di porre le basi per la ricomposizione di un discorso troppo spesso frammentato.

Durante il convegno i Cobas hanno presentato la propria proposta di intervento sul tema (vedi riquadro a pag. 17), elaborata al fine di affrontare il problema all'interno di una visione ampia e unificante, a partire da un assunto solo apparentemente banale: se è vero che il precariato nella scuola è un elemento strutturale del reclutamento degli insegnanti, allora è necessario prevedere un sistema di reclutamento degli insegnanti che tenga conto del precariato in modo strutturale. Per farlo non è possibile prescindere dal sistema del *doppio canale*, l'unico in grado di garantire sia la possibilità di entrare subito nella scuola in modo stabile a chi, magari appena laureato/a, vi si avvicina per la prima volta, sia il diritto all'assunzione a tempo indeterminato di chi nella scuola lavora già da anni e, ogni anno, ne permette il funzionamento con il suo lavoro da precario/a. Uno spazio specifico di trattazione ha trovato la questione del sostegno, ambito che versa in una situazione di incertezza e di instabilità senza paragoni.

Le relazioni

La giornata è stata introdotta da Giovanni Denaro (Esecutivo Nazionale dei Cobas Scuola) che, dopo aver fatto il punto sui numeri che caratterizzano attualmente il personale a tempo determinato (più del 20% dell'intero organico, senza considerare le supplenze brevi), ha lanciato un appello all'unità e alla mobilitazione, elementi che forse mai come in questo momento appaiono necessari per raggiungere risultati davvero efficaci e strutturali.

Subito dopo, le relazioni di Edoardo Recchi (CESP Bologna) e Mario Sanguinetti (CESP Roma) hanno fornito un breve excursus delle principali tappe del precariato nella storia della scuola ita-

liana, puntando l'attenzione su come questo fenomeno sia stato troppo spesso caratterizzato e alimentato da provvedimenti estemporanei e transitori.

Del resto, una delle poche eccezioni in tal senso, la legge 417/1989 – che, attraverso l'istituzione del *doppio canale*, aveva provato a sistemare in modo complessivo l'interno sistema di reclutamento degli insegnanti, riconoscendo, di fatto, il diritto all'immissione in ruolo, previo conseguimento dell'abilitazione, a tutti/e i/e docenti che avessero accumulato due anni di servizio – ha visto fin da subito vanificati i suoi effetti dalla progres-

siva affermazione dell'ideologia neoliberista e da una conseguente e lunga stagione di tagli alla spesa sulla scuola pubblica.

È in questo contesto che si sono susseguiti i numerosi provvedimenti contraddittori e divisivi degli ultimi venti anni, tenuti insieme dalla logica dell'emergenza e dalla retorica del merito e volti a produrre una frammentazione sempre più ampia all'interno della categoria. È in questo contesto che la legge finanziaria del 2007 ha stabilito l'abolizione del doppio canale, una volta esaurite le GaE, come se il problema dei precari potesse risolversi cancellando il loro diritto all'assunzione a tempo indeterminato e provando a metterli gli uni contro gli altri. Ed è proprio tenendo presente questo contesto che sono stati individuati i principali

punti della piattaforma Cobas; ad esempio, quello che,

per la scuola secondaria, prevede l'abilitazione all'insegnamento come momento successivo all'assunzione a tempo indeterminato, in modo che la stessa cessi di essere un vero e proprio ostacolo per la stabilizzazione e diventi, invece, un'occasione di reale formazione dei docenti nel corso dell'anno di prova.

La relazione di Silvia Casali (insegnante precaria specializzata sul sostegno), a conclusione della prima parte, ha poi focalizzato l'attenzione sul sostegno, evidenziando come questo vero e proprio fiore all'occhiello della scuola italiana poggia attualmente su fondamenta estremamente fragili. L'impressione è che si inizi a considerarlo sempre più come un "a parte" rispetto all'insegnamento e il timore è che si voglia pian piano seguire la strada di iper-qualificazione e contemporanea diminuzione degli insegnanti specializzati indicata dalla Fondazione Agnelli. L'inclusione degli alunni e delle alunne disabili, infatti, oggi si regge sul lavoro di educatori ed educatrici sottopagati/e e privi/e di molti diritti sindacali e su quello di un corpo docente in gran parte precario, talvolta alle prime esperienze, che raramente trova negli istituti il

supporto adeguato a gestire situazioni complesse e che non può nutrire grosse speranze di stabilizzazione. I percorsi di specializzazione e i concorsi, del resto, sono fortemente selettivi e vengono banditi per un numero di posti largamente inferiore al reale fabbisogno, anche perché non prendono in considerazione i cosiddetti *posti in deroga*, cioè più di un terzo del totale, molti dei quali, stando alle disposizioni della legge di bilancio, sono probabilmente destinati a scomparire. Pertanto, anche e soprattutto per il sostegno, urge l'istituzione di un doppio canale che da un lato permetta di stabilizzare coloro che hanno già conseguito la specializzazione e dall'altro sancisca, anche sui *posti in deroga*, l'assunzione e la successiva formazione di tutti/e coloro che hanno maturato tre anni di servizio.

Esperienze a confronto

Nella seconda parte della mattina gli interventi di Maria Grazia Carta (Diplomati/e Magistrale), Giulia Pezzella (Coordinamento Precari della Scuola Roma), Rosanna Cossu (CNPS Sardegna) e Alessandra Marconi (CNDP e CNPS Toscana) hanno riportato le esperienze di alcuni dei comitati di precari e precarie attualmente in lotta: la difficoltà di intercettare interlocutori politici e sindacali in buona fede unita al rischio di essere strumentalizzati; lo scarso interesse dei media e a volte la vera e propria censura nei confronti della tematica; la difficoltà nel conciliare le differenze e la parallela esigenza di iniziative unitarie; la delusione di fronte a manifestazioni poco partecipate e al tempo stesso la convinzione che la lotta sia l'unica cosa che paga. Queste ed altre considera-

COME AFFRONTARE SERIAMENTE IL FENOMENO DEL PRECARIATO NELLA SCUOLA

Alcune considerazioni

1. Innanzitutto, si dovrebbe **eliminare l'inutile distinzione tra posti in organico di diritto e posti in organico di fatto** e 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 e capire che, data la necessità di ricorrere in modo non sempre prevedibile a un certo numero di sostituzioni del personale assente, una piccola quota di personale precario nella scuola 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 momento successivo a quello del reclutamento**.

Le proposte dei Cobas

- Sulla base di queste considerazioni riteniamo necessario la conservazione/riorganizzazione 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% da **Graduatorie per soli titoli** di studio e servizio.

- 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 didattica-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.



zioni hanno offerto ulteriori spunti al dibattito che si è svolto subito dopo e si sono rivelate di fondamentale importanza anche per le attività dei tre gruppi di lavoro pomeridiani, ai quali più della metà dei presenti alla mattina ha deciso di partecipare per approfondire la discussione e confrontarsi in modo più specifico sugli argomenti trattati.

I gruppi di lavoro

Il gruppo che ha lavorato sulla situazione di infanzia e primaria ha messo in evidenza come in quest'ordine di scuola si vada sempre di più diffondendo il ricorso a personale non solo precario, ma addirittura privo del titolo di studio. Una vera e propria carenza di insegnanti che favorisce l'assegnazione delle supplenze a generici laureati e, in alcuni casi, addirittura a studenti. Totale quindi l'accordo del gruppo circa la proposta di sbloccare il numero chiuso di accesso alla laurea in Scienze della Formazione Primaria alzando notevolmente il contingente previsto per ogni anno di immatricolazione, nonché quella di una immediata assunzione per chi ha tre anni di servizio con esame finale al termine dell'anno di prova. Tra le altre proposte: ripristinare la modalità di valutazione dei docenti in anno di prova in vigore prima della legge 107/2015; istituire il Ruolo Unico docente, passo necessario per cancellare l'ingiustificata differenza

stipendiale tra docenti dei diversi gradi del percorso unitario di istruzione; eliminare il blocco sulle attivazioni delle classi a Tempo Pieno consentendone la formazione certa in base alla richiesta delle famiglie; ridurre il numero di alunne/i nelle classi, portando a 18/20 il massimo consentito (15 in presenza di situazioni di diversabilità).

Quest'ultima proposta – che forse mai come oggi, in tempi di pandemia, dovrebbe essere al centro di una battaglia trasversale a tutti gli ordini di scuola – è emersa anche all'interno del gruppo di lavoro sulla scuola secondaria, il più numeroso. Questo gruppo ha espresso in modo unanime il proprio apprezzamento sia per la proposta di posticipare il momento della formazione/abilitazione rispetto a quello dell'assunzione a tempo indeterminato, sia per quella più generale del doppio canale, individuando, a tale proposito, due possibili modalità di istituzione del percorso da affiancare a quello del concorso ordinario:

1) trasformare le attuali graduatorie provinciali per le supplenze (GPS) in graduatorie provinciali permanenti (GPP), rendendole quindi valide sia per il conferimento delle supplenze sia per l'assunzione a tempo indeterminato di tutti i precari e le precarie con almeno tre anni scolastici di servizio nella scuola statale;

2) lasciare alle GPS la sola funzione legata al conferimento delle supplenze e creare, per l'assunzione a tempo indeterminato, una specifica graduatoria permanente cui potranno accedere, tramite concorso per titoli e servizi, tutti i precari e le precarie con almeno tre anni scolastici di servizio nella scuola statale.

All'interno del gruppo si è ragionato molto anche sulla necessità di rivedere la tabella dei titoli, di contrastare la frequente e spesso incoerente emanazione di provvedimenti con valore retroattivo, di denunciare le strutture private che “producono” e “vendono” punti per la scuola pubblica. E, più in generale, sull'opportunità di una lotta per l'equiparazione degli stipendi, la progressione di carriera, il riconoscimento economico delle ferie maturate e l'estensione della “Carta del docente” ai precari.

Il gruppo di lavoro sul sostegno ha visto la partecipazione di docenti appartenenti ai vari ordini di scuola, con esperienze e titoli di diverso tipo. Tutti/e hanno messo in evidenza il grande bisogno di formazione sulle tematiche della disabilità e dei *bisogni educativi speciali* che, forse mai come oggi, si registra nelle nostre scuole, sia per i docenti di sostegno sia per quelli curricolari, tra i quali, del resto, non sempre si riesce a creare una collaborazione costante ed efficace. Troppo spesso, inoltre, ci si trova a dovere sommare le proprie lacune formative con quelle organizzative di contesti dove a volte risulta difficile anche solo capire a chi chiedere un consiglio. Dalla discussione è emerso, infine, un giudizio molto critico nei confronti degli attuali percorsi di specializzazione pre-assunzione, caratterizzati da costi altissimi e organizzati in modo diverso da ateneo ad ateneo. Unanime, pertanto, l'accordo sulla necessità di richiedere una formazione più estesa, pagata dallo Stato e “compatibile con la vita” (che avvenga cioè in orario di lavoro).

