



COBAS

numero

9

Nuova edizione - settembre/dicembre 2020
diffusione gratuita
POSTE ITALIANE S.P.A. - SPEDIZIONE IN
ABBONAMENTO POSTALE - 70% C/RM/19/2017

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

ARDUI RIENTRI

di Nino De Cristofaro

Durante il lockdown gli italiani hanno constatato come sia complicato occuparsi per un'intera giornata dei propri figli (ci riferiamo, in particolare, agli allievi che frequentano i segmenti che vanno dall'Infanzia alla Secondaria di Primo Grado) e hanno verificato quanto siano complessi i processi di crescita, troppe volte colpevolmente delegati ai docenti: insomma, hanno riscoperto la scuola e chi vi lavora. I docenti, per la prima volta da tanto tempo, sono stati generalmente apprezzati per la disponibilità dimostrata e la capacità di mantenere con gli alunni una relazione, se non didattica, quantomeno educativa. La maggior parte degli insegnanti, attraverso la cosiddetta Didattica a Distanza (DaD), ha sicuramente profuso un impegno notevole, soprattutto per la quantità di ore quotidiane passate davanti ai computer e nella preparazione dei materiali, rispetto al "tempo normale", e questo è stato loro riconosciuto. Certo, va rilevato che per molti aspetti (salario regolarmente percepito, limitazione dei pericoli di contagio) si è trattato di una categoria "protetta". Ciononostante, il successo presso l'opinione pubblica è stato palpabile.

Sarebbe allora il caso di partire da questo successo per rilanciare la scuola pubblica statale, rispetto alla quale, come è accaduto per la Sanità, solo con l'emergenza ci si è resi conto delle difficoltà in cui versa. Un arretramento, in entrambi i casi, determinato innanzitutto dalla progressiva riduzione degli investimenti. Per la scuola basta ricordare gli oltre 8 miliardi di euro tagliati ai tempi della Gelmini, che oggi, peraltro, si erge a paladina del diritto allo studio!

Il patrimonio edilizio

Partiamo dagli aspetti concreti. Lo stato degli edifici scolastici versa in pessime condizioni: la maggior parte delle scuole è dotata di locali costruiti da oltre 50 anni, spesso

sprovvisi di molte certificazioni necessarie. In sostanza, il punto non è quello di ritornare a "prima della pandemia", ma, al contrario, di non riproporre quel modello. È pensabile ipotizzare una sorta di new deal? Dal punto di vista materiale sicuramente sì, innanzitutto riducendo il numero di alunni per classe. Eppure le scelte del governo Conte-Azzolina per il prossimo anno scolastico hanno purtroppo confermato, nella formazione delle prime classi di ogni ordine e grado, i precedenti indici di affollamento, con grave nocumento per la sicurezza e per lo stesso lavoro didattico. Se non ora, quando si sarebbe dovuto promuovere un piano nazionale per recuperare e ristrutturare in ogni città tutti quegli edifici dismessi e destinati a un progressivo degrado? Si tratta peraltro di un progetto che permetterebbe un miglioramento degli standard urbanistici, buona occupazione (contribuendo alla ripresa dell'economia) e determinerebbe un salto di qualità dello stesso patrimonio scolastico: altro che la farsa renziana delle "scuole belle".

Supponenza ministeriale

La riqualificazione del patrimonio edilizio dovrebbe essere accompagnato da un'innovativa riflessione sulla didattica. Anche qui, però, il governo si muove nella direzione sbagliata. Infatti, nonostante la DaD abbia ampiamente dimostrato che nessuna piattaforma può essere minimamente paragonata al lavoro in presenza, perché - come avrebbe voluto dire la Ministra (quando si è confusa e ha parlato di imbuto) - i ragazzi "non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere", gli esperti del Ministero, supportati dai grandi gruppi che dominano la rete, vorrebbero rendere curricolare questa modalità di lavoro o, almeno, articolare la giornata scolastica, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, in parte in presenza e in parte a distanza. Su questo punto il Consiglio Superiore della Pubblica

(segue a pag. 2)



RICORDIAMO AGOSTINA QUARTU	2
DaD Per il Ministero la DaD va fatta anche al di fuori dei periodi di emergenza.	3
DaD Che ne pensano Socrate ed Aristotele delle videolezioni? Tutto il male possibile.	4/5
DaD Come i monopolisti del web sfruttano la produzione cognitiva sociale per fare soldi.	6/7
IMMISSIONE IN RUOLO Le assurde scelte politiche del Ministero per complicare l'esistenza ai docenti neo-stabilizzati. Alcune proposte per risolvere il problema.	8
DS PREPOTENTI Importante sentenza del Tribunale di Terni: i DS non possono irrogare sanzioni disciplinari superiori alla censura.	9
ASACOM-EDUCATORI/TRICI Precari, sottopagati, privi di diritti e con profilo professionale che varia da Regione a Regione. È ora che siano stabilizzati.	9
SCUOLE ARMATE I nocivi tentativi delle Forze armate e delle forze dell'ordine di colonizzare le menti degli studenti.	10
ATA Continuano a peggiorare le condizioni di lavoro. Ecco come cambiare rotta.	11
ATA Il Ministero con le assunzioni annunciate prevede di coprire solo il 45% dei posti disponibili, coprendo, di fatto, solo il turn-over. Vogliamo che tutti i 25.000 posti siano coperti.	12
EX LSU E APPALTI STORICI Un buon risultato l'assunzione di 12.000 ma permangono gravi problemi. La lotta dei Cobas continua.	12
ASSISTENTI IGIENICO-PERSONALE Una normativa complicata e una cricca di politici ostili rendono difficile a numerosi lavoratori siciliani la stabilità professionale. Organizzati nei Cobas sono in lotta da alcuni mesi.	13
CESP Continua la riflessione del CESP sul disagio sociale. È ora che gli insegnanti si riappropriano dei processi di apprendimento	14
REVISIONISMO STORICO La risposta dei Cobas alle iniziative della Giunta Comunale triestina sulla vicenda giuliana	15
FONDI PENSIONE Il tribunale di Firenze ritiene illegittima l'iscrizione forzata al Fondo Pensione prevista dal CCNL degli autoferrotranvieri.	15

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

	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² luglio 2020 - euro	Ccnl 2018 ³ +IVC euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	24.578	20.667	-3.911	-18,9
Ass. amm.- tecn.	27.936.000	28.048	23.332	-4.716	-20,2
D.s.g.a.	32.268.000	32.397	36.191	3.794	10,5
Docente mat.- elem.	32.268.000	32.397	29.162	-3.235	-11,1
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	34.144	29.174	-4.970	-17,0
Docente media	36.036.000	36.180	31.707	-4.473	-14,1
Doc. laureato II gr.	38.184.000	38.336	32.588	-5.748	-17,6
Dirigente scolastico*	52.861.000	53.072	72.936**	19.864	27,2

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 luglio 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.

ARDUI RIENTRI

segue dalla prima pagina



Istruzione ha formulato esplicite critiche alle Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata, sostenendo che: “Non sono evidenti quali siano i fondamenti culturali, normativi, pedagogici e metodologici; conseguentemente le misure presenti [...] rischiano di apparire del tutto incongrue e immotivate con effetti invasivi dell'autonomia scolastica e professionale”. Ancora: “Risulta di difficile comprensione in cosa dovrebbero consistere le attività sincrone se non in una trasposizione della lezione svolta in classe” e, infine: “La metodologia didattica non è innovativa quando utilizza degli strumenti digitali (può essere addirittura conservativa o restauratrice di pure modalità trasmissive) e non è vero che la videoconferenza favorisca metodologie in cui gli alunni siano più protagonisti”. Inoltre, aggiungiamo noi, è grave che il Ministero non abbia sviluppato nessuna riflessione sul

fatto che la forzata chiusura delle scuole abbia contribuito ad allargare le differenze sociali, visto il numero di studenti, soprattutto nel meridione, che, per motivi economici, sono stati tagliati fuori dalla DaD. Anche in questo caso, non si tratta, però, di rivendicare soltanto che la scuola si faccia esclusivamente in presenza. Riproporre il modello pre-pandemia significherebbe, infatti, ritenere che le cose prima funzionassero. E questo non è vero.

Insegnare a porre domande

A partire dalla cosiddetta *Autonomia* (fine anni '90) la scuola e la maggior parte dei docenti hanno infatti progressivamente rinunciato a puntare su conoscenze e conseguente sviluppo dello spirito critico dei/delle discenti, contrapponendo strumentalmente la pratica alla riflessione, non riconoscendo che nulla è più concreto di una buona

teoria ed esaltando la “*didattica delle crocette*” (Invalsi docet), che addestra a dare risposte, ma non insegna, né potrebbe farlo, a porre domande. Una logica certamente coerente con l'idea di una società che ha fatto, per la maggior parte dei giovani, della precarietà (del continuo cambiamento di lavoro) la cifra essenziale dell'esistenza, definendola addirittura un'opportunità. Un'idea di scuola che, in questa prospettiva, potrebbe fare progressivamente a meno degli insegnanti, sostituiti da programmatori capaci di elaborare test e quiz e da “*verificatori*” che, in possesso delle corrette griglie di valutazione, si limiterebbero, meglio da lontano, a fornire i risultati. Come ha detto Simona La Spina, in un recente convegno CESP, “*ci si è sempre più allontanati da un'idea di scuola organica e pedagogicamente fondata che riconosca centralità ai contenuti e alla didattica, dirigendosi invece verso una vuota 'scuola delle competenze', che mira ad allenare studenti, forse competenti e diligenti, ma impreparati e incapaci di esercitare un pensiero critico, di interpretare la complessità del reale. Una scuola per la quale interpretare un testo è un'operazione meccanica di smontaggio e rimontaggio di pezzi sempre uguali, operazione alla quale il docente (il coach) deve allenare e addestrare i propri allievi*”.

Proposte di buon senso

In un quadro generale nel quale neanche i cosiddetti esperti sono in grado di delineare con chiarezza gli scenari futuri, alcune richieste di buon senso dovrebbero essere messe al centro della riflessione e

delle conseguenti scelte organizzative per l'inizio del nuovo anno scolastico.

Formare classi di non più di 15 alunni, assicurando un adeguato distanziamento e condizioni igieniche di sicurezza e costruendo gruppi nei quali è possibile articolare il lavoro didattico garantendo, al contempo, il confronto collettivo e l'individualizzazione degli apprendimenti. Non lo si è fatto con l'organico di diritto, occorre porre immediatamente rimedio con quello di fatto. Ovviamente, tutto ciò comporta la necessità di significative assunzioni di docenti e ATA, altro che i nuovi precari del Covid di cui parla la Ministra, personale assunto a tempo determinato che, nel caso di un nuovo lockdown, verrebbe immediatamente licenziato.

Ridare la parola ai Collegi Docenti (troppo spesso silenti e distratti) che, a partire dalla riflessione sui vuoti, culturali e relazionali, prodotti dalla DaD, senza delegare le decisioni ai Dirigenti Scolastici, devono confrontarsi e riprogrammare il lavoro, consapevoli della centralità della scuola e della necessità di una reale apertura verso la società. Non parliamo, ovviamente, né della ricerca di spazi esterni, né di affidare improbabili compiti didattico-educativi a esponenti del cosiddetto terzo settore. Occorre ricostruire un rapporto che permetta alla scuola da un lato di farsi attraversare dai problemi sociali per indagarli e contribuire ad affrontarli, dall'altro di essere essa stessa oggetto di riflessione esterna per diventare parte fondamentale di un percorso di cambiamento. Un processo urgente e necessario viste le fragilità messe in luce dalla pande-

mia. In sostanza c'è bisogno di una scuola che, come è stato scritto, sia in grado di connettersi sentimentalmente con l'intera società.