L'inizio di un percorso?

Nella riunione plenaria svoltasi al termine di questa lunga e importante giornata, dove ogni gruppo ha condiviso le riflessioni emerse al proprio interno, ha preso corpo un'ultima proposta: quella di fissare altri momenti di incontro e confronto, al fine di approfondire la discussione, continuare a fare rete e individuare possibili iniziative unitarie. I presupposti, a nostro avviso, ci sono.

Ladri di futuro

UN CONVEGNO DEL CESP PER RAGIONARE SU SENSO E PROSPETTIVE DELLA SCUOLA NELL'EMERGENZA PANDEMICA

di Nino De Cristofaro

Due bambini travestiti da cani per poter uscire durante il primo lockdown italiano: Daniele Novara, pedagogista, ha usato questa immagine forte per sintetizzare il “furto di futuro” subito dai più piccoli in un confinamento che, nonostante la pandemia, si sarebbe potuto/dovuto evitare.

Partendo da questa convinzione, il CESP (Centro Studi per la Scuola Pubblica) - che non ha rinunciato a ragionare su senso e prospettive della scuola italiana neanche nel lungo periodo della pandemia - lo scorso 11 dicembre ha organizzato online, pur nella consapevolezza dei limiti e delle contraddizioni delle piattaforme informatiche, un corso nazionale di formazione/aggiornamento su: “*Il diritto al sapere critico per difendere la scuola pubblica statale e il benessere psicofisico di alunne/i e personale*”.

Scuola di massa addio

Serena Tusini (docente, La Spezia) ha esordito ricordando che la scuola italiana, da circa venti anni, è stata sottoposta a un continuo attacco con l'obiettivo di rimettere in discussione due caratteristiche fondamentali, conquistate negli anni settanta: essere diventata di massa e aver svolto un ruolo di ascensore sociale per le fasce più deboli della popolazione. Un processo iniziato alla fine degli anni novanta, in nome del passaggio dal sistema nazionale della pubblica istruzione alla cosiddetta *Autonomia Scolastica*, all'interno di un percorso fortemente voluto dall'Unione Europea.

Nel 1992, infatti, l'articolo 126 del Trattato di Maastricht attribuiva per la prima volta alla Commissione europea competenze in materia di istruzione. Obiettivo principale, lo sviluppo delle competenze professionali e sociali, per un migliore adattamento dei lavoratori alle esigenze del mercato del lavoro. In quest'ottica l'alfabetizzazione informatica ha acquistato centralità, i contenuti del sapere, ridotti a mero nozionismo, sono stati sacrificati a favore del cosiddetto “*imparare a imparare*”, mentre ha assunto un ruolo fondamentale lo “*spi-*



rito di iniziativa e imprenditorialità”. In effetti, già nel 1989 un gruppo di lavoro sull'educazione dell'ERT (Tavola Rotonda Europea degli Industriali) aveva affermato l'importanza strategica della formazione e dell'educazione per la competitività e contestato il sistema pubblico e centralizzato dell'istruzione, in nome della necessità per i datori di lavoro di avere dipendenti “*in grado di adattarsi ad un continuo cambiamento e di accettare senza posa nuove sfide*”.

Di conseguenza, le discipline sono state progressivamente ridotte all'essenziale e/o *snaturate* (per ultimo si pensi all'insegnamento dell'Educazione Civica), i libri di testo semplificati, i contenuti standardizzati, ridotti in pillole, sganciati dal contesto storico-sociale di riferimento. La modalità asincrona, prima ancora che durante il lockdown, era già stata praticata in sostanza coi quiz Invalsi, attraverso le risposte mediante crocette dalle quali non emergono né il ragionamento, né la complessità dei problemi.

In questa prospettiva il sapere è inutile: si può, infatti, *smontare e rimontare* un testo di letteratura (guidati da un docente ridotto a coach) come se fosse un cadavere da sezionare, collocato in un luogo e in un

tempo dei quali non si ha contezza. Non si tratta, certo, di tornare alla scuola gentiliana (opposta al diritto all'istruzione qualificata e per tutti sancito dalla Costituzione) e neanche di demonizzare la tecnologia (anche se ne va incentivato un uso critico e ragionato). Occorre invece ribadire che, in nome della libertà di insegnamento, compito essenziale della scuola è quello di contribuire alla formazione di cittadini in grado di leggere autonomamente il mondo. Perché ciò possa concretizzarsi, non basta, però, un pur necessario slancio intellettuale. Per non tornare alla scuola pre-pandemia, occorre cambiare rotta: invertire le politiche degli ultimi venti anni e riprendere a investire sull'istruzione, assumere nuovo personale, ridurre il numero di alunni per classe, ristrutturare, riprogettare e costruire nuovi ambienti di lavoro. Consapevoli del fatto che se non si investe sul sapere non c'è futuro.

Disturbi emotivi in crescita tra i bambini

Daniele Novara ha innanzitutto denunciato gli effetti negativi prodotti dal distanziamento nei più piccoli ricordando che nei bambini e nei ragazzi, se isolati, crescono tutti quei disturbi emotivi e comportamen-



crescere gli squilibri presenti, perché, come diceva don Milani: “Non c’è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”.

Governare alimentando la paura

Piero Bernocchi (portavoce nazionale della confederazione Cobas) si è preliminarmente soffermato sugli effetti sociali dell’attuale pandemia, confrontandoli con quanto accaduto in situazioni simili, non nel lontano passato (la “spagnola” dopo la prima guerra mondiale), ma in anni più recenti: 1958/59 e 68/69 quando un’idea positiva del futuro (legata all’uscita dalla guerra e al boom economico nel primo caso e alla voglia di trasformare il mondo nel secondo) ha evitato che ci si concentrasse esclusivamente sulle malattie.

Oggi, al contrario, paure tanto generalizzate quanto immotivate e ingigantite ad arte da demagoghi fascistoidi (“*le disgrazie dell’occidente derivano dai migranti*”), la diffusione del sovranismo (quasi sempre accompagnato dal cosiddetto complottismo), l’ambizione di un prolungamento senza limiti della vita umana hanno determinato un modo patologico di confrontarsi con la realtà e il conseguente clima generale di panico. In sostanza, aver tentato di negare, in nome di un più che discutibile senso di onnipotenza, la naturalità della morte, in una realtà che tende ad atomizzare i rapporti sociali, ha contribuito a ingigantire le paure. Solo in un quadro del genere è possibile comprendere perché una parte largamente maggioritaria dei docenti preferisca mantenere le scuole chiuse. E ciò nonostante l’evidente fallimento della Didattica a Distanza e nonostante i dati scientifici dello stesso Comitato Tecnico Scientifico dimostrino ampiamente che gli edifici scolastici siano luoghi decisamente più sicuri, se paragonati alle tante attività che sono regolarmente proseguite durante il lockdown.

Su questo vissuto dei docenti pesa, anche e forse soprattutto, il progressivo svuotamento della dignità e dell’importanza del lavoro scolastico. Un’attività percepita come poco appetibile, se si considerano salari e riconoscimento sociale. I docenti assomigliano sempre più agli artigiani che durante la prima rivoluzione industriale *abbandonarono* i telai per essere trasformati in operai. Costretti a fare i conti con una nuova e imprevedibile organizzazione del lavoro, subordinata ai tempi delle macchine, espropriati da ogni

possibilità creativa, alienati rispetto al lavoro e alle loro stesse condizioni di vita. Oggi siamo di fronte a una dipendenza dai dispositivi tecnologici, tipica della scuola-azienda, esaltata dalla DaD, che le lotte di questi anni hanno rallentato, ma che, anche a causa delle passività di una parte dei lavoratori della scuola, pesa come un macigno sulla funzione docente. Non essendo ipotizzabile il ricorso a forme contemporanee di luddismo dentro la crisi di civiltà che stiamo vivendo, la scuola, incapace di elaborare contributi e riflessioni autonomi e originali, rischia di essere travolta. Di non rappresentare un argine alla barbarie.

Gestione dell'emergenza discutibile

Costanza Margiotta (Università di Padova, promotrice di Priorità alla Scuola) ha preliminarmente sottolineato che le difficoltà in cui si trova attualmente la scuola non sono esclusivo effetto della pandemia, ma figlie della mancanza di investimenti (materiali e progettuali) degli ultimi venti anni. Il Covid, in sostanza, non ha fatto altro che far emergere, ed esasperare, contraddizioni e problemi già presenti. Non a caso l’Italia è stato uno dei pochi Paesi, durante e dopo la crisi economica del 2008, che non ha investito nell’istruzione.

Edifici obsoleti (mediamente costruiti da oltre 50 anni) e mal conservati, abbandono e dispersione scolastica fotografano impietosamente la situazione. In questo contesto, la scuola pubblica statale non contribuisce certo a colmare le disuguaglianze che, al contrario, durante i periodi di chiusura sono cresciute. Ancora, la quantomeno discutibile gestione dell’emergenza ha determinato anche l’assurda e immotivata contrapposizione tra diritto alla salute e diritto all’istruzione, oltre a determinare ulteriori stress psicofisici. Priorità alla Scuola chiede, conseguentemente, un piano di investimenti straordinario per l’istruzione con l’obiettivo di operare una reale discontinuità, stabilizzare il personale precario e garantire lezioni in presenza e in sicurezza. La scuola deve essere luogo di confronto e conflitto, in grado di prefigurare una nuova società, nella consapevolezza che il diritto all’istruzione è fondamentale per la stessa tenuta costituzionale del Paese. Anche per questo motivo, bisogna opporsi alla regionalizzazione dell’istruzione, che produrrebbe ulteriori e intollerabili disparità.

Salvare le energie vitali

Infine, è toccato a Barbara Bertani (docente, Reggio Emilia) e Silvana Vacirca (docente, Firenze) proporre un primo bilancio su quanto accaduto dalla chiusura di marzo a oggi.

La prima ha messo in luce come durante la DaD la già complicata ricerca di percorsi inclusivi durante la didattica *normale* sia stata progressivamente abbandonata, nonostante nel mese di marzo si fossero sprecati fiumi di parole perché nessuno rimanesse tagliato fuori. Al contrario, man mano che la didattica digitale è andata avanti, è, purtroppo, cresciuta l’idea che una quota di bambini “*non educabili*” fosse fisiologica. Un’analisi confermata dai dati Istat: quasi il 34% delle famiglie italiane non possiede un computer. La docente ha anche denunciato quanto il fare scuola nelle cosiddette aule virtuali abbia ulteriormente incentivato nei genitori l’idea di essere innanzitutto utenti/clienti, con il conseguente diritto/dovere di entrare nel merito dei processi educativi e della loro valutazione.

Bisogna, perciò, rimettere in discussione la semplificazione (e talvolta la banalizzazione) dei contenuti, ritornare a una educazione all’autonomia, per proporre una “*grammatica del mondo*” in grado di sviluppare la didattica delle discipline, anche all’interno di una prospettiva di genere. Infine, ricordando le lezioni di *Fantastica* di Gianni Rodari (“*dobbiamo proporci il compito di salvare nel cittadino di domani [...] quelle energie vitali, quegli slanci attivi, quell’intensità di passioni...*”) ha proposto di introdurre una nuova materia per insegnare a riconoscere le manipolazioni, a riflettere sulla realtà cogliendone, al di là delle letture superficiali e di comodo, la complessità. Se pensiamo, ad esempio, ai mondiali di calcio disputatisi nell’Argentina delle Madri di Plaza de Mayo (1978), quando la giunta militare golpista provò a nascondere morti e desaparecidos, riproporre l’immagine del carro armato proiettato nel tabellone di uno stadio permetterebbe di ragionare e costruire un’altra narrazione.

Contenitori da riempire

Silvana Vacirca, che insegna nella scuola secondaria di primo grado, ha conosciuto sia la DaD che la didattica in presenza nel tempo del distanziamento. Le regole attuali, nella scuola media, ripropongono

modalità di lavoro tipiche della scuola trasmissiva e passivizzante degli anni ‘50 del secolo scorso. Rigida separazione dei banchi, nessuna possibilità di lavori di gruppo né laboratoriali, impossibilità di sperimentare/andare fuori dalla scuola. Regole spesso accompagnate da disposizioni delle quali non è facile comprendere il senso. “*Non svolgere verifiche su carta; mettere in quarantena i libri delle biblioteche; divieto di appendere sui muri le carte geografiche*”.

Ma anche rispetto al lavoro on line, nonostante la propaganda, è ugualmente valido il paragone. In sostanza, non si sta sperimentando il *futuro*, ma si sta riproponendo la logica del *sacco da riempire*, che guarda agli studenti come adulti in miniatura. Il che, peraltro, corrisponde a ciò che vede durante la lezione (frontale) on line il docente: tanti rettangolini minuscoli che rappresentano gli allievi.

Si tratta di una modalità di lavoro che produce una doppia alienazione, in chi parla e in chi ascolta, ed è segnata da una sorta di peccato originale: se salta la connessione finisce la scuola. Una modalità che acuisce le differenze tra chi può partecipare senza problemi e chi non è nelle condizioni di farlo, con il risultato che la scuola non tiene più fuori dai suoi confini le differenze sociali, le disuguaglianze. La scuola, poi, smette di essere spazio pubblico, luogo altro (anche per i docenti) rispetto alla casa. E infatti, durante il lockdown, ai più piccoli è stato impedito di compiere quotidianamente un viaggio decisivo rispetto alla loro crescita, quello di uscire/allontanarsi da casa per andare a scuola. Infine, è evidente che in questo contesto ci sia sempre meno spazio per la libertà di insegnamento e un progressivo svuotamento della democrazia, a partire da un sostanziale esautoramento degli organi collegiali.

Un convegno non ha certo il compito di indicare soluzioni, ma di condividere riflessioni, ragionamenti, perplessità. Se servirà a rimettere al centro del dibattito il diritto all’istruzione, di qualità e per tutte/i, contribuendo a mettere in discussione l’emarginazione della scuola (gli 8 miliardi di euro tagliati dalla Gelmini non sono mai stati recuperati) sarà stato un evento utile. Ma speriamo sia stato utile anche per rafforzare la *connessione sentimentale* con quanti in questi mesi hanno continuato a chiedere la riapertura in sicurezza delle scuole.



Italiani prava gente

DECOLONIZZARE LA SCUOLA E I SUOI SAPERI. A COLLOQUIO CON MIGUEL MELLINO

di Franco Coppoli

Premesso che affronteremo la decolonizzazione del marxismo e dell'antirazzismo nella seconda parte dell'intervista, cominciamo da come decolonizzare la scuola e la didattica.

Il tema della decolonizzazione della didattica si può affrontare in due modi. Il primo riguarda la forma attraverso cui si fa la didattica, che comunque, nelle sue forme tradizionali, si rifà sempre a una sorta di *colonialità* di quella che può essere vista come l'*azione pedagogica*, usando un bel termine di Pierre Bordieu, la tecnica stessa su cui si fonda la didattica, la trasmissione del sapere. Un secondo modo, che è il più *facile*, anche se è legato al primo, riguarda i contenuti, che hanno a che vedere sul come una certa narrazione o autorappresentazione nazionale trasmette sé stessa attraverso le diverse pratiche dell'insegnamento.

Ora, per cercare di cominciare a decolonizzare la narrazione tradizionale dominante, che trasmette la scuola, sulla storia della società italiana, dell'Italia come stato-nazione, bisognerebbe cominciare da quelle che sono le due materie che in qualche modo custodiscono la trasmissione dell'identità nazionale: una è la letteratura, la lingua italiana e l'altra è la storia, ovviamente connessa con la geografia e con le altre discipline umanistiche. La stessa architettura umanistica del sapere, specie in Italia, contrariamente a quanto si possa pensare, si fonda e trasmette una certa *colonialità* della cultura, nel senso che il suo referente implicito è una determinata concezione europea dell'uomo e della storia. Perciò la prima cosa da fare è qualcosa che di solito in Italia non si fa: ricollocare la storia moderna dell'Italia nel contesto della modernità globale, che aveva al suo centro il colonialismo come motore propulsivo. Il colonialismo, la schiavitù, l'imperialismo sono delle strutture attraverso cui la modernità si è espressa. Stanno dentro la storia europea, e come episodi centrali, non certo marginali.

Lo stesso fascismo, come ha messo in rilievo da sempre il pensiero nero radicale, proprio in quanto razionalità razziale di governo, non è pensabile senza il colonialismo, la schiavitù e il razzismo coloniale. Ora la storia dell'Italia, così come viene trasmessa sia dalla letteratura sia dai manuali di storia e di storia della lingua e della letteratura, non viene mai collocata in un contesto globale, semmai viene collocata in un contesto europeo, ma non viene mai delocalizzata o globalizzata, mentre questa è una cosa molto importante, perché se non viene fatta questa operazione, si rischia di riprodurre una sorta di "eccezionalismo" della storia nazionale, per quanto riguarda la questione colonia-

le-razziale e sugli effetti, rispetto a quello di altri Paesi, come per esempio, Gran Bretagna, Francia e USA.

La modernità non è solo questo, ma è impensabile senza i dispositivi di potere emersi con l'espansione coloniale, la schiavitù e l'imperialismo, ed è questa una delle cose più importanti che gli studi postcoloniali hanno messo in luce completando una visione che in qualche modo il marxismo aveva già posto in rilievo. Sono poi fenomeni connessi, in modo lineare, molti dei conflitti e delle lotte che attraversano oggi i nostri contesti, soprattutto per quanto riguarda il governo delle migrazioni. Se non si colloca l'Italia dentro quella storia, non si capisce che legame possa avere con il passato coloniale, con la schiavitù, con il colonialismo e con l'imperialismo moderno, e non si fa che riprodurre l'idea di una certa "innocenza" nazionale, e del resto tutta "bianca", rispetto a tali questioni. Quindi l'operazione che

bisogna fare è cominciare a delocalizzare la storia dell'Italia, dal momento della sua costruzione moderna, a partire dall'unificazione: qual è il contesto europeo entro cui si inserisce (e qui alcuni testi di Del Boca, come per esempio *Italiani brava gente* o *L'Africa nella coscienza degli italiani*, possono essere messi utilmente al lavoro), quali erano i dispositivi che aveva al centro in quel momento lo sviluppo capitalistico. E chiaramente *razza e razzismo* sono sempre stati dei dispositivi strutturali all'interno del modo di produzione capitalistico. E se diciamo strutturali, significa che sono anche dispositivi simbolici, che operano nella cultura e quindi anche nella produzione della conoscenza e del sapere.

Ebbene, se accettiamo questo ragionamento, è chiaro che tutto questo in qualche modo deve essersi riversato nella storia dell'Italia e a sua volta le élite italiane avranno avuto a che fare con tutti questi sviluppi "razziali", per così dire, che si stavano dando in Europa e nel mondo. Il primo passo è quello di collocare l'Italia nel contesto della storia della modernità occidentale e capitalistica, che ha avuto come genesi e centro propulsore il capitalismo coloniale, e vedere, da una parte, in che modo l'Italia ha contribuito culturalmente, come tutti i paesi europei, alla produzione della narrazione coloniale europea della razza e della supremazia bianca.

Molto spesso, per esempio, si dice "*l'Italia culla del rinascimento, culla di tante cose...*", ecco tutte quelle culle, o meglio un certo tipo di immaginazione culturale e politica che le ha definite come culle, hanno contribuito in qualche modo a plasmare una certa *grande-narrazione* coloniale dell'Europa che è servita

come - uso qui un vecchio e improprio termine marxista - *sovrastruttura* dell'espansione del dominio materiale coloniale europeo. Dall'altra, bisogna ragionare sul modo in cui il mondo coloniale si è riversato sulla costruzione e sull'unificazione dell'Italia moderna, "striandone", e quindi "gerarchizzandone", i suoi spazi interni. Di questo c'è anche qualche traccia già per esempio in Gramsci, però molto c'è ancora da fare.

Negli ultimi anni, soprattutto negli ultimi dieci, sulla scia degli effetti degli sviluppi degli studi decoloniali o postcoloniali, anche in Italia abbiamo avuto molti lavori e ricerche sul colonialismo italiano, sulle diaspore coloniali dalle colonie italiane in Italia, sul rapporto tra fascismo, colonialismo e razzismo, che prima erano appannaggio di un gruppo di studiosi piuttosto ridotto: Del Boca, Rochat, Labanca, Procacci e qualcun altro.

Oggi non si può più affermare che c'è un rimosso del colonialismo, gli studi e le ricerche crescono in continuazione, la cosa che manca però è cercare di produrre una contro-narrazione della storia nazionale a partire da una prospettiva postcoloniale o decoloniale. Detto in altre parole, occorre portare il lavoro fatto dalla storiografia tradizionale verso altri orizzonti, verso un altro "piano di immanenza", per dirla con Deleuze e Guattari. Grazie allo sviluppo degli studi postcoloniali e decoloniali, oggi abbiamo una concezione diversa e più complessa del colonialismo come evento storico, che non è più quella della storiografia classica, possiamo quindi operare in un "piano di immanenza" assai differente, e quindi rileggere il passato da un'ottica molto più vicina alle lotte e ai conflitti che il razzismo produce nel presente. Il "piano di immanenza" aperto dagli studi postcoloniali, poiché assai intrecciato con l'archivio dei black studies e con la tradizione del pensiero radicale nero, ci porterebbe anche a riconsiderare lo sguardo sul fascismo stesso, a pensarlo più come una pulsione razziale, interna e costante, della modernità capitalistica occidentale e dei suoi apparati culturali, che non (soltanto) come un determinato regime storico e politico.