Infine, occorre evitare che scoppi l'ennesima “*guerra fra poveri*”. Da un lato i genitori che non potrebbero recarsi al lavoro se il tempo scuola venisse ridotto, dall'altro i lavoratori della scuola preoccupati per un'eventuale diffusione dei contagi. In parte il problema verrebbe risolto se si producessero i cambiamenti materiali precedentemente indicati. Però, anche ottenendo le suddette trasformazioni (e occorre che si mobilitino tutti, e non solo chi è a scuola, perché ciò avvenga) rimarrebbe il problema dei cosiddetti lavoratori fragili, che non possono/devono essere esposti a rischi. Rispetto ai docenti, per esempio, non avrebbe alcun senso occuparli attraverso la DaD. Per i più anziani, e solo su domanda individuale, si potrebbe pensare al pensionamento, garantendo loro tutti i diritti che avrebbero maturato in una situazione normale. Gli altri, senza parlare di inidoneità al lavoro (sarebbe del tutto fuori luogo), potrebbero essere temporaneamente sostituiti da supplenti, in attesa che maturino le condizioni per un rientro a scuola in sicurezza.

Il 25 giugno scorso in oltre 60 città italiane lavoratori della scuola, genitori, educatori e studenti hanno risposto all'appello di Priorità alla Scuola e hanno manifestato perché il diritto all'educazione e all'istruzione venga garantito a tutte e tutti. Una mobilitazione che deve crescere e proseguire, perché il futuro della scuola riguarda l'intero Paese.



AGOSTINA QUARTU

Lo scorso 14 agosto un volto storico dei Cobas scuola a Cagliari e in Sardegna ci ha lasciati. Ha combattuto la sua battaglia personale con la malattia, l'ha fatto a suo modo, con fiducia, amore per la vita e tanta forza d'animo.

Cofondatrice storica dei Cobas scuola in Sardegna fin dagli anni ottanta, ha partecipato all'organizzazione del sindacato, è stata un'attivista tenace e generosa in tutte le lotte e le iniziative che i Cobas hanno portato avanti in questi trent'anni fino all'impegno recente nei Cobas Cagliari la cui solidarietà ne ha sostenuto la crescita.

Presente con la sua vitalità nelle piazze, ha svolto con serietà e forza il suo incarico di RSU, affrontando e vincendo notevoli conflitti con dirigenti che cercavano di piegare la sua determinazione nella difesa dei diritti dei lavoratori.

Sempre attenta ad affermare il valore e il primato della scuola pubblica; instancabile nell'attività di consulenza, nel promuovere riunioni, convegni, manifestazioni, seminari e scioperi. Una forza della natura. Quella natura che l'ha cresciuta nei primi anni della sua vita ad Armungia, paese amato fino alla fine e in cui le piaceva tornare per riprendere contatto con le sue origini di cui andava fiera.

Nata in una famiglia numerosa, bellissima e accogliente come lei, questa piccola grande donna, è partita presto ad esplorare il mondo, ha lavorato, studiato e viaggiato con bagagli leggeri di curiosità, avventura e amore per il mondo.

Convinta antimilitarista, sensibile osservatrice della causa palestinese, vigorosa sostenitrice dei diritti di genere e di tutte le cause degli ultimi. Amava le persone, riusciva ad apprezzare le qualità di ciascuna. Donna di positività contagiosa, di innata gentilezza di modi e di spirito, è stata un'amica leale e appassionata, allegra e compagna, godeva della buona lettura, della buona musica e del teatro.

Amatissima dai suoi alunni bambini che conquistava con la sua serenità, la sua sensibilità e la sua gioia di vivere. Agostina è una donna che ha unito la mitezza del carattere al gran rispetto e gentilezza verso gli altri, alla intelligenza fine e arguta mai invadente né presuntuosa. Intellettualmente onesta e corretta con tutti e tutte, mai una parola di offesa o pettegolezzo.

“Chiedevi un mondo senza guerre, una Sardegna senza basi militari e il diritto dei popoli a vivere in pace e dignità”. Ciao carissima amica e compagna Agostina!

LA DaD È TRATTA?

NELLE LINEE GUIDA MINISTERIALI PREVISTA LA DaD ANCHE FUORI DAI PERIODI DI EMERGENZA

di Serena Tusini

Stanno facendo di tutto per fare in modo che la scuola esca trasformata alla radice dall'evento della pandemia. L'ultimo pesante passaggio sono le *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, attraverso cui il Ministero dell'Istruzione spinge affinché quella didattica digitale che ha fallito nelle scuole e nelle famiglie diventi strutturale.

Nelle *Linee guida* si dice infatti che le scuole superiori dovranno inserire nella programmazione una quota di "*didattica digitale integrata, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento*". Il punto infatti è proprio questo perché il Ministero non è tanto interessato alla DaD (lo hanno più volte dichiarato, criticando quei docenti che hanno continuato a fare lezioni frontali anche se a distanza), ma sta cercando di portare a casa una accelerazione importante delle metodologie legate alla scuola digitale.

La trappola dell'innovazione

Sono anni che il Ministero ci prova, investendo anche discrete somme: prima le LIM, poi le classi 2.0, un'infinità di corsi di formazione per docenti, animatori digitali in ogni scuola ecc. Perché questa insistenza? Da dove viene e che finalità ha? Dietro la propagandistica modernizzazione, che fino al lockdown aveva trovato orecchie soprattutto tra i genitori, si nasconde in realtà uno strumento decisivo per la trasformazione della scuola, una trasformazione contro la quale i docenti italiani hanno opposto e stanno opponendo resistenza. La propaganda ascrive tale resistenza all'età avanzata e alle incapacità informatiche dei docenti, narrazione anch'essa messa in crisi dal lockdown quando in una settimana la grande maggioranza degli insegnanti è stata capace di riprendere il contatto a distanza con i propri studenti su piattaforme le più disparate; in realtà la resistenza proviene da un giudizio largamente negativo che la maggioranza dei docenti italiani dà di queste metodologie. Si tratta di metodologie didattiche che vengono citate, dandole acriticamente come espressioni di innovazione e di qualità, anche nelle *Linee guida (didattica breve, apprendimento cooperativo, flipped classroom, debate)*. Al contrario esse devono essere urgentemente poste sotto la lente critica, devono essere smascherate e comprese nel loro essere strumenti di ridefinizione complessiva della scuola e della sua fun-

zione sociale. Queste metodologie infatti disegnano una scuola al ribasso, una scuola che smette di essere luogo centrale della formazione dei cittadini, ma diventa funzionale a costruire *capitale umano*, cioè persone che vengono educate e cresciute considerandole, fin da piccoli, come futuri lavoratori. Infatti queste metodologie sono tutte mirate ad ottenere due obiettivi fondamentali:

1. Spostare la centralità del processo di insegnamento dalle conoscenze alle competenze.
2. Individualizzare al massimo i percorsi di apprendimento e spostarne la responsabilità sul singolo studente.

Competenze o conoscenze

L'insegnamento per competenze è al centro della scuola e della normativa scolastica, ormai da molti anni; le conoscenze sono messe da parte, derubricate a *nozionismo*: insomma a scuola si va per imparare a fare, non per impadronirsi del sapere. Sono solo pochi decenni, se ci pensiamo bene, che il sapere non è più un'esclusiva delle classi più abbienti, ma attraverso una scuola pubblica di qualità è diventato accessibile potenzialmente a tutti. Sarà un caso che proprio quando la scuola diventa di massa, improvvisamente la conoscenza non è più importante? La didattica digitale si sposa perfettamente con quella riduzione al minimo delle conoscenze che è presente anche nelle recenti *Linee guida*: "*Al team dei docenti e ai consigli di classe è affidato il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline*". Leggere, scrivere e fare di conto, tutto qui e soprattutto "*imparare ad imparare*", in un futuro di formazione continua visto il precariato che aspetta i nostri studenti; una formazione continua che avverrà quasi del tutto in modalità digitale e con la quale da subito i ragazzi e le ragazze devono prendere dimestichezza. L'Unione Europea lo dice chiaramente: "*Le tecnologie dell'informazione [...] operano un ravvicinamento fra i 'modi di apprendimento' e i 'modi di produzione'. Le situazioni di lavoro e le situazioni di apprendimento tendono a un reciproco ravvicinamento se non ad un'identificazione sotto il profilo delle capacità poste in atto*" (Libro bianco su istruzione e formazione - Commissione Europea 1996). E aggiunge: "*La società dell'informazione*



modificherà i modi d'insegnamento sostituendo al rapporto troppo passivo dell'insegnante e dell'allievo il nuovo rapporto, a priori fecondo, dell'interattività". Le *Linee guida* sono ricalcate su queste affermazioni e dicono infatti che è necessario "*porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità*". Se traduciamo e usciamo dalla propaganda, significa che ore di lezione saranno sostituite con didattica digitale chiamata "asincrona": cioè i ragazzi studieranno da soli utilizzando materiali selezionati dai docenti.

Contro l'individualismo neoliberista

Anche tutto questo è una mistificazione: l'obiettivo è quello di frantumare il gruppo classe, sul modello efficientista anglosassone per cui anziché sviluppare un programma insieme alla propria classe, ogni studente avrà il proprio percorso e i propri obiettivi, esattamente nella logica meritocratica (?) e neoliberista che domina la società. Non più un programma di Italiano, di Matematica, di Scienze uguale per tutti, ma tanti pacchetti a step per i quali uno studente potrà essere ad esempio al modulo tre d'Italiano, mentre a Matematica è ancora al modulo due; ognuno con i suoi tempi, dicono, nel rispetto dei percorsi individuali ed assicurando a tutti il successo formativo. È un'idea inversa rispetto alla scuola della Costituzione che abbiamo conosciuto: oggi nella formazione delle classi i docenti hanno sempre proceduto cercando di mescolare e rendere i livelli omogenei classe per classe, in modo che in ogni classe fossero presenti ragazzi con potenzialità diverse. Tutti comunque svolgono lo stesso programma in un'idea paritaria di classe scolastica che contiene una precisa idea di società: è un'idea di uguaglianza, è l'idea costituzionale per la quale la Repubblica cerca di rimuovere le differenze sociali e culturali di partenza e la scuola viene investita di una potente funzione di ascensore sociale.

La didattica digitale cancella questo modello e favorisce quello dei percorsi individuali a diverse velocità: anche questa è un'idea di società, quella società neoliberista dove la meritocrazia e gli individui-monadi devono tracciare isolatamente, e non collettivamente,

il proprio destino. Tale modello neoliberista permette inoltre, come nelle scuole anglosassoni, di potenziare (e selezionare) le eccellenze prematuramente e di dare il minimo d'ufficio agli altri. Il livello socio-culturale con il quale si entra nella scuola, segna in modo poco superabile il proprio percorso di formazione culturale. Da qui l'insistenza sui famosi banchi a rotelle e le chiarissime affermazioni della ministra che ha rivendicato tale scelta di arredamento per veicolare una nuova modalità di scuola.

Tutto questo ciarpame didattico, proposto da anni nelle scuole, è già stato, nei fatti, respinto dai docenti italiani, chiamati a trasformarsi in semplici tutor e accompagnatori di percorsi di apprendimento individuali; ed oggi, dopo che tali strumenti sono stati sperimentati in situazione di lockdown, anche le famiglie hanno preso coscienza diretta dell'abisso di qualità tra una scuola in presenza e la scuola digitale.