La guerra al brigantaggio, della seconda metà dell'Ottocento in Italia, che produce più morti di tutto il Risorgimento, è di fatto una guerra civile contro la popolazione meridionale, con pratiche coloniali (stragi di civili a Casalduni e Pontelandolfo). Quindi prima del colonialismo esterno verso l'Eritrea, la Libia, c'è un colonialismo interno - ne parla Del Boca e prima ancora Gramsci - che ci ricorda che la linea del colore, la razzializzazione sono stati dispositivi usati all'interno.

Sì certo, è davvero singolare che gli scritti di Gramsci su razza, razzismo e colonialismo non siano stati approfonditi in Italia, da un'ottica più o meno postcoloniale. Lo si cita, come per quanto riguarda il colonialismo interno, ma poi tutto resta lì. È chiaro che anche nell'ottica di Gramsci colonialismo interno ed esterno rispondono più o meno alla stessa logica. Gramsci poi è molto utile per capire come avviene la costruzione del meridionale secondo tipologie razziali, come negroide, africano, e simili. Per quanto riguarda Del Boca, la sua analisi sulla guerra al brigantaggio - che tu hai chiamato una guerra civile - come premessa della futura espansione coloniale italiana è tra gli studi meno citati, quando si parla di questi argomenti. Del Boca parla di guerra coloniale vera e propria, svolta dall'Italia del Nord per annettere il Sud. Il problema è che spesso non si scende in profondità sul significato della stessa espressione "guerra coloniale". E devo dire che, per quanto mi riguarda, nemmeno Del Boca poi compie

fino in fondo questo passo, nei suoi testi, per esempio, non si parla quasi mai di razzismo e quasi mai il razzismo viene assunto nella sua dimensione di dispositivo centrale della storia moderna, europea e globale. D'altronde, come abbiamo detto, la sua storiografia operava dentro un "piano di immanenza" diverso.

Oggi siamo in grado di ragionare diversamente su tutto questo grazie alla profondità che hanno dato al colonialismo come modo di produzione globale e come formazione discorsiva moderna le prospettive postcoloniali. Uno studioso come Labanca, nel suo libro *Oltremare*, ha cercato di portare il lavoro di Del Boca verso una prospettiva diversa, allungandone l'orizzonte, ma anche qui non si finisce di rompere con una visione più o meno tradizionale del colonialismo, che lo vede più che altro come un sistema *storico*, economico, politico e culturale, più che come una formazione discorsiva centrale alla stessa idea di modernità occidentale. Sinteticamente, il mio modo di vedere le cose è questo: nel momento dell'unificazione le élite culturali e politiche italiane erano dentro il modo coloniale globale di pensare alla gestione del territorio, della nazione, della produttività del capitalismo e, di quello che si può chiamare in termini coloniali, l'*incivilimento* della popolazione, la sua *messa al lavoro* per il governo capitalistico del paese. Questo di per sé comportava una concezione coloniale del governo della popolazione in generale, inteso questo termine nel senso biopolitico di Foucault, e del Meridione in particolare.

C'era anche una visione razziale, penso a Cesare Lombroso...

...Cesare Lombroso, Alfredo Niceforo e buona parte dell'antropologia italiana di allora aveva costruito una visione razziale delle differenze tra Nord e Sud, che è stata in qualche modo rimossa o archiviata come una sorta di esotismo dell'epoca. Ma in realtà stava al centro di quella logica con cui è stata condotta quella guerra contro il Sud e di come è stato annesso il Mezzogiorno al Nord dell'Italia. Dal mio punto di vista, la *conquista del Mezzogiorno*, se così la vuoi chiamare, l'annessione del mezzogiorno, o l'unificazione in termini più egemonici, è stata la preparazione per quello che sarà poi l'impresa coloniale all'estero, e servì proprio come primo passo verso quello che si cercherà di fare all'estero. Non dimentichiamo che in quel momento - e questo lo dice anche Del Boca anche se non in questi termini - le élite italiane cercavano di costruire una narrazione sulla propria popolazione che fosse all'altezza *razziale* delle altre nazioni europee, si cercava in qualche modo un risarcimento razziale della storia e della popolazione italiana. Non è difficile vedere qui come la storia nazionale operi dentro la narrazione globale occidentale della supremazia bianca come necessario dispositivo di produzione - delle popolazioni e dei territori - al capitalismo come razionalità economica, possiamo dire, efficiente. La conquista del Mezzogiorno stava anche dentro questa logica. E in questo senso le guerre coloniali non faranno che rafforzare questo discorso di rivalutazione razziale di ciò che si proponeva allora come "razza italiana", di conquista del proprio diritto a stare dentro l'arco delle razze dominanti, della razza europea, e oggi possiamo dire delle razze bianche. Quindi in qualche modo c'è un filo che connette tutte queste cose.

Anche la storiografia critica del colonialismo ha lavorato su questo punto, pur se non lo leggeva proprio in questi termini, ovvero mettendo in luce il fatto che all'epoca non si poteva aspirare a una grandezza nazionale, e a un ruolo di rilievo internazionale, senza avere colonie, era questo che bisognava giocare sul tavolo



delle grandi potenze. Era anche questo che muoveva l'espansione coloniale-imperiale europea, oltre, chiaramente, i bisogni più propriamente economici tipici del modo di produzione capitalistico. Anche se bisogna ricordare che - come ha scritto Gramsci - l'espansione coloniale italiana non seguiva in tutto le stesse logiche di quella francese o inglese, poiché non c'era un'eccedenza di capitale da investire all'estero tipica dei capitalismi avanzati, i problemi erano altri.

Questa "differenza" della logica coloniale italiana ha contribuito a costruire l'immagine del *colonialismo straccione*, che è comunque un'idea che bisogna combattere. L'idea del colonialismo straccione finisce per alimentare l'autonarrazione dell'eccezionalità dell'Italia rispetto alla brutalità sistematica degli altri colonialismi, serve in definitiva ad alimentare una propria idea di "innocenza italiana"; innocenza nel senso che "costruisce" se stessa come qualcosa di piccolo e marginale rispetto alla storia della violenza coloniale razziale perpetrata dagli altri Paesi europei.

Lo abbiamo visto anche di recente, rispetto alle mobilitazioni di *Black Lives Matter* (BLM) negli USA dopo l'omicidio di George Floyd. Buona parte della solidarietà espressa dal mondo politico italiano e anche da una parte dei movimenti sociali si sono posti come se il razzismo, anche nella sua brutalità e violenza istituzionale, riguardasse più gli USA che non l'Italia. Per fortuna, in un secondo momento, e grazie anche alla nascita di diversi collettivi di BLM anche qui, si rigirò la questione verso la stessa storia nazionale. Ricordiamoci delle proteste contro la statua di Indro Montanelli a Milano o le iniziative a Roma per denunciare la *colonialità* di una certa toponomastica urbana, che non fa che ricordarci che colonialismo e razzismo sono dentro la cultura nazionale e non fuori. Il colonialismo italiano, e non solo quello fascista, per tornare alla domanda, operò anche come discorso di rifondazione razziale della nazione.

La grande proletaria si è mossa...

...la grande proletaria si è mossa, come disse Pascoli, ma era un'espressione che faceva parte delle "strutture del sentire" nazionali dell'epoca. Quello italiano è stato un imperialismo, un colonialismo minore rispetto agli altri, che è durato, quello all'esterno, solo sessantacinque anni, ma è stato altrettanto feroce degli altri. L'Italia è stata colonialista, imperialista e ha adottato anche l'ideologia della razza come propria autorappresentazione

e come metodo di governo del sé e degli altri, l'unificazione nazionale nasce sull'ombra, per così dire, della razza e del razzismo. Una storia del razzismo come dispositivo di governo che non è finita certo con la sconfitta del fascismo, ma che ha avuto una sua continuità - certo non lineare - nell'immigrazione meridionale al Nord del dopoguerra e nel governo delle migrazioni internazionali successivamente. Continua tuttavia a mancare una contro-narrazione che riesca a mettere tutto questo insieme e che quindi possa servire un rilancio e un rinnovamento dell'antirazzismo come pratica teorica e politica.

Ma sulla questione del colonialismo italiano non possiamo dimenticare i campi di concentramento per la popolazione civile libica creati dall'Italia postunitaria ben prima del fascismo...

No, come dicevamo prima la storia del colonialismo italiano non comincia con il fascismo. Sui campi di concentramento nei territori coloniali la questione è ampia e variegata, tra fine '800 e inizi '900 era una delle prassi comuni di tutti i governi delle colonie, anche perché è in quegli anni che avviene la *grande penetrazione* da parte dell'imperialismo europeo in Africa e in alcune regioni dell'Asia. L'Italia è stata tra le prime nazioni ha partecipato alla sperimentazione di questo dispositivo di potere, ma già nel 1904 vi era stata l'invasione tedesca e lo sterminio degli Herero in Namibia, che aveva già posto le basi di quello che saranno i campi di concentramento nazisti in Germania. Un punto di sviluppo fondamentale nella genealogia del campo di concentramento come dispositivo di governo coloniale è stato sicuramente anche la *guerra boera* in Sud Africa e la repressione spagnola a Cuba di fine '800. Se vogliamo parlare di primati di barbarie coloniale, l'Italia ne possiede parecchi: è stato, per esempio, il primo paese ad aver bombardato una popolazione civile nel 1911, così come ad aver usato i gas, come ha raccontato del Boca. La cosa importante però non è semplicemente ricordare queste atrocità commesse, una cosa che resta comunque importante, dato il livello di rimozione operante soprattutto nella sfera pubblica, ma rileggere la storia nazionale moderna, e quindi lo stesso processo di produzione della nazione, come parte dello sviluppo del capitalismo coloniale globale e di quel grande dispositivo culturale narrativo che l'accompagna: l'idea di una superiorità di tipo razziale della civiltà occidentale. Solo così riusciremo a rendere visibile, e quindi de-naturalizzare, alcune delle forme (politiche, culturali, economiche, istituzionali) più insidiose attraverso cui il razzismo continua a riprodursi oggi come dispositivo non solo di dominio, ma anche di produzione delle popolazioni e dei territori.

Il razzismo sta dentro la natura stessa della logica di accumulazione capitalistica.

(Prima parte - continua)

Miguel Mellino è docente di studi postcoloniali e relazioni interetniche all'Università "l'Orientale" di Napoli, tra le sue pubblicazioni:

- *Governare la crisi dei rifugiati* (Derive e Approdi 2019)
- *Stuart Hall, Cultura, Razza e Potere* (Ombre Corte 2015)
- *Cittadinanze postcoloniali* (Carocci 2012)
- *Post-orientalismo. Said e gli studi postcoloniali* (Meltemi 2009)
- *Per una critica dell'antirazzismo europeo in Decolonizzare l'antirazzismo* a cura di T. Palmi (Derive e Approdi, 2020)
- *L'Introduzione a Discorso sul colonialismo* di Aimé Césaire (Ombre corte, 2014)

Ordinaria amministrazione

LEGGE DI BILANCIO PER IL 2021. NESSUN CAMBIAMENTO DI ROTTA

di Mimmo Fregno

Sono diverse le disposizioni riguardanti la scuola presenti nella legge di bilancio approvata a fine 2020.

Finanziamenti. Oltre 3,7 miliardi stanziati, di cui 2,2 di spesa corrente e 1,5 per investimenti. Come al solito, è difficile districarsi nel garbuglio dei numerosi interventi finanziati: dai 3 mln per corsi di jazz e di nuovi linguaggi musicali nei licei musicali ai 40 mln per la costruzione di scuole innovative nei piccoli comuni del Sud, dai 12 mln per incremento sistema SIDI agli 8 mln per il potenziamento di area e animatori digitali. Ecco un sintetico elenco:

- 20 milioni per inclusione alunni con disabilità nelle paritarie;
- 200 milioni alle Regioni e 150 milioni ai Comuni per il trasporto scolastico;
- 130 mln ai Pcto (l'ex alternanza scuola-lavoro);
- 118 mln per il Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi;
- 1.500 mln per l'edilizia scolastica;
- 10 mln per l'anno 2021 destinati per la "formazione obbligatoria del personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità", di almeno 25 ore complessive;
- 10 mln per i prossimi tre anni scolastici per l'acquisto e la manutenzione di attrezzature tecniche e di sussidi didattici per favorire l'inclusione scolastica degli alunni diversabili;
- 54 mln per la sostituzione dei lavoratori fragili, per i quali si prorogano al 28 febbraio 2021 le disposizioni vigenti;
- 62 mln per il segmento 0-6 anni.

Assunzioni. Sono prorogati al 30.6.2021 i contratti a tempo determinato previsti fino al 31.12.2020 degli Assistenti Tecnici, già assunti nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo. Dall'a.s. 2021/22 si assumeranno stabilmente 1.000 Assistenti Tecnici

nel medesimo segmento di istruzione. Si tratta di una misura parzialissima a fronte di svariate migliaia di scuole dell'infanzia e del primo ciclo presenti nel nostro Paese. È consentito l'aumento dell'organico della scuola dell'infanzia di 1000 docenti.

Sostegno. Vengono autorizzati 25.000 posti aggiuntivi in organico di diritto per il sostegno nei prossimi tre anni scolastici, così scaglionati: 5.000 dal 2021/2022, 11.000 dal 2022/2023 e 9.000 dal 2023/2024. Rimaniamo lontanissimi dalla nostra richiesta di trasformare tutte le cattedre da organico di fatto in organico di diritto.

Si autorizza il Ministero dell'istruzione a bandire procedure selettive biennali, su base regionale, per l'accesso in ruolo su posto di sostegno per docenti già specializzati. Viene ribadita la riproposizione del farraginoso canale concorsuale per ottenere il ruolo, piuttosto che scorre le sovraffollate graduatorie dei docenti precari che già lavorano nelle classi.



Esame di Stato 2021.

Sia per la Secondaria di I grado che per la secondaria di II grado il Ministero dell'istruzione potrà adottare, con una ordinanza, il modello dello scorso anno scolastico. Sono destinati alle scuole statali e paritarie 30 milioni (tolti dal Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi) per garantirne lo svolgimento secondo gli standard di sicurezza sanitaria. Inoltre il Ministro potrà adottare ordinanze con specifiche misure per la valutazione degli apprendimenti e lo svolgimento dei relativi Esami di Stato.

Dimensionamento scolastico. Per "l'a.s. 2021/2022, alle istituzioni scolastiche autonome costituite con un numero di

alunni inferiore a 500 unità, ridotto fino a 300 unità per le istituzioni situate nelle piccole isole, nei comuni montani o nelle aree geografiche con specificità linguistiche, non possono essere assegnati dirigenti scolastici con incarico a tempo indeterminato. Le predette istituzioni scolastiche sono conferite in reggenza". La propaganda ministeriale ha contrabbandato ciò come la riduzione da 600 a 500 alunni (e da 400 a 300 per i comuni minori) del numero minimo di alunni per mantenere l'autonomia; in realtà si tratta solo di un provvedimento annuale che manda in reggenza le scuole sottodimensionate.

Aumenti contrattuali. Secondo calcoli della CGIL, gli stipendi dei lavoratori della scuola dovrebbero aumentare del 3,5%, che in cifre sarebbero 83 euro medi mensili lordi, da cui sottrarre l'IVC già in godimento che verrebbe riassorbita.

Il quadro delineato non è molto confortante:

- assunzioni con il contagocce a fronte di una situazione che non vedevamo dagli anni '60: la chiamata di studenti universitari come docenti supplenti;
- finanziamenti diretti alle scuole private e all'acquisto di beni e servizi informatici il cui effetto principale è far arricchire ulteriormente le multinazionali digitali, spacciando gli interventi come innovazione.

- Miseri aumenti stipendiale per docenti ed ATA.

Considerato che una considerevole parte delle spese della legge di bilancio per il 2021 è costituita da bonus vecchi e nuovi (spesso inutilizzabili) e prebende per fondazioni e circoli vicini a chi ci governa, lo sconforto si accentua.

La ciliegina sulla torta ce la fornisce un articolo di Gianluca Di Feo sul sito de *La Repubblica*: la Difesa italiana comprerà dagli UA otto bireattori Gulfstream G-550, jet usati normalmente per i viaggi d'affari dei vip, da dotare con i sistemi più avanzati e costosi del pianeta, in grado di individuare, analizzare e disturbare qualunque impulso, dai telefonini ai radar. Spesa prevista: circa cinque miliardi di euro.

Un anno di solitudine

CONSIDERAZIONI SULLA PANDEMIA E SUL SISTEMA SANITARIO ITALIANO

di Cobas Pubblico Impiego



Sull'emergenza Covid-19, che ha investito duramente il nostro SSN, proviamo a fare qualche riflessione e a trarre alcune conclusioni.

A livello mondiale ogni governo ha attuato il suo modello di politica sanitaria e ognuno ha risposto a modo suo con interventi diversi. Alcuni Paesi asiatici (Corea ed altri) con l'esperienza delle pandemie passate (Sars ecc.) erano già attrezzati rispetto a questi fenomeni ed hanno retto bene l'impatto col Covid-19. In Europa ci si è mossi ognuno per conto suo ma, Germania a parte, i risultati sono stati poco lusinghieri.

Il governo italiano, che sicuramente all'inizio ha minimizzato lo tsunami pandemico, pur tuttavia si è trovato quasi con le mani legate, da una parte dalla possibilità di guidare ed incidere centralmente sulle politiche sanitarie in capo alle Regioni e dall'altra dai pareri degli organismi scientifici che hanno ondeggiato da un giudizio iniziale di febbraio di banale influenza, a correggere ripetutamente il tiro, sino alla dichiarazione dell'Oms, che ritiene il Coronavirus dieci volte più letale dell'influenza comune.

La sanità regionalizzata

Questa epidemia ha evidenziato in Italia le carenze o comunque l'inadeguatezza a fronteggiare questo tipo di emergenze, al di là delle problematiche già preesistenti.

Il disastro italiano attuale, soprattutto per la Lombardia e le regioni del Nord, nasce dall'affidamento alle Regioni dei servizi sanitari, le quali hanno seguito politiche iper-privatistiche a trazione leghista.

La catastrofe, quindi, in termini di decessi, rianimazioni, contagiati la possiamo ascrivere in massima parte alla disastrosa

riforma del titolo V della Costituzione, che in realtà rispondeva alla volontà predatoria di creare nuovi e più penetranti centri di potere regionali e di formazione/imposizione di consenso elettorale, con enormi ed incontrollati flussi finanziari, senza alcun rispetto degli interessi dei cittadini che avrebbero meritato (avendolo sovvenzionato con tasse/balzelli/addizionali) un sistema sanitario in grado di fronteggiare qualsiasi emergenza. Ma la politica era più attenta alla nomina di direttori generali ed agli appalti truffa che allo sviluppo di un efficiente servizio universale e solidaristico omogeneo in tutto il Paese.

Occorre insomma rivedere quanto prima la riforma del Titolo V della Costituzione. In casi eccezionali, e non solo, le decisioni strategiche devono essere in capo allo Stato.

La salute aziendalizzata

E ciò ci porta ancora più indietro a considerare che la tragica inadeguatezza strutturale che oggi constatiamo è figlia della subcultura politica della classe dirigente dei *nominati*, dai poteri locali, ai comitati d'affari partitici o finanziari, sino alle agenzie di rating. E siccome tutte le matasse hanno un bandolo, in questo caso esso è la sciagurata revisione dell'art. 81 della Costituzione che nella nuova stesura ha imposto il pareggio di bilancio. Spacciata nel 2012 per una norma virtuosa, era, in realtà, il mezzo per dichiarare decaduti nella logica liberista e *aziendalista*, i diritti fondamentali previsti in Costituzione – scuola, ambiente e sanità per intenderci – e assicurati a tutti, indistintamente, mediante il prelievo fiscale proporzionale e progressivo. Diritti, previsti a carico dello Stato, e non iscrivibili in un qualsiasi bilancio aziendale quanto piuttosto - essendo fatti di cultura,

senso della comunità, salute, benessere - in un ideale ma ben percepibile bilancio istituzionale e politico. Da quella revisione costituzionale discendono purtroppo i tagli al fondo sanitario, i blocchi delle assunzioni, la politica dei budget e degli *"acquisti"* di prestazioni. Insomma la salute come azienda.

Da qui i commissariamenti delle Regioni in particolare al Sud, indebitate in parte per il fisiologico costo del servizio sanitario, in parte per gli sprechi, contro i quali neanche un centesimo è stato risparmiato. Sono stati invece imposti nuovi tagli, riduzioni di servizi e di diritti così da presentare bilanci migliori e indirizzati verso il pareggio. Si sono chiusi ospedali alla rinfusa, sono state bloccate le assunzioni, non è stato messo a bilancio neanche un euro per la prevenzione, per la medicina del territorio, per la rete emergenza/urgenza. Per non parlare della ricerca sopravvissuta, affidata a nicchie di volenterosi sottopagati.

Strutture private all'assalto della sanità pubblica

Ora il re è nudo: il servizio sanitario in questi mesi è stato dimostrato che non può essere regionalizzato perché la tutela della salute è un diritto fondamentale spettante a ciascun cittadino/a in maniera uguale a tutti gli altri/e.

Il SSN è stato depauperato e sventrato da decenni di mancate risorse, per lo più indirizzate al privato, da un organico con carenze di decine di migliaia di medici, infermieri e centinaia di ospedali, servizi territoriali e migliaia di posti letto in meno. Sono stati sottratti 37 miliardi al SSN, aumentando a dismisura la spesa per la sanità privata.