Quando dunque ci opponiamo alla didattica digitale ci opponiamo a un'idea di scuola e società ben precise e difendiamo la scuola della Costituzione, sulla quale si stanno accendendo da anni e che sperano di archiviare con l'aiuto della pandemia.

Certo la scuola attuale non è il migliore dei modelli possibili e andrebbe riformata, ma la direzione che da anni ha preso il Ministero, in ossequio ai diktat di Confindustria e della UE, è da respingere frontalmente perché mira a trasformare la funzione sociale della scuola, ad affossarne la qualità e di conseguenza a spalancare un enorme mercato per i privati, di cui i prodotti didattici digitali rappresentano una fetta non certo trascurabile.

Invitiamo pertanto i Collegi Docenti, nella propria autonomia e competenza esclusiva in campo didattico, a bocciare le linee guida e a programmare attività di didattica digitale da utilizzare esclusivamente in situazioni di chiusura delle scuole.

Invitiamo i genitori ad opporsi al taglio orario rivendicando la normativa che non permette alle scuole di tenere i ragazzi a casa (magari a svolgere ore di didattica digitale asincrona), ma impone un orario curricolare ben preciso.

La partita che si gioca è grossa e da come sapremo giocarla scuola per scuola, famiglia per famiglia, dipende il futuro della scuola italiana.



ANIMALI SOCIALI

DIALOGO CON SOCRATE E ARISTOTELE SUL RAPPORTO EDUCATIVO

di Salvatore Distefano



Atene, marzo 2020

L'emergenza coronavirus ha spinto molti settori del mondo del lavoro - alcuni obtorto collo, altri di buon grado - all'introduzione dello smartworking e così nella scuola stiamo assistendo all'adozione di una nuova, anche se non del tutto sconosciuta, metodologia: la didattica a distanza (DaD). A tal proposito, nel campo dell'istruzione si sono creati due schieramenti contrapposti: chi guarda con sospetto la novità e la osteggia recisamente, chi la esalta acriticamente e pensa al dopo per ridurre i posti di lavoro e dare sempre più spazio alla tecnocrazia. Per fortuna, esiste una terza posizione che con molto equilibrio cerca di capire meglio cosa sta succedendo, richiamandosi al giusto mezzo aristotelico e alla "leggerezza della pensosità" di cui parlava Calvino.

Non è chi non veda, infatti, che l'organizzazione didattica richiede una preparazione specifica e una programmazione collegiale, che non può improvvisamente manifestarsi, o presentarsi da qualche parte sì e da qualche altra no, perché rischia di creare differenziazioni inaccettabili. Forse, allora, sarebbe più onesto parlare di contatti, con diverse modalità, che gli insegnanti volontariamente cercano di tenere coi propri alunni, sapendo di fare qualcosa che nulla a che vedere con quella relazione interdipendente che solo come tale si può definire didattica. Soltanto i più realisti del re e ovviamente il mercato delle apparecchiature informatiche fingono che la DaD possa essere sostitutiva (e non aggiuntiva), se non in tutto almeno in parte, del rapporto educativo diretto: non si può ricondurre l'insegnamento alla stregua di attività di lavoro, che possono essere svolte a distanza.

In un approccio sistemico non è possibile considerare l'individuo in sé, isolarlo dal contesto in cui è situato, vive ed opera, estraniarlo dal campo di comunicazione reale che stabilisce con gli altri individui e con gli oggetti. La formazione di un gruppo come la classe è caratterizzato da relazioni dirette, affettuose, spontanee; un gruppo classe, nonostante la complessità che presenta, acquisisce una sua personalità, vissuta dai singoli membri come persona collettiva, che

devono essere tra loro interagenti, interdipendenti, orientati verso un medesimo fine. Infatti, la socializzazione è un obiettivo primario del gruppo classe e per questo si impegna il consiglio di classe che lo deve progettare e raggiungere.

È un bene tuttavia che si sia aperto il dibattito sulla DaD, perché riprende nel mondo della scuola una riflessione specifica sulla didattica, sui suoi aspetti pedagogici (trovarsi di fronte persone diverse alle quali garantire uguali diritti), su approcci *affettivi* incentrati sui metodi che possono dare le risposte migliori per garantire il diritto allo studio. Da tempo vi è stata anche una sorta di ripiegamento su se stessi della gran parte dei docenti, spesso frustrati e rassegnati, ma che non si sono arresi per tanti anni ai processi che miravano a subordinarli all'aziendalizzazione e a smantellare uno dei diritti fondamentali - costituzionalmente garantiti -: quello all'istruzione.

La prevalenza dell'homo sapiens

Ma una seria e pacata discussione necessita, a mio avviso, di una piccola riflessione di carattere storico.

Dicono gli scienziati e gli storici che centomila anni fa almeno sei specie di umani abitavano la Terra. Erano animali insignificanti, il cui impatto sul pianeta non era superiore a quello di gorilla, lucciole o meduse. Oggi sulla Terra c'è una sola specie di umani: noi, homo sapiens. Quale fu il segreto del nostro successo? Non posso qui spiegare dettagliatamente ciò che è avvenuto nell'arco di milioni di anni e quindi dirò che, sempre secondo gli studiosi, intorno a 50.000 anni fa, i Sapiens, i Neanderthal e i Denisova si sono ritrovati proprio a un punto di svolta che provocò la scomparsa delle ultime due specie. Quale fu il segreto del successo dei Sapiens? Come potemo insediarsi così rapidamente in così tanti habitat distanti, ed ecologicamente differenti? Come riuscimmo a relegare nell'oblio tutte le altre specie umane? Perché neppure i forti e temprati Neanderthal riuscirono a sopravvivere al nostro furioso assalto? "*Homo sapiens conquistò il mondo soprattutto grazie al suo linguaggio unico*", scrive Yuval Noah Harari (*Sapiens. Da animali a dei. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, 2019), e aggiunge un

altro aspetto decisivo, quello della socialità "[...] una seconda teoria conviene sul fatto che il nostro linguaggio, unico nel suo genere, si sia sviluppato come mezzo per condividere informazioni sul mondo. Ma sostiene che le informazioni più importanti che occorreva trasmettere riguardassero gli umani, non i leoni o i bisonti. Il nostro linguaggio si sarebbe evoluto come un modo per fare pettegolezzi. Secondo questa teoria, Homo sapiens è innanzitutto un animale sociale. La cooperazione sociale è la nostra chiave per la sopravvivenza e la riproduzione." Ed Hegel aggiungerebbe che la Realtà razionale deve superare nella sintesi il "*sistema dell'atomistica*", grazie alla sostanza che "*diventa per questa guisa nient'altro che una connessione universale e mediatrice di estremi indipendenti e dei loro interessi particolari*".

L'altra sintetica considerazione riguarda, a proposito dello sviluppo umano, ciò che sostengono i teorici dell'apprendimento sull'importanza che il bambino, prima, e il ragazzo, poi, stabiliscano un gran numero di relazioni interpersonali nel corso della loro

tana, la famosa *Μετρό Αθήνας* di cui gli ateniesi sono giustamente orgogliosi, sceso alla fermata Acropoli, varcato l'ingresso, mi dirigo a grandi passi verso l'Antica Agorà dove sicuramente troverò, a voler dare ascolto ad Aristofane (fake news?!), "*quel perdigiorno*" di Socrate, che magari sta discutendo con Strepsiade che vuole capire come educare il figlio Filippide perché, al di là di ciò che pensa il rancoroso commediografo ateniese, il maestro di Platone è senza dubbio un punto di riferimento di tutti gli ateniesi sul piano educativo.

Trovo Socrate seduto per terra mentre sta interloquendo con il giovane Theonos, ma tantissimi altri gli stanno attorno (a debita distanza), usando il suo solito metodo: "*La mia arte maieutica aiuta a far 'partorire' gli uomini e si prende cura delle loro anime in travaglio e non dei loro corpi. Per far ciò è necessaria la dialettica che mi serve per cogliere l'essenza dell'uomo, perché ognuno così è costretto ad andare fino in fondo e rendersi conto del suo sé e a dirmi in che modo vive ora e 'chi era prima'. Il mio dia-*



maturazione e tale compito risulta più facile con i coetanei che con gli adulti. Ancora: gli studiosi hanno rintracciato differenze significative nello sviluppo cognitivo tra i ragazzi che avevano frequentato la scuola per un anno e quelli che non lo avevano fatto perché la formazione globale viene fuori dalla interrelazione complessa di tutte le risorse personali: intellettuali, percettive, fisiche, motorie, sociali ed emotive.

È quindi evidente, a proposito della didattica a distanza (DaD), che si deve accettare ciò che sta avvenendo - si può dire "*fare di necessità virtù?*" -, senza scomodare le *magnifiche sorti e progressive*.

Socrate: dialogare senza filtri

Ma dato chi mi trovo ad Atene, e da qui non mi posso muovere perché siamo in piena emergenza, ho pensato: chi meglio dei Greci, che hanno creato la cultura classica alla quale ci ispiriamo e al tempo stesso hanno sperimentato metodi innovativi di insegnamento, può consigliarci sul *che fare?* E allora via, più veloce della luce: dopo aver salutato il portiere dell'*Aristotele Hotel*, sito in via degli Acarnesi (do you remember Aristofane?), percorso la via Socrate, giunto in piazza Omonia, salito su un vagone della metropoli-

logos consta di due momenti inscindibili: la confutazione e la maieutica. Inoltre, uno strumento peculiare della mia dialettica è l'ironia, che non è solo il dissimulare, ma rappresenta il gioco scherzoso, molteplice e vario delle finzioni e degli stratagemmi che uso per costringere i miei interlocutori a dar conto di ciò che fanno e di chi sono. Ed è evidente che tutto questo è reso possibile dalla presenza fisica dei dialoganti; infatti, non riesco neanche ad immaginare come potrei parlare di umanità, mia e degli altri, se fossimo fisicamente distanti. Non scatterebbe quella magia straordinaria del con-filosofare, dello sfregamento delle intelligenze, dell'incalzante domandare e rispondere."

Allora gli chiesi, visto il motivo per cui lo avevo cercato, "*Ma se avessimo a disposizione, magari gli dei ce ne forniranno presto qualcuno, uno strumento con il quale fare tutto ciò che stai dicendo, pur restando distanti l'uno dall'altro?*".

"E no", riprese Socrate, "*si tratta di un dialogo senza filtri, trasparente; nel corso del quale i protagonisti devono poter 'sentire' l'emozione di ognuno, devono farsi trasportare dai movimenti del corpo, dallo sguardo, intelligente e complice, dalle mani, dai sorrisi, dagli sbuffi annoiati: insomma, ci vuole quel*

feedback che ci faccia capire che stanno dialogando due persone e non due oggetti. Del resto, lo capisci dall'ascolto delle nostre parole: noi regoliamo infatti il volume della nostra voce sulla base dell'impulso di ritorno rappresentato dalla reazione di chi ascolta. Pertanto, nel processo di apprendimento graduale la conoscenza dei risultati man mano raggiunti è una comunicazione di ritorno che contribuisce a regolare l'atteggiamento successivo di chi sta parlando."

E io incalzando "ma tutto ciò non è possibile realizzarlo stando ognuno a casa propria, in un ambiente familiare, un luogo che dovrebbe conciliarsi ancora meglio con l'apprendimento?".