Come da Rapporto Sanità 2018 si è tracollati dai 245 mila posti letto nel 2010 ai 191 mila del 2017 e, in rapporto al numero degli abitanti, da 5,8 posti letto ogni mille abitanti nel 1998 ai 3,6 nel 2017. In questo crescendo privatistico le strutture sanitarie pubbliche sono ormai solo il 51,8% del totale, il resto sono per lo più cliniche private o accreditate dislocate soprattutto nel Lazio, Lombardia, Sicilia e Campania. Addirittura nella regione Lombardia le politiche di Formigoni e dei presidenti leghisti hanno attuato scelleratamente la forma più completa di passag-



gio dalla sanità pubblica al sistema misto in cui pubblico e privato sono equiparati, mortificando il servizio sanitario italiano, considerato uno dei migliori al mondo.

In questa pandemia c'è sicuramente un problema di risorse, ma soprattutto, di qualificazione della spesa, dell'importanza strategica di riportare la produzione dei dispositivi di protezione individuali e di strumentazioni sanitarie e medicali al nostro interno. Detto in parole povere. lo Stato, in caso di emergenze e non solo, deve essere in grado di attivare queste produzioni senza dipendere da Paesi terzi perché non è sufficiente accumulare scorte. In casi eccezionali, devono essere prontamente requisite strutture ospedaliere private e qualsiasi struttura residenziale che possa permettere l'isolamento dei contagiati, allontanandoli dal loro nucleo familiare. Devono essere approntati Piani Pandemici aggiornati a livello nazionale e regionale e qualora le Regioni siano inadempienti, vanno sanzionate e, se il caso, commissariate. C'è chi, specialmente la Lega, ritiene che esistano gli Stati Uniti d'Italia. Intanto, finiamola di chiamarli *"Governatori"*, questo appellativo è del tutto inventato, a livello istituzionale sono Presidenti delle Regioni.

Cosa fare

Riteniamo assolutamente indispensabili le seguenti interventi:

- riorganizzare il SSN, potenziando i presidi territoriali, in termini di prevenzione, diagnosi e cura;
- assicurare gli standard di cura, in modo che siano omogenei su tutto il territorio nazionale;
- investire fortemente nella ricerca, non costringendo i nostri ricercatori precarizzati ad emigrare all'estero;
- potenziare la medicina del lavoro, aggiornare i medici competenti riguardo il rischio epidemie, garantendo al contempo salute e sicurezza al personale nei luoghi di lavoro.

In molte case di cura si sono verificate vere e proprie stragi di anziani, che – anche per questo motivo – costituiscono la maggioranza dei deceduti per Covid-19 in Italia.

Ben poco è stato poi attuato sul piano della programmazione dell'assistenza sanitaria per gli ultra sessantenni che vivono soli in casa, per quelli senz'altro ed in special modo nelle RSA e RSD. Così come è stato riscontrato la mancanza di una tempestiva fornitura di dispositivi di protezione individuale agli operatori delle RSA spesso privi di mascherine, guanti, e senza un protocollo medico adeguato che preveda che venga eseguito il test e tampone a tutti gli operatori ed ospiti residenti nelle RSA e nelle strutture per disabili e il contestuale rifornimento dei dispositivi di protezione individuale e di tutti i materiali atti a fronteggiare, in maniera omogenea su tutto il territorio, questa tremenda infezione virale.

Insomma le case di cura per anziani, case di riposo e quant'altro vanno riportate sotto il controllo pubblico e inoltre vanno installate video camere di sorveglianza su quanto accade all'interno. Oltre le stragi dovute all'epidemia, girano video delle forze dell'ordine agghiaccianti, dove si vedono anziani indifesi spesso picchiati e umiliati. In alternativa, nei casi ove non sia necessaria un'assistenza medica continua nelle 24 ore della giornata, occorre potenziare e finanziare la cura e l'assistenza a domicilio con personale sanitario e socio-sanitario per la presa in carico degli anziani rimasti soli in casa e dei senza fissa dimora.

Il percorso per attuare tutto ciò è irto di difficoltà e necessita dell'impegno attivo di tutti/e ma se non ora, quando?

Marcare stretto

L'ANALISI DEI PIÙ RECENTI AVVENIMENTI POLITICI E SOCIALI NEL NUOVO LIBRO DI PIERO BERNOCCHI

di Giovanni Di Benedetto

“Il 27 gennaio Giuseppe Conte, in un'intervista - che a sentirla oggi dovrebbe provocare il linciaggio suo e del governo che presiede (ma anche dell'altrettanto irresponsabile e grottesca opposizione che ancora pensava alla guerra contro i migranti neri), sosteneva (...) che l'Italia era assolutamente pronta ad affrontare l'eventuale arrivo dell'epidemia” (di Covid-19 ndr). Come si è poi registrato, mai previsione fu più azzardata e smentita dagli eventi successivi. I libri servono anche a questo, a tenere desta la memoria e a impedire che la realtà dei fatti, di fronte alle falsificazioni più strambe, possa essere rimossa. E quella appena citata è una delle più sferzanti e corrosive fra le innumerevoli considerazioni contenute nel libro di Piero Bernocchi *Pandemie virali e contagi politici* (Massari Editore, Bolsena, 2020).

Bernocchi raccoglie, in una sorta di diario di bordo, alcuni dei suoi contributi di analisi sociale e politica stilati negli ultimi anni. Apparentemente lo scritto sembra avere la cifra dell'indagine cronachistica, ricca di argute osservazioni sugli scenari dell'attualità italiana e internazionale: Salvini e il movimento delle sardine, la tragica attualità dei fenomeni migratori e i Cinque Stelle, il populismo e i limiti della sinistra d'opposizione. Ma, a guardare più a fondo, il libro di Bernocchi ci parla della crisi di civiltà nella quale il mondo intero sembra essere precipitato. È una crisi nella quale si intrecciano pandemie sanitarie e politiche, emergenze ambientali e climatiche, in un circolo sistemico che non va colto come il casuale affastellarsi di uno o più eventi episodici e congiunturali ma come un processo che durerà per parecchio tempo.

In effetti, nel focalizzare la propria attenzione sugli eventi degli ultimi anni, il libro

coglie la natura periodizzante del collasso sanitario, politico e economico innescato dal Covid-19, ne evidenzia la dimensione processuale e si interroga sui possibili margini di intervento che, per rispondere alla crisi, sono riservati alle società nel loro complesso e ai movimenti anti-sistemi in particolare. Se si può leggere, come si è detto, come un diario, in presa diretta, dei principali avvenimenti degli



ultimi anni, vi si può anche rintracciare la consapevolezza del fatto che lo scoppio della emergenza pandemica segna un punto di svolta fondamentale. L'utilità del libro risiede, per l'appunto, proprio nel sapere mostrare quale fosse il tema centrale del dibattito politico prima (Salvini, le sardine, il governo PD-M5S e il populismo nazional sciovinista) e dopo l'esplosione della pandemia, e come tutto si sia repentinamente trasformato e capovolto. Entro questo scenario il lavoro collettivo e l'a-

zione comunitaria sono ritenuti imprescindibili. Urge, dunque, un cambio di paradigma.

La paura come passione triste

Il lavoro di Bernocchi sembra essere costruito a forma di cipolla, presenta più strati di lettura e, dunque, differenti livelli di riflessione. Non potendo riassumere nel breve spazio di un articolo l'estesa quan-

tità di spunti e suggestioni offerte dal libro, ho pensato di individuare due o tre questioni che mi è sembrato possano rivestire, agli occhi del lettore, un interesse privilegiato. Si potrebbe innanzitutto cominciare dal tema della paura come passione triste, individuale e collettiva, in grado di assumere un ruolo determinante nel gioco delle complesse e contraddittorie dinamiche politiche. Questo interesse, nel libro, è declinato in più direzioni. Si veda, in primo luogo, come la paura venga strumentalizzata, e anche surrettiziamente suscitata, dalle volgari sparate dei leader della destra fascio-leghista, o come sia stata proiettata al centro dell'esistenza di ciascuno di noi a causa della tragica e inaspettata pandemia.

Fin dal primo degli articoli dedicati al tema dell'emergenza dovuta al Covid-19, l'autore coglie sia la drammatica inadeguatezza delle strutture sanitarie dovuta alla folle e drastica riduzione delle risorse economiche impiegate per la tutela del diritto alla salute (i funesti e sciagurati tagli alla Sanità), sia il drammatico pericolo che, a colpi di Decreti Ministeriali, possa essere fortemente limitata ogni attività pubblica, anche di incontro e di discussione. Il panico scatenato dall'emergenza ha determinato una sorta di preoccupante auto-limitazione e autoriduzione delle proprie attività, anche per reti

politiche e strutture sindacali fortemente combattive. Come se ci fosse il pericolo di un controllo totale e reclusorio dettato, senza atti apertamente repressivi, da parte del sistema politico-istituzionale. In una logica da quarantena concentrataria che sta provocando pesanti danni fisici e psichici a milioni di persone. L'appello di Bernocchi è a non cancellare del tutto “la vita associata, politica, sindacale, culturale, lo stare insieme, la solidarietà e lo scambio tra uomini e donne associati/e, il sostegno reciproco; si eviti così di vedere l'altro/a addirittura come un nemico, un untore che mette a repentaglio la nostra integrità fisica e psichica”. Insomma, il rischio è che, pur riconoscendo la gravità dell'emergenza sanitaria, la condizione di emergenza determini processi di centralizzazione del potere e di introiezione e accettazione supina di provvedimenti restrittivi delle libertà individuali.

La crisi ambientale

Un'altra questione dirimente che spicca, qua e là tra le pagine del libro, riguarda la preoccupazione per la crisi ambientale: cambiamenti climatici, enormi quantità di rifiuti, produzione energetica attraverso i combustibili fossili, grandi opere costose e inutili, saccheggio dei territori, scriteriate attività estrattive, produzioni dannose ed inquinanti, iperconsumi: milioni di persone hanno preso coscienza che tutti questi elementi sono interconnessi in un sistema che sta portando l'intera società verso il collasso. Chi scrive trova importante, peraltro, connettere questa denuncia al fatto che l'emergenza pandemica risulta essere il risultato di uno squilibrio ecosistemico globale. La distruzione della biodiversità e la rarefazione del confine tra l'umano e le altre specie (su cui noi agiamo anche attraverso le modificazioni genetiche), determinano l'alterazione del ricambio organico, come Marx avrebbe scritto, tra mondo naturale e mondo umano. Si pensi alla deforestazione che comporta la distruzione di specie animali e vegetali, agli allevamenti intensivi, all'urbanizzazione forzata e all'abbandono delle campagne, tutti fattori che evidenziano i limiti di un'economia globale sempre più orientata verso una crescita irrazionale. Senza per questo volere assecondare quelle spiegazioni sul capitalismo pandemico che corrono il rischio di esentare dal compito di individuare, qui e ora, i responsabili delle inefficienze e della

disorganizzazione sanitaria, Bernocchi sostiene che tutte le principali contraddizioni presenti nel capitalismo sono tra di loro collegate e devono trovare risposta in un movimento plurale e profondamente democratico. Resta il fatto che non è umanamente e politicamente possibile voltarsi dall'altra parte e sottovalutare le gravissime responsabilità dei governi nell'affrontare l'emergenza sanitaria.

Stato e capitalismo

L'ultimo tema che voglio ricordare è quello relativo alla questione del rapporto tra capitalismo e Stato che, a mio avviso, riveste un ruolo centrale nell'economia complessiva del libro. Il dibattito sul ruolo pianificatore dello Stato e sui suoi compiti in tema di erogazione di diritti sociali, economici e civili, *in primis* un'assistenza sanitaria pubblica, universalistica e degna di questo nome, è tornato, a seguito della pandemia di questi ultimi mesi, di straordinaria attualità. Secondo Bernocchi, presidiato com'è da invadenti forze burocratiche, politiche e forse anche criminali, lo Stato sembra essere destinato a essere, in maniera permanente, subordinato a logiche privatistiche al pari del capitale privato. Qui risiede uno dei punti nevralgici dello scritto: l'autore sottolinea la differenza che intercorre tra la nozione di *statale* e quella di *pubblico*. Se nel primo caso il controllo sociale e la direzione produttiva da parte dello Stato determinano una gestione capitalistica, indipendentemente dalle forme della proprietà, della ricchezza nazionale, e il conseguente rischio di una sussunzione del sociale dentro l'esclusiva determinazione di un Partito Unico, nel secondo caso l'evocazione della necessità di elaborare le coordinate di riferimento per una rinnovata sfera pubblica rimanda al tema della socializzazione dei beni comuni. Nazionalizzazione non significa automaticamente la socializzazione dei mezzi di produzione; cosa ben diversa può essere la socializzazione dei beni comuni dove per bene comune deve essere considerato “tutto ciò che la larga maggioranza della popolazione ritenga una ricchezza collettiva che esiga un controllo e una gestione pubblica e socializzata, in forme democratiche da stabilire ma di certo sottratta dalle mani sia del capitale privato sia della nomenclatura di Stato”. Bernocchi rivendica “la socializzazione di acqua, scuola e istruzione, sanità e salute,

terra e sue produzioni basilari e regole dell'uso pubblico di essa e dell'ambiente, trasporti e energia, nonché (...) una parte significativa dei mezzi di informazione, comunicazione e conoscenza; ma anche (...) le principali produzioni industriali, strategiche ed essenziali, per il capitale 'pubblico' e collettivo - quello che oggi è nelle mani dello Stato tramite la tassazione dei cittadini/e e le rendite e i profitti della produzione statale e del patrimonio mobiliare e immobiliare 'pubblico' - e dunque anche (...) le principali strutture bancarie e finanziarie.” Si tratta, evidentemente, di un obiettivo quanto mai arduo che comporta di necessità il dovere mettere in conto la possibilità di laceranti conflitti.

La debolezza dei movimenti

A fronte di tutto questo complesso intreccio di problemi esiziali, Bernocchi riconosce che il campo dei soggetti dell'alternativa, e tra questi i Cobas, non è riuscito a mettere a valore, stabilmente, un'alleanza organica, una forte coalizione in grado di affrontare insieme i vari fronti conflittuali, senza l'imposizione di egemonie organizzative al proprio interno e capace, portando a casa risultati significativi di positivo cambiamento, di influire significativamente anche sulle istituzioni e sui poteri. Da qui la riflessione sul valore e il senso dell'attivismo politico e della militanza, riflessione che campeggia approfonditamente nella prima parte del libro, dedicata alle figure mitiche di Sisifo, Icaro e Dedalo. Vi è, in conclusione, l'esigenza di ricostruire, a partire dalle aree della sinistra antagonista, antirazzista e antiliberista, un nuovo movimento di massa in grado di trasformare positivamente l'esistente. Tuttavia, per realizzare tutto ciò occorre cambiare paradigmi di riferimento, emanciparsi innanzitutto dalle persistenti tare settarie ed auto-ghettizzanti. Tenendo sempre a mente che, e il movimento delle sardine sta lì a ricordarcelo, imprevedibili e inattese energie covano misconosciute e ignorate tra i cittadini e le cittadine, energie che attendono soltanto l'occasione buona, e sovente improvvisa e imprevedibile, per manifestarsi ed esplodere. Perché, come scrive Bernocchi, “una cosa è certa: non essere riusciti/e in un'impresa, personale o collettiva, tecnica o politico-sociale, per alcune centinaia di anni non è un buon motivo per non continuare a provarci”.

Per tutti i gusti

LA PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'INCLUSIONE: DALL'ARCHITETTURA ALLA SCUOLA. L'ESEMPIO DEL PARCO DI MAU A PISA

di Serena Campani



“*Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*” (Erickson Editore, 2016) è un interessante libro, curato da Giovanni Savia, docente e formatore, che racconta l'Universal design for learning, ossia il concetto dell'universal design che dall'architettura viene applicato alla formazione e all'apprendimento.

In architettura l'universal design parte dal presupposto di progettare un edificio, o un parco, o un qualsiasi altro luogo, facendo attenzione affinché tutti possano accedervi ed utilizzarlo al meglio. Ad esempio, si prevedono subito ascensori, montacarichi, scivoli o pedane, indipendentemente da chi vi andrà ad abitare, evitando quindi di creare problematiche nell'accesso e nella fruizione degli spazi. In un museo, ad esempio, si inseriscono indicazioni anche da ascoltare o in scrittura Braille, oppure delle riproduzioni di opere da poter toccare liberamente. Tutta una serie di accortezze che dalla progettazione delle architetture e degli spazi, viene applicata anche alla progettazione delle attività di apprendimento: vengono eliminate fin da subito tutte quelle “barriere”, sensoriali o cognitive, che potrebbero in qualche modo creare difficoltà, privilegiando una progettazione universale che abbracci molteplici vie d'accesso, canali sensoriali, stili cognitivi e relazionali.

Autenticamente inclusivo

Il libro, una raccolta di saggi che affronta da molteplici angolazioni la tematica in oggetto, si apre con una presentazione di

Dario Ianes, seguita dall'introduzione del curatore Giovanni Savia. Nella prima parte troviamo saggi che evidenziano la forte valenza inclusiva della progettazione universale, vista in particolare nel contesto italiano. Nella seconda parte vi sono saggi che riguardano le linee guida e il loro sviluppo, mentre nella terza parte troviamo articoli di riflessioni e di esperienze svolte in questa direzione. Infine, il libro è corredato da appendici con schede di lavoro per gli insegnanti, sintesi delle linee guida e riferimenti legislativi, bibliografici e sitografia.

Un lavoro completo, interessante e composito, che propone un modo di fare scuola innovativo e all'avanguardia che sembra rispondere alle molteplici richieste della società e dei bisogni formativi sempre più personalizzati e variegati degli studenti e delle studentesse. Una proposta di inclusione vera, che tenga presenti le caratteristiche peculiari di tutti e di ciascuno, sin dall'inizio, nella fase progettuale delle attività e dei percorsi formativi e che metta al centro lo studente e la studentessa nella sua complessità e nei suoi bisogni cognitivi e socio-affettivi. Un approccio olistico, di sistema, che vada ad eliminare ostacoli e disuguaglianze fin dal principio, accettando e riconoscendo tutte le differenze e facendone tesoro e ricchezza.

Il parco di Mau

Penso ad un parco giochi bellissimo, inaugurato a Pisa la scorsa primavera: *Il parco di Mau*, il parco di tutti. Un parco dove portare i bambini e le bambine a giocare in sicurezza, dove il gioco, veicolo privilegiato d'apprendimento, risulta accessibile in autonomia da tutte e da tutti. Un luogo bello, accogliente, immerso nella natura tra il Viale delle Piagge e la biblioteca SMS, sicuro perché protetto dalla strada ma che presenta occasioni di sfida e di crescita per tutti i bambini e tutte le bambine, con panchine dove genitori, nonni o baby sitter possano sedersi a conversare tranquillamente. Un parco realizzato, grazie anche alla partecipazione della cittadinanza, mediante una sottoscrizione popolare lanciata dai tifosi della Curva Nord del Pisa dedicata alla memoria del giovane Maurizio Alberti.

Questo parco, a mio avviso, potrebbe simboleggiare una progettazione universale per l'apprendimento: realizzata mediante la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse, coprogettata assieme a loro, per rispondere alle loro esigenze, per renderli protagonisti dei loro apprendimenti mediante attività motivanti, sfidanti ma alla portata di tutti e di ciascuno e che si possano svolgere in autonomia, senza necessariamente dipendere da un insegnante. Musica, arte, natura e tecnologia, saperi artigianali che si fondono ai nuclei fondanti delle discipline per creare una proposta ben congeniata che non necessiti per forza di adattamenti ad hoc, ma che tenga conto fin dall'inizio di molteplici approcci. Un banchetto ben imbandito a cui ognuno possa attingere in autonomia in base ai propri bisogni, esigenze e gusti. Una visione grande di scuola che vola alto e accoglie tutti nel suo abbraccio, per una visione grande di società.



Jean Vigo probabilmente è un caso unico nella storia del cinema. Morto nel 1934 a soli 29 anni, realizza soli 4 film, tra il 1930 e il 1934, la cui durata complessiva non arriva a 3 ore. Ma ciò è bastato a farlo diventare, giustamente, un regista altamente considerato dalla critica e un eminente riferimento per autori come François Truffaut, Emir Kusturica, Leos Carax...

Lo spettatore televisivo italiano più acculturato conosce bene almeno alcune sequenze dell'ultimo film di Vigo, *L'Atalante*, (non completato per sopraggiunta morte da tubercolosi) poste a sigla del programma Fuori orario.

Gli altri 3 film di Vigo sono:

- *A proposito di Nizza* (*À propos de Nice*, 1930), film muto di 23 minuti che offre uno sguardo insolito sulle disuguaglianze sociali nella Nizza degli anni Venti del Novecento;

- *Taris, re dell'acqua* (*Taris, roi de l'eau*, 1931), raffinato documentario di 9 minuti sul campione di nuoto Jean Taris.

- *Zero in condotta* (*Zéro de conduite*, 1933), mediometraggio di 44 minuti, di cui tratteremo in questo articolo.

Jean Vigo

Jean Vigo nasce a Parigi nel 1905, figlio unico dell'anarchico Eugène Bonaventure de Vigo, fondatore e direttore di due giornali *La Guerre sociale* e poi *Le Bonnet Rouge*. Nel 1917 Eugène, per le sue posizioni antibelliciste, finisce in prigione dove verrà trovato morto, strangolato dai lacci delle sue scarpe. L'estrema destra scatena una campagna virulenta e minacciosa contro la famiglia Vigo, tanto che Jean viene rifiutato da un liceo all'altro e tenuto

EDUCAZIONE ARTISTICA

Diavoletti ribelli

di Carmelo Lucchesi

a distanza dai suoi compagni di classe. Jean e la madre vanno via da Parigi e si rifugiano, per il tempo necessario a che le acque si calmino, a Montpellier da un parente fotografo che inizia Jean alla tecnica delle immagini fotochimiche.