"No, mio caro", rispose Socrate, "avviene proprio il contrario. Ogni edificio, ogni spazio, ogni luogo ha una sua destinazione e assume una sua identità forte. Non perché così vuole la natura, ma per il significato che noi esseri umani abbiamo assegnato, per certi versi una pura finzione, alla realtà che ci circonda: un luogo privato è giusto che rimanga privato, così come un luogo pubblico deve essere

mostro! la proprietà privata affermando la proprietà collettiva, superare l'istituto della famiglia con il suo carico di egoismi, e far inverare (udite! udite!) una società palingenetica fondata sull'uguaglianza. Decisi perciò di incontrare Aristotele e mi diressi, rigorosamente a piedi, verso il Liceo. Imboccai la Vassillis Olgas Avenue, superai lo Zappio, costeggiai il National Garden percorrendo la Irodou Attikou fino ad arrivare a piazza Mela P. Rigilis, scesi per una stradina che costeggiava il Museo Bizantino e il Museo della Guerra, e a quel punto entrai nel Liceo che Aristotele aveva fondato qualche anno prima. L'importanza del Liceo nel campo dell'insegnamento si connette non soltanto al contenuto delle dottrine che erano trasmesse, ma anche all'organizzazione moderna della didattica perché il Liceo, a differenza di altri modelli di insegnamento, era caratterizzato da finalità essenzialmente scientifiche. Si può dire che da una parte era più scolastico dell'Accademia, in quanto più legato alle concezioni del fondatore, ma per altri versi non era caratterizzato da progetti etico-poli-

Ero lì trepidante, pronto ad acchiappare parole e concetti del "primo professore" di filosofia, capace di controllare tutti i campi del sapere e di offrire per ognuno di essi spiegazioni argomentate, ricche di analisi determinate e prospettive d'insieme. Colui che stava tentando di organizzare in modo coerente e sistematico tutto il campo del sapere accessibile nel suo tempo, in modo da rendere disponibile l'immenso patrimonio culturale greco alle future generazioni. Per fare questo, Aristotele si era distaccato da Platone - "Amicus Plato, sed magis amica veritas" -; pur tuttavia, non si era distanziato mai del tutto dal platonismo e dunque era rimasto sempre in qualche modo platonico, se con ciò ci si riferisce alla maniera complessiva di far filosofia e soprattutto al riconoscimento di alcuni aspetti essenziali del platonismo.

"L'uomo è per natura un animale sociale e un animale politico", Aristotele cominciò a parlare, "ed egli non è capace di vivere isolatamente ed ha bisogno, proprio per affermare questa sua natura, di avere rapporti con i suoi simili in ogni momento della sua esistenza. L'origine della vita associata, infatti, è dato dal fatto che l'individuo non basta a se stesso: sia perché non potrebbe provvedere ai propri bisogni, sia perché, al di fuori della disciplina imposta dalle leggi e dall'educazione, non raggiungerebbe la virtù e non potrebbe, dunque, essere felice. Come sostengo nel libro XII [Δ] della 'Filosofia prima', l'uomo è felice quando pensa, dato che il pensare è proprio di Dio, perché in tal modo è Dio."

Aristotele tacque e invitò con lo sguardo Eudemo a leggere un passo della Politica. L'allievo diligentemente iniziò la lettura del passo con tono ispirato "Chi non è in grado di vivere in una comunità politica [ho de mè dynàmenos koinonein] o non ha bisogno di nulla, bastando a se stesso, costui non fa parte di una città, ma è o una belva, o un dio [outhèn méròs pòleos, hòste è therion è theòs]".

Eudemo tacque e fece segno a Teofrasto di intervenire nella discussione. E fu così che il discepolo più grande di Aristotele trasse da diversi capitoli della Retorica alcuni spunti sul tema dell'insegnamento-apprendimento davvero interessanti. "Per risultare persuasivo, chi parla deve possedere delle risorse di natura morale mediante le quali trasmette un'impressione favorevole sul proprio carat-

tere e suscita diverse emozioni nei propri ascoltatori. Di più: chi insegna deve ragionevolmente attendersi di incontrare fra i discenti, in considerazione della loro giovinezza o maturità, sensibilità diverse alle quali dovrà adattare i propri discorsi allo scopo d'ingenerare in chi ascolta le emozioni appropriate, addirittura suscitare passione e 'innamoramento'. Il docente, inoltre, avrà cura di modulare la voce in rapporto alla sonorità, all'altezza del tono e del ritmo. Sarà importante la scelta dei termini dando sempre un'immagine di naturalezza, facendo attenzione al ritmo e scartando sequenze espressive disordinate; e a tal proposito, è importante la gestualità perché parliamo anche col nostro corpo". Teofrasto smise di leggere e rivolse lo sguardo verso Aristotele, il quale intervenne a conclusione richiamando quanto aveva sostenuto negli scritti di etica in anni precedenti. "Se è vero che la felicità è il fine delle azioni", cominciò Aristotele, "occorre vivere secondo ragione, perché il solo vivere è anche delle piante e degli animali; ecco dunque che il bene proprio dell'uomo è l'attività dell'anima secondo virtù, e se molteplici sono le virtù, la felicità è conforme alla virtù più alta, quella corrispondente alla nostra parte migliore: l'intelletto. Si tratta dell'attività contemplativa in quanto non ha altro fine che se stessa e rappresenta qualcosa di divino perché l'intelletto è la componente divina dell'essere umano."

E così concluse il maestro di color che sanno "Dobbiamo far di tutto per vivere secondo la parte più nobile che è in noi e l'insegnamento-apprendimento è perciò l'attività principale. A dispetto delle sue modeste dimensioni, l'intelletto è di gran lunga superiore a tutte le altre parti per potenza [dynamèi] e valore [timiòteti]. Perciò, il sommo bene per l'uomo consisterà senza dubbio nell'esercizio del pensiero, cioè nella vita contemplativa [bios theoretikòs], che sarà, di conseguenza, anche la più felice [eudaimonéstatos]".

Francamente non mi pare che ci fosse altro da aggiungere a ciò che avevo sentito oggi, prima attraverso le parole di Socrate e poi quelle di Aristotele e dei suoi discepoli. Così, uscii dal Liceo, ripresi l'avenue Vassilissis Sofias, attraversai tutta la zona dei musei e delle ambasciate e giunsi appena in tempo a piazza Syntagma per il cambio della guardia.



tale; ed infatti, i luoghi pubblici sono deputati ad attività diverse e così vengono vissuti: la scuola è per definizione il luogo dove si sta insieme con i docenti, con i compagni di classe, con le altre figure professionali; dove ci si emoziona per un verso, per una traduzione, per un concetto finalmente intuito. Dove ci si innamora, dove si ride, si scherza e qualche volta si piange; dove si è concentrati e silenziosi, dove si fa chiasso e anche si urla... durante la ricreazione. Dove si realizza quel processo essenziale per la specie umana che si chiama insegnamento-apprendimento. Pensa per un attimo a quello che qui ad Atene sono riusciti a realizzare Platone con l'Accademia e Aristotele con il Liceo".

Il maestro di color che sanno

Non mi restava che andarli a trovare di persona personalmente e discuterne con loro, considerati due tra i più grandi pensatori dell'umanità. Avevo saputo, però, che Platone si trovava a Siracusa per tentare, di nuovo!, di realizzare la sua utopia, costruire la città ideale, quella fissazione che si portava dietro da sempre, secondo cui si poteva dar vita a un audace progetto di società basata sulla comunione di tutto, nella quale un uomo nuovo doveva negare (cosa assurda e

tici o da speciali legami religiosi fra i discepoli, ma da finalità eminentemente scientifiche.

Ci credereste? Per l'emozione mi tremavano le gambe, la lingua si era seccata e mi ero scordato tutto, non ricordavo il motivo della mia presenza lì. La prima impressione fu quella di essere giunto in un luogo non molto grande, ma ben organizzato e silenzioso, tipico di uno spazio deputato allo studio. Vidi in fondo al peripato, che insieme all'edificio e al giardino formava il Liceo, una piccola folla di giovani che attorniavano, sempre rispettando la distanza di sicurezza, un uomo maturo dal portamento sicuro, che con voce ferma li stava intrattenendo. Aiuto! Stavo per ascoltare le parole di Aristotele, del filosofo che Dante canterà così:

"Poi ch'innalzai un poco più le ciglia, vidi 'l maestro di color che sanno seder tra filosofica famiglia. Tutti lo miran, tutti onor li fanno".

Aristotele: chi basta a se stesso è una belva o un dio

Mi avvicinai con passo felpato e capii che lo Stagirita stava parlando di didattica, del processo di insegnamento-apprendimento tanto dibattuto nel V e nel IV secolo a. C.



RIFIUTARE BISCOTTINI DAI SOLITI NOTI

UNA RIFLESSIONE CRITICA SU DIGITALE, INNOVAZIONE E SOFTWARE PROPRIETARIO PER DIFENDERCI DAI MONOPOLISTI CHE LUCRANO SULLA PRODUZIONE COGNITIVA SOCIALE

di Marco Guastavigna

La prima esigenza è decolonizzare il linguaggio e costruirne uno autenticamente proprio, radicalmente critico, ma dialettico, non contrapposto al lessico compiaciuto mainstream, il cui compito fondamentale sono la fidelizzazione e l'invisibilizzazione degli aspetti contraddittori e di conflitto.

La contrapposizione è infatti una delle forme preferite dal pensiero attualmente dominante, perché permette di ragionare in termini assoluti, che prescindono da sintesi e interesse di tutti, da inclusione e partecipazione, a favore dell'espressione maggioritaria di una minoranza e del continuo sondaggio sugli orientamenti che forniscono consenso.

DaD, Innovazione, Digitale

Lasciamo esplicitamente al blocco mainstream l'uso dell'espressione gergale "la" DaD. È giusto analizzare e contestare criticamente le varie forme di didattica a distanza, ma – contestualmente – va messo in evidenza il fatto che ci possono essere diversi modi, diverse intenzioni, diverse pratiche, diverse metodologie e diversi strumenti.

E l'analisi deve tenere conto di tutti questi fattori, ovvero essere il più possibile multidimensionale.

Su di un piano generale, la discriminante fondamentale è l'intenzione, il perno su cui è stata o viene costruita la progettazione didattica ed educativa dell'istruzione.

Le varie forme di didattica a distanza – che io proporrei però di chiamare d'ora in poi *didattiche a logistica variabile* – possono infatti perseguire obiettivi di emancipazione o finalità di adattamento, che nella scuola secondaria di secondo grado si traduce soprattutto in flessibilità finalizzata all'occupabilità futura.

Questo è un punto fermo, imprescindibile. È, anzi, il punto di partenza, lo snodo sulla base del quale la scuola si colloca nell'area della partecipazione critica alla sfera pubblica oppure nell'area dell'adattamento alle esigenze del mercato del lavoro e della conoscenza.

Fortemente legata a questo approccio è la questione dell'innovazione (digitale).

Entrambe le espressioni sono da rifiutare e da sostituire con concetti più articolati e capaci, in quanto etichette prive di autentica valenza esplicativa.

Come dice Marco Gui, infatti, innovazione in sé non è progresso, anzi: "Quali sono dunque le differenze tra progresso e innovazione? Il concetto di progresso veicola l'idea di un ineluttabile cambiamento in meglio dal punto di vista socio-tecnologico. Il progresso tiene insieme passato, presente e futuro. Esso veicola una positività del cambiamento nell'ottica di un miglioramento delle condizioni di vita del genere umano e ha un'implicazione etico-civile oltre che tecnico-economica. L'innovazione è, invece, un concetto più neutro dal punto di vista etico. Esso descrive l'introduzione di nuovi sistemi, nuovi ordinatori, nuovi metodi di produzione e simili. In un sistema che ha smarrito la fede in un orizzonte di miglioramento preciso, la velocità di produzione di novità finisce per diventare un valore in sé. Non si sa – nel concetto di innovazione – se la novità avrà un impatto positivo per il genere umano, né si ritiene di avere gli strumenti per saperlo. Ma, tutto



sommato, questa preoccupazione passa in secondo piano. Ciò che interessa è che si innovi, si vada avanti, beneficiando della positività di tale novità in un periodo più breve: innovare è un bene perché, intanto, rende più competitivi nei mercati globali e locali".

L'associazione acritica e meccanica di didattica all'aggettivo "digitale", spesso usato sostantivato (il digitale), poi, rende il ragionamento ancora più subordinato e subordinante.

Possiamo e dobbiamo parlare, invece, come già accennato, di

- didattiche consolidate con logistica tradizionale;
- didattiche sperimentali con logistica digitalizzata in presenza, prevalente o di nicchia;
- didattiche consolidate con logistica digitalizzata in presenza, prevalente o di nicchia;
- didattiche emergenziali con logistica digitalizzata, a ridurre la distanza;
- didattiche consolidate a logistica digitalizzata totale o prevalente, che riducono effettivamente la distanza;
- didattiche emergenziali a logistica mista (digitalizzata e tradizionale), a ridurre la distanza;
- didattiche consolidate a logistica mista (digitalizzata e tradizionale), che riducono effettivamente la distanza;
- didattiche emergenziali a logistica alternata (sempre digitalizzata e tradizionale) nel tempo, a ridurre la distanza;
- didattiche consolidate a logistica alternata (sempre digitalizzata e tradizionale, che

riducono effettivamente la distanza.

E così via, dialettizzando e combinando fattori e – soprattutto – mettendo ciascuna delle "didattiche" individuate come in atto o potenziali in stretta relazione con le intenzioni progettuali, perché ognuna può ancora avere intenzione emancipante vs intenzione adattiva.

Vigilanza critica

Un approccio militante alla questione *didattiche a logistica variabile* e loro intenzione progettuale e fattiva deve pertanto tenere conto dei fattori individuati nel paragrafo precedente e, inoltre, di due forme di processo decisionale, ovvero quello più recente, relativo alle scelte emergenziali, e quello/i precedente/i relativo/i alle scelte della scuola nel campo dell'uso, dell'acquisto, della organizzazione e della distribuzione dei dispositivi digitali.

Processi che possono essere stati partecipati, collettivi, negoziati, paritari oppure inerciali, ristretti, delegati, gerarchici.

La vigilanza va applicata anche alle procedure di monitoraggio e di verifica dei risultati effettivi, magari confrontati in prospettiva formativa con quelli attesi, a cui – nella attuale situazione e in tutte quelle in cui si prevede il ricorso al possesso sociale dei dispositivi digitali – va aggiunta un'attenta indagine su quanto effettivamente presente presso la famiglie e su ciò che le scelte degli istituti scolastici prevedono e – di fatto – pretendono, a partire dalle connessioni e dalle relative tariffe di abbonamento.

Quasi inutile dire che va sempre tenuto in massimo conto se e come vi siano stati pas-

saggi decisionali e procedure di verifica nella direzione dell'inclusione e dell'accesso universale e non invece misure e scelte con effetti potenzialmente o – peggio – di fatto discriminanti.

Nozioni emancipanti sugli "strumenti"

Si fa per dire. Non sono solo strumenti. E tanto meno sono neutri, come stolidamente sostenuto da documenti che circolano in questi giorni, brillando per superficialità e approssimazione. Tutte le tecnologie, e quelle su base computazionale in forma estrema e per altro evidente a chi lo vuol vedere, implementano infatti visioni del mondo, della società, del lavoro e della conoscenza, che si riflettono, in termini di opportunità operative, ma anche di vincoli culturali nel loro impiego in un modo che – in assenza di consapevolezza critica – può diventare fortemente condizionante. Chiariamo.

C'è software e software

Cominciamo con una distinzione importante, ovvero quella tra software proprietario e software libero.

Il primo comprende i sistemi operativi (Windows e MacOSX i più famosi, ma anche iOS, quello dei dispositivi mobili della Apple) e moltissime applicazioni, la più nota delle quali è Microsoft Office.

Il software proprietario concede una licenza d'uso a pagamento, controlla la propria distribuzione, è protetto da brevetto e si colloca nell'ambito della produzione industriale finalizzata al profitto.

Il secondo non richiede pagamenti per l'uso e per la distribuzione, è spesso aperto e modificabile da chi ne ha le capacità e si colloca nell'ambito della conoscenza condivisa, finalizzata allo sviluppo umano. Il più famoso pacchetto di questo tipo è certamente Ubuntu, la più nota applicazione LibreOffice. La scelta tra software libero e proprietario non è quindi neutra. La consapevolezza delle differenze (non tecniche, spesso irrilevanti, ma etiche e culturali) appartiene anzi alle competenze e alle conoscenze della cittadinanza attiva e critica.

Continuiamo parlando di Android, il sistema operativo di molti smartphone che è stato sviluppato proprio da Google a partire dal kernel (la parte essenziale, senza la quale un dispositivo digitale interattivo non può funzionare) di Linux, il più importante dei sistemi operativi del software libero.

In base a questa appropriazione – che ha trasformato un prodotto della conoscenza in un elemento della creazione di valore e a cui il mondo delle licenze aperte non è stato in grado di opporsi – Google ha costruito larga parte del suo monopolio: gli smartphone basati su Android, infatti, sono probabilmente la maggioranza e sono corredati delle varie applicazioni di Google (dalla mail, al programma di navigazione al motore di ricerca, al magazzino delle App), che hanno finito per diventare un vincolo per il funzionamento corretto e completo del dispositivo, a partire dall'obbligo – evadere il quale è possibile, sia pure con un po' di fatica – di acquisire credenziali per l'accesso ai servizi di rete. E questa è un'altra cosa che è bene sapere.

L'appropriazione della conoscenza sociale a fini di profitto e di monopolio è infatti una

delle caratteristiche fondamentali del modello-Google, cattura, estrazione e elaborazione con scopo di lucro.

Il modello Google

Google Search è un motore di ricerca che funziona con parole-chiave inserite dagli utenti, utilizzate per scorrere indici relativi a risorse informative presenti su Internet e poi restituire risultati graduati per significatività mediante criteri automatici.

Il motore considera, come è ovvio, l'occorrenza, ma anche la posizione della parole-chiave: se esse sono state collocate nel titolo della pagina o di un paragrafo, per esempio, è probabile che la risorsa sia più pregnante di un'altra in cui gli stessi termini sono invece parte del testo di una frase. Ovvero: gli algoritmi del motore di ricerca indagano, organizzano e restituiscono risultati sulla base delle operazioni logiche e semantiche messe in atto dagli esseri umani autori delle risorse indicizzate.

Insomma: siamo di fronte a un primo aspetto dello sfruttamento da parte dell'azienda Google dell'intelligenza collettiva implementata sulla rete. Ma non finisce qui: i suoi dispositivi, infatti, computano il numero di collegamenti (link) che altri esseri umani realizzano verso ogni risorsa: più sono, più essa sarà considerata rilevante. Allo stesso modo, vengono monitorate effettive aperture delle risorse indicate nelle classifiche, tempo di permanenza e ritorni su ciascuna di esse da parte degli utenti; e tutti questi elementi vengono elaborati per aggiornare just-in-time la significatività delle risorse indicizzate.

Google, insomma, vuole costantemente perfezionarsi e utilizza il lavoro gratuito dei propri utenti, disponendo delle loro "ricerche di rete" e del loro utilizzo delle altre applicazioni, dalla posta, all'agenda ai servizi geolocalizzati.

Non solo: i risultati delle nostre interrogazioni saranno adattati alle nostre scelte precedenti e via via alle nostre abitudini. Con la conse-

guenza che, a parità di parole chiave, i risultati di utenti diversi potranno via via differenziarsi, perché "filtrati", secondo una logica *customer care* probabilmente ignorata da molti di coloro che con una certa ingenuità lo considerano e consigliano come efficiente strumento di ricerca nel campo dell'istruzione e della cultura. Mentre Google Search è

La profilazione degli utenti

Ciascun utente dei servizi di Google, ma anche degli altri grandi player dell'industria digitale, è trattato come un micro-target, un obiettivo per il marketing pubblicitario personalizzato (messo in atto in forma diretta o con cessione a terzi dei profili ricavati) e per l'estrazione di *surplus comportamentale* utile per la confezione e il commercio di prodotti predittivi e per la definizione di meccanismi capaci di influenzare il comportamento umano.

La vocazione di Facebook alla computazione di surplus comportamentale, ovvero alla estrazione di dati che consentano di prevedere e condizionare le scelte e le opinioni degli utenti, è del tutto esplicita: chi si iscrive, infatti, apre un profilo, costruisce relazioni, esprime opinioni, preferenze, abitudini di consumo e così via attraverso i *like*, le condivisioni, le amicizie, i commenti. Tutti cyber-marcatori sottoposti a continuo tracciamento algoritmico sorvegliante.

Facebook e Google appartengono alla categoria delle piattaforme di intermediazione: da un lato forniscono servizi apparentemente gratuiti – in realtà abbondantemente pagati con lavoro sulla conoscenza e cessione di dati – e dall'altro si interfacciano con i clienti interessati ai loro prodotti predittivi, all'uso delle profilazioni per il marketing e per campagne mirate e così via.

L'intermediazione è un dispositivo tipico del capitalismo di piattaforma digitale, la cui modalità estrema è diventata un neologismo, ovvero l'uberizzazione del lavoro.

La multinazionale Uber si propone infatti come intermediario tra presunti "lavoratori autonomi" e flessibili – i conduttori di auto –

funzione della situazione del traffico e di altri fattori. Il modello dell'uberizzazione è quello utilizzato per i rider, che popolano ormai anche le città italiane. È una forma di aggressione al lavoro, che nasconde dietro la falsa attribuzione di autonomia decisionale la volontà imprenditoriale di non riconoscerli nemmeno la salarizzazione, sostituita dalla retribuzione prestazionale.

svolgere riunioni e conferenze a ruoli alternabili e strumenti per svolgere attività collettive condivise e sincrone;

- altri strumenti per distribuire, raccogliere, condividere e valutare materiali di elaborazione individuale e collettiva asincrona.

L'approccio è infatti di tipo collaborativo, il che può sembrare un paradosso: in realtà, è da tempo le aziende si sono rese conto che è



A scuola

Non ci sono dati precisi, ma è molto probabile che a scuola, soprattutto nella secondaria, stiano prevalendo le filiazioni dei grandi attori della rete, da Google ad Amazon, passando per Microsoft e Cisco, del resto ampiamente segnalati fin dal primo giorno sulle pagine del ministero dedicate all'emergenza.

Va sottolineato che il ministro li ha definiti e di conseguenza presentati all'opinione pubblica come "partner" imprescindibili e generosi, non come fornitori di servizi in qualche modo richiesti e negoziati. Sarà molto difficile nel nostro Paese, se e quando terminerà l'emergenza, non solo discutere dell'effettiva efficacia di quanto fatto, in termini di riduzione del danno derivante dalla mancanza per bambini, ragazzi e adolescenti della scuola in presenza, ma anche di politiche fiscali eque, in grado di misurare e intercettare almeno in parte gli effettivi profitti di queste aziende.