Vigo, reduce della tragica esperienza familiare, è un protagonista della Parigi degli anni Venti: la capitale delle avanguardie artistiche, il punto d'attrazione per tanti artisti statunitensi (Henry Miller, Anaïs Nin, Man Ray, Gertrude Stein, Ernest Hemingway...). La strabiliante concentrazione parigina di personalità artistiche è connotata generalmente da diffuse simpatie politiche e spesso da un convinto impegno nella sinistra estrema, vale a dire comunisti e anarchici. Jean Vigo è partecipe dell'esperienza surrealista, distilla idee anarchiche che ritroviamo pari pari nelle sue opere. Proprio per questo i film di Vigo non avranno facile circolazione, sopra tutti, *Zero in condotta*, che in Francia potrà essere visto solo nel 1945.

Il direttore responsabile di questo giornale, Pino Bertelli, ha dedicato al regista francese un ottimo saggio dal titolo *Jean Vigo. Cinema della rivolta e dell'amour fou* (ed. La Fiaccola, 2009). Con questo titolo Bertelli indica le fondamentali tematiche dell'opera di Vigo: la *rivolta* e l'*amour fou* che, ovviamente, trovano riscontro estetico nella rappresentazione formale in cui si impastano candido lirismo e irrisione beffarda, inquadrature abituali e punti di ripresa insoliti.

Contenuti e forme dei film di Vigo hanno fatto intravedere a molti critici accostamenti alle opere di scrittori come Rimbaud, di Céline, Mallarmé, Breton e di registi come Bunuel, Clair, Gance.

Zero in condotta

L'intreccio di *Zero in condotta* è abbastanza semplice. Finite le vacanze, alcuni ragazzini tornano in un austero collegio francese, dove docenti e sorveglianti, adulti ottusi, infliggono loro punizioni severe e li privano della libertà e della

creatività. Quattro ragazzi, puniti con uno zero in condotta, decidono di ribellarsi, complice un nuovo sorvegliante, più vicino alla mentalità dei giovani che a quella rigida degli altri adulti. I quattro preparano un accurato piano che attuano il giorno in cui si celebra una festa nel cortile del collegio, alla presenza delle autorità civili e scolastiche, facendoli bersaglio dai tetti di sberleffi e del lancio di oggetti vari, per, infine, fuggire per i lastrici verso un vagheggiato mondo libero.

Evidenti in *Zero in condotta* ci sembrano i seguenti tre richiami a film antecedenti:

- l'analoga battaglia coi cuscini in camerata in *Napoleon* (1927) di Abel Gance;
- l'inseguimento della donna in pelliccia durante l'uscita scolastica di *Zero in condotta* e quello del carro funebre in *Entr'acte* (1924) di René Clair;
- la rappresentazione caricaturale delle autorità: in *Zero in condotta* il preside del collegio è un nano con una folta barba, mentre in *L'age d'or* (1930) di Luis Bunuel e Salvador Dalí, l'autorità che giunge nell'isolotto è un uomo di bassa statura con baffoni molto lunghi.

Zero in condotta è un aperto inno alla ribellione non alla rivoluzione, ci spiega Bertelli nel testo citato: “*Il ribelle è contro ogni forma di governo e la rivolta è il principio di distruzione d'ogni forma di autorità. Il rivoluzionario ha nel cuore la faccia del boia che sarà. Il ribelle non è un fanatico dell'ideologia ma un poeta della libertà.*”

Nel film, gli schieramenti sono nettissimi: da un lato gli alunni: giovani, creativi, esuberanti, oppressi; dall'altro lato gli adulti, insegnanti, sorveglianti (ad eccezione di uno), preside ed autorità varie: ottusi, repressivi, tronfi. E Vigo non ha dubbi sulla parte con cui schierarsi, anche perché il collegio l'aveva vissuto di persona per otto lunghissimi anni. Certo la contrapposizione tra alunni e adulti è assoluta e non trova corrispondenza con la scuola di oggi, ma dobbiamo tener conto che il film ci parla di un collegio (non di una scuola) del 1930.

CONTATTI COBAS

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. 379 191.4335
cobaspz@interfree.it

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

CALABRIA

Castrovillari (CS)
c/o Studio legale Maradei Via Caldora, 17
tel. 347 758.4382
cobasscuolacastrovillari@gmail.com
cobasscuolacastrovillari@pec.it

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
nicola.santoro06@yahoo.it

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

Napoli
vico Quercia, 22
tel. 081 551.9852
cobasnapoli@libero.it
www.cobasnapoli.it
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
Cobas Romagna
Reggio Emilia
Casa Bettola via Martiri della Bettola, 6
tel. 339 347.9848
cobasre@yahoo.it

FRIULI VENEZIA GIULIA

Trieste
via de Rittmeyer, 6
tel. 040 064.1343
cobasscuolatrieste@gmail.com
Cobas Friuli Venezia Giulia

LAZIO

Bracciano (RM)
via di S. Antonio 23
tel. 0699 805.956
bracciano@cobas.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 010 304.2536
cobasgenova@gmail.com
Cobas Scuola Genova

La Spezia
P.zza Medaglie d'Oro Valor Militare
tel. 334 688.9661 - fax 0187
513.171
cobaslaspezia@gmail.com
Savona
tel. 338 322.1044
cobascuola.sv@email.it

LOMBARDIA

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

Milano
via Sant'Uguzzone, 5 scala D - seminterrato
MM1 Villa S.Giovanni/Sesto Marelli
cell 331 589.7936
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 778592 - 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

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

Bari
via Antonio de Ferraris n.49/E
tel. 333 8319455 - 349
6104702
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
viale dell'Università, 37
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
confcobastaranto@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 Vecchia Ognina, 56
tel. 329 6020649
cobascatania@libero.it

Licata (AG)
tel. 389 044.6924

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

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.firenze@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 050 831.0584
cobas.scuola.livorno@gmail.com

Lucca
via della Formica, 210
tel. 328 7681014
329 6008842 - 347 835.8045
tel/fax 058 356.625
fax 058 356.467
cobaslucca@alice.it

Massa Carrara
via G. Pascoli, 24/B
tel. 334 688.9661
fax 0187 513.171
cobasmassacarrara@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)
Via Belluomini, 18
c/o Cantiere sociale versiliese
tel. 320 685.7939

UMBRIA

Orvieto
Via Garibaldi, 42
tel. 3285430394
cobasorvietano@gmail.com
www.cobasorvietano.it
Cobas Orvietano

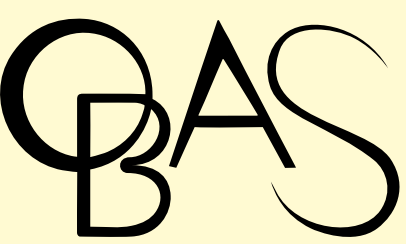
Perugia
via del Lavoro, 29
tel. 075 505.7404
351 849.3530
cobaspg@libero.it

Terni
via F. Cesi 15a
tel. 328 653.6553
348 563.5443
cobastr@yahoo.it
www.cobasterni.blogspot.com
cobas.terni@pec.it

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
Via Mezzacapo, 32/B
30175 Marghera
tel. 338 286.6164
mikeste@iol.it



La versione digitale di questo giornale è disponibile gratuitamente ai seguenti url:

www.giornale.cobas-scuola.it
www.cobasscuolapalermo.com



Piero Bernocchi è nato a Foligno nel 1947. Ha partecipato ai movimenti sociali italiani degli anni '60 e '70, in particolare a quelli del '68 e del '77 di cui è stato tra i principali esponenti. Dal 1979 al 1985 ha diretto *Radio Città Futura*, la prima radio libera in Italia.

Storico leader dei COBAS DELLA SCUOLA e portavoce nazionale della CONFEDERAZIONE COBAS, il settore più conosciuto e significativo del sindacalismo di base e alternativo in Italia, le cui attività si estendono oltre l'ambito sindacale anche in campo sociale, politico e culturale.

È stato fin dall'inizio tra i protagonisti del Forum sociale europeo e del Forum sociale mondiale del cui Consiglio internazionale è membro, svolgendo in tale veste un'importante attività nel movimento antermundialista (no-global) in Italia e a livello internazionale.

Oltre a numerosi saggi e articoli, ha scritto:

Le riforme in Urss (1977) - Movimento '77, storia di una lotta (1979) - Capire Danzica (1980) - Oltre il muro di Berlino (1989) - Dal sindacato ai Cobas (1993) - Dal '77 in poi (1997) - Per una critica del '68 (1998) - Scuola-azienda e istruzione-merce (Aa.Vv., 2000) - Vecchi e nuovi saperi (Aa.Vv., 2001) - Un altro mondo in costruzione (Aa.Vv., 2002) - Nel cuore delle lotte (2004) - In movimento (2008) - Vogliamo un altro mondo (2008) - Benicomunismo (2012) - Oltre il capitalismo (2015)



pagine 256 € 20

Piero Bernocchi

Pandemie virali e contagi politici



contro corrente 60

Pandemie virali e contagi politici



La casta degli anticasta fra emergenze e trasformismi



contro corrente 60

Piero Bernocchi, oltre a offrire una panoramica storica delle principali pandemie dei secoli passati, a partire da quelle dello scorso secolo, con raffronti sui differenti comportamenti sociali, politici, culturali e individuali, descrive la sinergia distruttiva tra la pandemia virale e quelle che definisce "epidemie politiche", che esamina a fondo sul piano nazionale e internazionale, dai populismi ai razzismi, dai nazional-sovranismi ai complottismi ingigantiti dai social, fino all'uso della pandemia da parte di tanti regimi autoritari. Molti saggi e articoli del volume, acquistabile pure in molte sedi COBAS, analizzano anche i due governi Conte e il ruolo dei principali partiti italiani dal 2018 ad oggi.



La prima e l'ultima tessera del Pci (1921-1991)



Una nascita disastrosa, una giovinezza succube dello stalinismo, un'età adulta al servizio delle istituzioni nazionali e della divisione del mondo stabilita a Jalta, una morte ingloriosa a 70 anni: questa in sintesi la parabola esistenziale dei gruppi dirigenti del Partito comunista italiano.



pagine 256 € 15

P. Bernocchi R. Massari

C'era una volta il Pci...



storia e memoria 45

Piero Bernocchi-Roberto Massari



C'era una volta il Pci...

70 anni di contro storia in compendio



contro corrente 45

Il 21 gennaio 2021 è il centenario della fondazione del Partito comunista italiano (allora PCd'I). Piero Bernocchi e Roberto Massari in questo volume presentano una contro storia in compendio dei 70 anni del Pci, una serie di saggi, documentati e approfonditi, sui principali "buchi neri" e nefandezze dei gruppi dirigenti del Pci che, per buona parte di quelli/e della generazione del Sessantotto, sono stati pluridecennali avversari e spesso anche nemici. Dalla seconda metà di gennaio, il libro potrà essere acquistato nelle librerie oppure on-line nei siti più noti e in quelli delle principali case editrici, a partire dalla Massari Editore.