Va detto subito che tutti i player digitali hanno accettato senza batter ciglio la condizione di non estrarre dati relativi agli utenti (insegnanti, studenti, famiglie e altro personale coinvolto). Si sono infatti riservati – è scritto per esempio nell'accordo proposto da Google, su cui allego una scheda a firma del collega Luigi Tremoloso – di monitorare quanto accade per "migliorare" i propri servizi. Siamo cioè di fronte a un gigantesco e massivo beta-test: le grandi compagnie planetarie propongono le proprie piattaforme destinate all'istruzione in forma gratuita, e in cambio hanno la possibilità di monitorarne e adattarne il funzionamento in rapporto agli effettivi comportamenti di coloro che ci lavorano.

Aggiungo che il modello di funzionamento di queste piattaforme – tutte derivazioni della formazione aziendale – è in linea generale sempre lo stesso:

- si possono organizzare classi virtuali, ovvero gruppi identificati e separati di utenti;
- sono sempre presenti "aule virtuali" in cui

la conoscenza la materia prima fondamentale per l'estrazione di valore. Il lavoro è quindi in larga misura concepito come capacità di cooperazione produttiva sui beni immateriali e sui processi intellettuali e quindi come gestione efficiente di informazioni, relazioni, comunicazioni, decisioni, saperi formali e taciti e così via.

La cooperazione, insomma, diventa un modo di procedere interno alla singola unità produttiva, assolutamente compatibile all'esterno con la competizione del mercato.

L'uso di questi ambienti esplicitamente destinati a sostenere processi cognitivi – soprattutto quando la scelta della piattaforma abbia preceduto la fase dell'emergenza e sia stata fatta dalla scuola nella convinzione di estendere le opportunità per gli allievi – è in realtà una forma di fidelizzazione precoce a meccanismi egemonici sul piano operativo e culturale, per quanto riguarda la rappresentazione individuale e sociale della conoscenza e del lavoro.

È bene sapere che vi sono anche possibilità alternative. Ovvero motori di ricerca che non tracciano e piattaforme di servizi che non richiedono credenziali – quindi identificazione – per essere usate.

Questi ambienti si collocano infatti – come il software libero, che spesso utilizzano per il proprio impianto – nella prospettiva della costruzione di conoscenza finalizzata allo sviluppo umano, che non lucra sul proprio ruolo di intermediazione, perché propone un modello in cui la cooperazione è un valore sociale prioritario, del tutto alieno da qualsiasi forma di competizione e di valorizzazione.

E a scuola è bene sapere che ci sono e perché, anche se in questo momento la loro potenza di calcolo – del tutto inferiore a quella dei grandi player – le rende magari meno efficienti, soprattutto per chi valuta in modo solo funzionale, senza attenzione alcuna attenzione etica e civile.



guenza che, a parità di parole chiave, i risultati di utenti diversi potranno via via differenziarsi, perché "filtrati", secondo una logica *customer care* probabilmente ignorata da molti di coloro che con una certa ingenuità lo considerano e consigliano come efficiente strumento di ricerca nel campo dell'istruzione e della cultura. Mentre Google Search è

e i clienti. L'intermediario è un'App. L'azienda Uber lucra sulla propria capacità semiplanaria di mettere in relazione fornitori e utenti di un servizio. Il lavoratore è pagato in funzione delle corse fatte, Uber prende una percentuale; la sua App compie un continuo monitoraggio delle prestazioni, raccoglie i pareri dei passeggeri sui conduttori, definisce i prezzi in

PERCORSI ACCIDENTATI

IMMISSIONE IN RUOLO: UN PASSAGGIO SEMPRE PIÙ COMPLESSO E DOLOROSO

di Andrea Degiorgi

Per molte colleghe e colleghi che insegnano da anni a tempo determinato il momento del passaggio in ruolo dovrebbe essere un punto di arrivo felice. E invece le regole che disciplinano le immissioni in ruolo sono diventate talmente vincolanti e oppressive che fanno rimpiangere la condizione di precariato. Per molte/i, si prospetta la scelta non facile tra l'accettazione di un posto lontano a tempo indeterminato, con il vincolo quinquennale di permanenza, e il mantenimento di una situazione di un lavoro precario non lontano da casa.

Clausole restrittive

Le norme dell'ultimo anno sono state del tutto peggiorative: in particolare, la legge 159/2019, di conversione del DL 126/2019, all'articolo 17 ha previsto una serie di clausole restrittive, tra cui il vincolo quinquennale per chi entra in ruolo e il depennamento da tutte le altre graduatorie, in modo da inchiodare per cinque anni il personale ad una scuola e togliere ogni possibilità di variazione della carriera professionale:

"3. A decorrere dalle immissioni in ruolo disposte per l'anno scolastico 2020/2021, i docenti a qualunque titolo destinatari di nomina a tempo indeterminato possono chiedere il trasferimento, l'assegnazione provvisoria o l'utilizzazione in altra istituzione scolastica ovvero ricoprire incarichi di insegnamento a tempo determinato in altro ruolo o classe di concorso soltanto dopo cinque anni scolastici di effettivo servizio nell'istituzione scolastica di titolarità, fatte salve le situazioni sopravvenute di esubero o soprannumero. La disposizione del presente comma non si applica al personale di cui all'articolo 33, commi 3 e 6, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, purché le condizioni ivi previste siano intervenute successivamente alla data di iscrizione ai rispettivi bandi concorsuali ovvero all'inserimento periodico nelle graduatorie di cui all'articolo 401 del presente testo unico.

3-bis. L'immissione in ruolo comporta, all'esito positivo del periodo di formazione e di prova, la decadenza da ogni graduatoria finalizzata alla stipulazione di contratti di lavoro a tempo determinato o indeterminato per il personale del comparto scuola, ad

eccezione di graduatorie di concorsi ordinari per titoli ed esami di procedure concorsuali diverse da quella di immissione in ruolo".

Ci ritroviamo, mutatis mutandis, in una situazione assurda analoga a quella creata dal grande piano di reclutamento su base nazionale previsto dalla L. 107/2015 (governo Renzi). Dopo anni di precariato, di viaggi, supplenze mancate, supplenze a singhiozzo, contratti artificialmente spezzati, l'agognato ruolo significa per molti far le valigie e lasciare casa, affetti, interessi per trasferirsi altrove: una scelta che non tutte/i sono nelle condizioni di fare, per i sacrifici enormi che comporta. Per chi ha figli minori, o genitori anziani, o attività radicate nel territorio, abbandonare tutto non è una prospettiva allettante. Chi deve prendersi cura di una



persona anziana difficilmente la trasferisce lontano dal luogo in cui vive come si trasporta una valigia.

Perché non si assume sull'organico di fatto?

La situazione diventa indigesta quando si ha chiara coscienza che il posto di insegnamento che si deve abbandonare è tuttora disponibile, ma non essendo un posto vacante e disponibile, burocraticamente classificato come organico di diritto sarà occupato da un'altra/o collega in condizioni di precariato. E questo è il primo problema: non è un assioma evidente che si debba immettere in ruolo su un posto in organico di diritto, e nemmeno una prassi consolidata. Per molti anni sono state fatte le immissioni in ruolo sui posti in organico di fatto, salvo richiedere la domanda di trasferimento durante l'anno scolastico nell'ambito della provincia in cui si è entrati in ruolo. Anche lo scorso anno, per tutto il personale ATA, il passaggio in ruolo è avvenuto su tutti i posti disponibili in organico di fatto. Dopo di che ogni neoassunto/a ha avuto un posto stabile con la domanda di mobilità. In passato è stata prevista anche per il personale docente l'immissione in ruolo su posti in organico di fatto oltre che di diritto. In alcuni anni si era previsto un organico aggiuntivo (molto più funzionale del cosiddetto *organico di potenziamento*) sul quale si potevano operare immissioni in ruolo. E quest'anno, con l'emergenza COVID, c'era e c'è una necessità sociale di prevedere un

organico aggiuntivo sul quale si potrebbero fare anche immissioni in ruolo. Agendo in tal modo, si permetterebbe al personale neo-immesso in ruolo di stabilizzarsi, trovando una sede definitiva il prossimo anno scolastico, fruendo anche dei posti che si rendono disponibili dai futuri pensionamenti.

La scelta politica di immettere in ruolo solo su posti vacanti, in organico di diritto, si connette alla decisione, sempre politica, di costringere il personale neo-immesso in ruolo al vincolo quinquennale sul posto accettato. Un vincolo che vuole impedire ogni possibilità di mobilità, ogni trasferimento, assegnazione provvisoria, utilizzazione e financo la possibilità di accettare una supplenza annuale su un'altra tipologia di posto o altra classe di concorso. Il che connota il

entrare in ruolo il giorno successivo, senza ulteriori prove, o concorsi. Invece lo stato prevede che si debbano fare concorsi a cattedra, nelle more dei quali, chi insegna su sostegno permane nella condizione di precariato.

Sull'organico di sostegno, tutti i governi degli ultimi 15 anni hanno deliberatamente scelto di autorizzare in organico di diritto la metà dei posti effettivamente necessari, in modo tale che l'altra metà sia autorizzata in organico di fatto. E poi hanno deciso che le immissioni in ruolo possano avvenire solo sull'organico di diritto. L'effetto di questa diabolica combinazione è che, anche se ci sono centinaia di posti sotto casa, un-a docente di sostegno per passare di ruolo deve accettare una cattedra a centinaia di chilometri da casa. Con tutti i disagi esistenziali e gli oneri economici sopra descritti. E da quest'anno, come si è visto, non potrà chiedere avvicinamento.

Indicazioni di buon senso

Tutte queste misure portano a maledire il passaggio in ruolo e fanno propendere alcune/i per la rinuncia al ruolo. A chi giovi tutto questo non è chiaro. Se si guarda al problema economico, pagare un posto di ruolo a Teulada anziché a Palau, a Trieste o Otranto è uguale. Se si aggiunge che comunque un docente non di ruolo percepisce una indennità di disoccupazione da luglio a settembre, il risparmio globale per l'erario è minimo. Si tratta di una politica diretta a mantenere una parte della classe docente nella situazione di precariato. Benché ogni governo emani proclami trionfali sul reclutamento di decine di migliaia di precari, il ritmo, la misura, le regole e le modalità del reclutamento sono tali che coprono il turn-over dei pensionamenti, senza stabilizzare la maggioranza dei precari, scoraggiano l'immissione in ruolo e generano comunque un nuovo precariato. Per queste ragioni, dobbiamo chiedere alcune modifiche essenziali:

- l'abrogazione immediata dei commi 3 e 3bis dell'articolo 399 del Test Unico 297/1994, come modificati dai commi 17 octies e 17 novies della legge 159/2019, che prevedono, per un docente che entri in ruolo, il vincolo quinquennale e il depennamento da tutte le graduatorie in cui si è inseriti;
- la contestuale abrogazione dell'articolo 13, comma 3 del Decreto legislativo 159/2017, come integrato e modificato dall'articolo 17, comma sexties della legge 159/2019, che prevede il vincolo quinquennale;
- la possibilità di essere immessi in ruolo su posti in organico di fatto;
- la possibilità di chiedere trasferimento, assegnazione provvisoria e utilizzazione, nonché di accettare supplenze da altre graduatorie, in base all'articolo 36 del CCNL 2007, a partire dal primo anno di ruolo.
- per chi accetti un posto di ruolo, la conservazione delle posizioni nelle altre graduatorie in cui si è iscritti;
- per chi è già in ruolo ma con riserva, la possibilità di scegliere all'atto della nuova nomina la sede di cui si è titolari.

passaggio in ruolo come il passaggio a una vita di prigionia. Con effetti raccapriccianti: chi accetta, perché non ci sono altre possibilità, un posto lontano, per cinque anni sarà costretto a vedere che i posti che si liberano vicino a casa saranno assunti da altri con minore anzianità di servizio o minor punteggio in graduatoria.

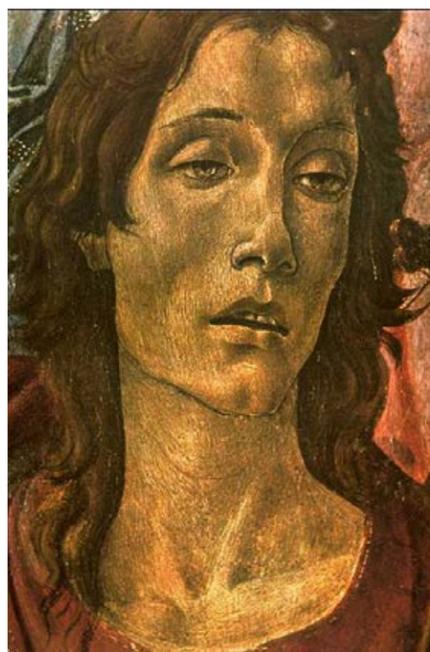
Con queste regole insieme draconiane e assurde, il passaggio in ruolo per molte/i docenti comporta non solo un notevole disagio, ma anche un notevole impegno economico: per molte persone significherà pagare due abitazioni, oltre che sostenere le spese di viaggio per tornare a casa.

Per una persona di giovane età il trasferimento in altra zona per motivi lavorativi può essere una possibilità, ma per chi ha più di quaranta o addirittura cinquant'anni, il che è la regola, il passaggio in ruolo diventa semplicemente un incubo. La questione assume quindi aspetti socialmente significativi.

Il tortuoso iter per divenire insegnanti di sostegno

Ancora più assurda appare la situazione per i docenti di sostegno.

In primo luogo, per acquisire il titolo di specializzazione occorre superare un test super-selettivo (sono ammessi al TFA di sostegno mediamente quattro concorrenti su cento); occorre frequentare tutto l'anno quattro ore di lezione al giorno, svolgere attività di tirocinio, superare venti esami. Dopo tale iter, chi acquisisce la specializzazione, dovrebbe



SI È ROTTO IL BASTONE

UN'IMPORTANTE SENTENZA LIMITA LA COMPETENZA DISCIPLINARE DEI DS ALLA SOLA CENSURA, ANCHE DOPO IL DECRETO MADIA

di Franco Coppoli

Un considerevole risultato è stato ottenuto dai Cobas Scuola a tutela dei diritti dei docenti: anche dopo il D.Lgs. n. 75/2017 (detto Madia) "i DS non hanno alcuna competenza disciplinare oltre la censura", sono dunque illegittimi tutti i provvedimenti disciplinari di sospensione dal servizio irrogati dai D.S. fino ad oggi.

La Giudice Michela Francorsi del Tribunale di Terni, con sentenza 294/2020 del 15/7/2020, accogliendo il ricorso del prof. Franco Coppoli - patrocinato dai Cobas Scuola di Terni tramite gli avvocati Gabriella Caponi e Valentina Fratini -, ha annullato la sanzione disciplinare al docente e ha condannato il MIUR in persona del DS pro tempore, prof.ssa Cinzia Fabrizi legale rappresentata, al pagamento, in favore del ricorrente, delle spese di lite pari a 2.300 euro.

La vertenza riguarda il docente sospeso due giorni dal servizio e dallo stipendio dal DS dell'ITT "Allievi-Sangallo" di Terni in quanto, oltre alla firma sul registro di classe, non apponeva ulteriore firma nel foglio presenze ritenendola assolutamente non dovuta e vessatoria.

La sentenza, pur non entrando nel merito, accoglie l'eccezione preliminare e riconosce l'illegittimità della sospensione in quanto riconosce che, anche dopo l'entrata in vigore del citato decreto Madia, i DS non hanno alcuna competenza disciplinare oltre la censura scritta e che quindi i presidi non possono irrogare alcuna sospensione dal servizio e dallo stipendio ai docenti. In particolare la Giudice afferma che "Deve ritenersi fondata l'eccezione nullità della sanzione disciplinare per incompetenza (...) del Dirigente scolastico ad irrogare sospensione".

Dopo il contenimento del dispositivo disciplinare del Decreto Brunetta nella scuola, grazie alle vertenze sostenute dai COBAS della scuola e con sentenze come quelle del Tribunale

di Terni n. 85 del 23/03/17 (confermata dalla Corte di Appello di Perugia) che hanno sancito un'importante limitazione delle competenze disciplinari dei dirigenti alla sola censura, successivamente, in pieno spirito bipartisan, il governo Gentiloni con il decreto Madia, aveva cercato di rimettere in mano ai presidi il bastone disciplinare, illegittimamente, dice la sentenza del luglio 2020, violando il Testo Unico e il CCNL.

Un successo a tutto tondo per i docenti della scuola pubblica, per la libertà di insegnamento e per il carattere democratico e orizzontale della scuola, una sentenza che di fatto spunta l'arma della ritorsione e del ricatto disciplinare dei presidi podestà, che dà più forza alle battaglie per una scuola democratica dove convivano e si confrontino diverse pratiche educative e relazionali, contro i tentativi di standardizzare la didattica e di limitare i diritti e la libertà di insegnamento dei docenti, garantiti dalla Costituzione.

Per gestire le nefaste riforme che stanno cercando di trasformare la scuola pubblica da luogo di formazione della cittadinanza e del pensiero critico a centro di obbedienza e addestramento al lavoro precario e alle competenze, le strategie sono state quelle classiche: il bastone e la carota.

Per un verso, intimidire e punire chi, tra i docenti e gli ATA, pratica e rivendica la libertà di insegnamento e i diritti nella scuola pubblica e degli organi collegiali, chi contrasta le derive mercatiste ed il ritorno alla peggiore scuola classista, con l'assunzione del modello aziendale a autoritario al fine di comprimere la collegialità e la democrazia.

Per l'altro verso, premiare l'adesione dello staff dirigenziale al modello verticale e padronale con il "bonus di fedeltà" per i sottomessi alla scuola delle competenze, dei quiz INVALSI, della standardizzazione.

Questa strategia è alle corde, infatti la carota/ bonus premiale

di fedeltà è stata cancellata con l'ultima legge finanziaria, il bastone/sanzioni disciplinari ai docenti *contrastivi* (come li definisce un sindacato dei DS) è stato rotto con le lotte nelle scuole e con le vertenze in tribunale che hanno riconosciuto l'illegittimità della competenza disciplinare del DS oltre la censura. Da Brunetta alla Madia.

Invitiamo tutti/e i e le docenti che hanno subito illegittimi provvedimenti disciplinari di sospensione da parte dei DS a rivolgersi alle sedi Cobas per tutelare i propri diritti e la libertà di insegnamento, la propria dignità e professionalità docente.



SFRUTTAMENTO DI CLASSE

PIÙ DI 50.000 ASACOM-EDUCATORI/TRICI LAVORANO NELLA SCUOLA ITALIANA SENZA UN PROFILO PROFESSIONALE UNIFORME

Di ASACOM-Educatori/trici Cobas

La figura dell'Assistente all'Autonomia e Comunicazione (ASACOM) è fondamentale nel sistema scolastico per l'inclusione, la partecipazione, la crescita relazionale e sociale e per i processi di apprendimento degli alunni diversabili.

La legge 104/92, art. 13, comma 3, prevede che: "Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati".

Secondo la Nota MIUR Prot. n. 3390 del 30/11/2001: "Rimane all'Ente Locale il compito di fornire l'assistenza specialistica da svolgersi con personale qualificato sia all'interno che all'esterno della scuola, (Protocollo d'Intesa del 13/9/2001) come secondo segmento della più articolata assistenza all'autonomia e alla comunicazione personale prevista dall'art. 13, comma 3, della Legge 104/92, a carico degli stessi enti. Si tratta di figure quali, a puro titolo esemplificativo, l'educatore professionale, l'assistente educativo, il traduttore del linguaggio dei segni o il personale paramedico e psico-sociale (proveniente dalle ASL), che svolgono assistenza specialistica nei casi di particolari deficit. Nulla esclude che tale servizio potrà

essere assicurato anche attraverso convenzioni con le istituzioni scolastiche e conseguente congruo trasferimento delle risorse alla scuola, avvalendosi di personale interno (previa acquisizione della disponibilità) o esterno, nella logica degli accordi di programma territoriali previsti dalla Legge 104/92".

Secondo il D.Lgs. 13/4/2017, n. 66, art 3, comma 4: "Sono individuati [entro 180 giorni] i criteri per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale della definizione dei profili professionali del personale destinato all'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale".

Ancora oggi, dopo il D.Lgs. 96/2019, nella scuola italiana lavorano circa 54.000 operatori senza che sia stato individuato alcun criterio per garantire una progressiva uniformità dei profili professionali, con conseguente confusione di ruoli, formazione specifica professionale e livelli di inquadramento contrattuale. Infatti, questi Educatori e/o Assistenti lavorano in condizioni precarie o perché dipendenti delle Cooperative che hanno vinto gli appalti degli EELL, o perché la condizione di liberi professionisti non garantisce la necessaria continuità retributiva.

Eppure, si tratta di figure fondamentali per realizzare effettivi processi di inclusione a scuola degli allievi diversabili. Non a caso

l'attuale inquadramento contribuisce, anche, a determinare i gravi ritardi nell'espletamento dei servizi, che raramente iniziano con regolarità a partire dall'avvio dell'anno scolastico, con evidenti ripercussioni sulla salute e l'inclusione sociale e scolastica degli alunni diversabili e la conseguente lesione del loro diritto allo studio.

Va, infine, denunciata la proliferazione di percorsi di formazione che non garantiscono idonei standard qualitativi.

Occorre cambiare rotta.

Il primo passo è quello della internalizzazione di tutte/i coloro che attualmente lavorano, all'interno della Scuola Pubblica Statale, con questo profilo professionale da almeno un anno.

Per essere chiari, ci riferiamo, parimenti e senza preferenze di sorta, a coloro che:

- 1) lavorano avendo conseguito una laurea coerente con il profilo;
- 2) hanno conseguito una laurea magistrale o triennale e che hanno esperienza documentabile nel settore para didattico in qualità di Asacom, Educatori, Operatori Specializzati ed altri sinonimi.
- 3) hanno conseguito il diploma della scuola secondaria di secondo grado e hanno frequentato un corso Asacom.

L'internalizzazione (al Ministero dell'Istruzione o, in subordine, presso gli EELL) deve

avvenire tramite un concorso che tenga conto esclusivamente dei suddetti titoli e degli anni di lavoro. Inoltre, qualora non venissero immediatamente internalizzati tutti gli operatori, si dovrebbe costituire una graduatoria a esaurimento.

Come avviene per i docenti, tutti i neoassunti dovranno seguire un corso di formazione (gratuito e a cura del Ministero), al termine del quale, dopo un colloquio finale (nel caso della scuola gestito dai Comitati di Valutazione di Istituto), c'è la conferma dell'assunzione a tempo indeterminato.

Conclusa questa fase, si dovrebbe porre fine a questa situazione caotica, individuando per i futuri operatori percorsi di studio e di specializzazione, uguali in tutto il territorio, e le nuove forme di reclutamento, per esempio attraverso la regolare indizione di concorsi per titoli ed esami.

In Sicilia, diversamente dal resto del Paese, è ancora presente la figura dell'Assistente Igienico-Personale (con pagamento a carico degli EELL).

Anche in questo caso, per garantire un servizio di qualità ed evitare di disperdere i livelli di competenza maturati, occorre internalizzare tutti questi lavoratori, con le stesse modalità con cui è avvenuta l'internalizzazione presso il Ministero dell'Istruzione dei cosiddetti pulizieri.

ALL'ARMI SIAM PIAZZISTI

FORZE ARMATE E FORZE DELL'ORDINE NELLA SCUOLA: UNA SIMBIOSI NOCIVA

di Alessandro Deiana



La scuola non è un mondo a parte rispetto al resto della società. E la società che comprende la scuola come sua parte non è mai una società in astratto ma una particolare formazione sociale storicamente determinata. Pertanto l'istituzione scolastica è sempre condizionata dal tipo di società in cui essa è chiamata a svolgere una serie di funzioni che i gruppi sociali dominanti richiedono. La stessa genesi della moderna scuola pubblica in Italia e in Europa va vista non solo nei termini di una estensione del diritto all'istruzione e alla conoscenza, ma anche come un risposta che lo Stato-nazione moderno, tra Ottocento e Novecento, dava a un preciso insieme interrelato di problemi che esso si poneva: come formare il soggetto-cittadino/a che si integri nella nuova forma-Stato? E come formare il soggetto-lavoratore/trice che si adatti al modo di produzione capitalista ormai affermatosi? La genesi e il funzionamento della scuola pubblica e di massa vanno quindi compresi all'interno di una dialettica, spesso conflittuale, tra le lotte delle classi popolari e in genere dei subalterni e delle subalterne, da una parte, e gli interessi perseguiti dalla borghesia e dal suo Stato, dall'altra.

Posti di lavoro armati

Ritengo che questa premessa, pur nella sua generalità, sia fondamentale per inquadrare e mettere in discussione il fenomeno che è l'oggetto di questo articolo: il rapporto tra la scuola pubblica contemporanea, le Forze Armate e le Forze dell'Ordine. Questo rapporto, sicuramente troppo complesso da sviscerare in un breve articolo come questo, è di lunga data e probabilmente nasce con la stessa istituzione della scuola pubblica ed è da addebitare in primo luogo alla funzione ideologica assoluta dalla scuola come luogo di formazione del cittadino disciplinato, rispettoso delle leggi e amante della patria. In tempi più recenti, pur non venendo mai a mancare il forte ruolo simbolico dei corpi armati dello Stato nella (auto)rappresentazione della Nazione, militari e poliziotti sembrano soprattutto inserirsi in quegli spazi che la scuola sempre di più ormai sta lasciando liberi al mercato, per cui esercito, marina, aeronautica, carabinieri e polizia si presentano a ragazze e ragazzi come soggetti che offrono lavoro, quindi come possibile esito finale dei loro studi.

Aule gallonate

Il 15 dicembre 2017 è stato sottoscritto dai rappresentanti dei Ministeri della Scuola, della Difesa e del Lavoro un protocollo d'intesa per la mutua collaborazione nell'ambito dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora rinominata Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). Più le tante convenzioni e accordi a livello locale che si stanno moltiplicando a dismisura. Mentre con l'Arma dei Carabinieri il Miur ha siglato un Protocollo d'intesa il 20 marzo 2019. In questo caso sembra si tratti soprattutto di una sorta di appalto alla *Benemerita* dell'educazione civica e morale degli studenti e delle studentesse sotto forma di educazione alla legalità, alla prevenzione del bullismo, della violenza sulle donne, dell'uso di stupefacenti ecc. Ma parallelamente si procede a tutto un lavoro di costruzione dell'immagine dell'Arma che assume i contorni di un vero e proprio marketing pubblicitario che deve rendere il carabiniere o la carabiniere un modello di riferimento e la loro professione appetibile e ambita (a questo servono, per esempio, le visite guidate ai Comandi territoriali, ai Reparti specializzati, ai musei e agli archivi dell'Arma). Per quanto riguarda la Polizia di Stato, invece, gli accordi col mondo della scuola al momento sembrano avvenire sul piano locale (Regione, Provincia, Comuni). Ma per quanto concerne contenuti, forme e scopi delle collaborazioni, quanto detto per l'Arma dei Carabinieri vale grosso modo anche per la Polizia di Stato.

Tutto questo rientra in quel rapporto costitutivo e di lunga durata tra apparati dello Stato come la Scuola, le Forze Armate e le Forze dell'Ordine. Questo rapporto nel tempo ha avuto i suoi momenti di massima identificazione, come sotto il fascismo, e di rottura, come negli anni '60 e '70 del secolo scorso. Oggi questo rapporto sta ritornando ad essere pericolosamente simbiotico, questa volta nella forma pervasiva della logica di mercato: la simbiosi che si sta creando è quella tra la scuola come dispositivo di riproduzione della forza-lavoro e i corpi armati dello Stato come modelli professionali e di vita.

L'effetto cognitivo di questa simbiosi è che diventa sempre più difficile farsi domande del tipo: perché a parlare dei rischi della Rete deve essere la polizia e non degli esperti informatici? Perché a parlare di violenza di genere devono essere delle poliziotte e non

delle antropologhe o delle attiviste femministe? Perché a quella che oggi viene chiamata "offerta formativa" va aggiunta l'"educazione alla legalità" affidata alle forze dell'ordine e non invece un'educazione allo studio e alla comprensione di che cosa sia e cosa può (non) essere la legge, educazione affidata all'insegnante di filosofia, o di storia, o di diritto, o di scienze sociali? Le condizioni di possibilità per queste e altre domande sembrano ridursi sempre di più. L'intrusione dei corpi armati dello Stato in forma di educatori nei luoghi di (ri)produzione del sapere diventa anche una militarizzazione e una polizia del sapere stesso. Come si può criticare l'ordine costituito se esso manda a scuola, luogo della conoscenza e della discussione, i suoi tutori armati? E come si può criticare i tutori armati di questo ordine specialmente quando esso si autodefinisce "democratico"?

C'è chi dice NO!

Verso tutto ciò, a partire dal mondo della scuola, ci sono un consenso e una indifferenza diffusi. Tuttavia, e per fortuna, le resistenze, i dissensi e la critica non mancano. Lo scorso anno al Liceo "Marco Polo" di Venezia buona parte del corpo studentesco e del corpo docente ha boicottato la conferenza con due militari ideata dal dirigente scolastico in vista della ricorrenza del 4 novembre: da obbligatoria riescono a farla diventare facoltativa e da facoltativa si presentano all'iniziativa pochissimi studenti. A Lecco l'Unione degli Studenti denuncia che alcuni studenti del Liceo "Grassi" dovrebbero svolgere l'ASL presso la fabbrica di munizioni Fiocchi e per questo motivo hanno organizzato un presidio di fronte alla fabbrica e un corteo. Hanno condiviso questa protesta anche alcuni insegnanti. Nel 2018 invece Antonio Mazzeo, insegnante all'ICS "Cannizzaro - Galatti" di Messina, è stato sottoposto a procedimento disciplinare per aver osato criticare la presenza e l'esibizione a scuola di una delegazione della *Brigata Aosta* con la sua banda musicale. Questi sono solo degli esempi e ad essi naturalmente dobbiamo aggiungere gli interventi dei Cobas tutte le volte che si presentano situazioni del genere.

Smilitarizzare la scuola

Circa la resistenza che possiamo opporre alla militarizzazione e alla polizia delle coscienze e dei corpi nelle scuole, oltre agli esempi sopra citati, in fondo potrebbero essere prese in seria considerazione proprio le parole dell'assessora all'Istruzione della Regione Veneto Elena Donazzan scagliatasi contro i docenti che si sono opposti all'iniziativa militarista del dirigente del Liceo Marco Polo: "Dimostrano un atteggiamento sovversivo, perché contestare le forze armate significa disobbedire alle leggi e all'ordinamento dello Stato". Spesso l'argomento impiegato per opporsi alla presenza dei militari a scuola è l'articolo 11 della Costituzione ("L'Italia ripudia la guerra..."). Ma questo non significa certo che le forze armate non rientrino comunque tra le istanze fondamentali dello Stato. Da un punto di vista della realizzazione materiale della Costituzione formale un obiettivo potrebbe essere quello della perfetta separazione tra istituzioni scolastiche e isti-

tuzioni militari: ognuna fa il suo e nessuna invade l'altra. Tutto sommato sarebbe già un traguardo storico. Tuttavia a parte il fatto che ciò non toccherebbe polizia e carabinieri (posso sbagliarmi, ma nulla parrebbe ci sia nella Costituzione che possa essere richiamato per sostenere una critica "separatista" a questi corpi dello Stato) ciò comunque eluderebbe il problema della natura storica e della ragione sociale delle forze armate. Le parole di scandalo e di indignazione di Donazzan, invece, malgrado chi le ha preferite e il senso che le ha dato, o forse proprio perché erano le parole dello Stato per bocca di una sua funzionaria, ci indicano una possibilità insieme teorica e politica, che va colta nel risvolto di verità nascosto dietro ogni mistificazione ideologica: e se la posizione più giusta, onesta e radicale fosse proprio quella di essere sovversivi? Cioè di contesta-



re militari, carabinieri e polizia per quello che sono: i tutori di un ordine sociale e globale che non ci piace perché lo riteniamo profondamente ingiusto e che quindi non ci rappresentano.

A scuola, certamente, questa critica radicale si fonderebbe anche su una forte base pedagogica: a che prezzo si può giustificare la *ratio* educativa alla base dell'idea che per delle bambine e dei bambini, dei ragazzi e delle ragazze sia giusto e naturale prendere a modello il militare o la poliziotta, ovvero, detto crudamente, un soggetto addestrato ad uccidere e un soggetto addestrato a difendere l'ordine di per sé, qualunque esso sia? Se non possiamo porci liberamente e pubblicamente questa domanda siamo ben lungi dalla possibilità di trasmettere una reale conoscenza critica ed esercitare un reale pensiero critico: una scuola è critica se innanzitutto può criticare se stessa, altrimenti è vuota retorica liberale funzionale al mantenimento degli attuali assetti di potere. Invece dovremmo fare della scuola il primo luogo in cui l'ordine sociale pone se stesso liberamente in discussione, cioè il luogo in cui la scuola e la società pensano il superamento di se stesse. Per questo a militari, carabinieri e poliziotti nella scuola dovremmo dire con decisione: no, grazie.

FUORI DAL PANTANO

CONSISTENTI INVESTIMENTI E IMPEGNO DEI LAVORATORI ATA PER SUPERARE UN'ANNOSA CONDIZIONE DI DEGRADO

di Wilma Cancanelli, Pino Iaria e Vanna Vanni

Mancano pochi giorni alla riapertura delle scuole e si avverte un gran fermento organizzativo, gli istituti chiusi improvvisamente a fine febbraio a causa della pandemia riapriranno adeguandosi alle linee guida che in questi mesi il Ministero ha recepito dal Comitato Tecnico Scientifico.

Per la maggior parte degli alunni e dei docenti il lungo periodo di chiusura è stato ininterrotto fino al termine delle lezioni, mentre il personale ATA ha continuato a lavorare con il cosiddetto lavoro agile, garantendo l'apertura delle scuole per alcuni giorni al mese "per indifferibili esigenze di servizio", così definite dal Ministero, lasciando ai Dirigenti Scolastici l'autonomia di decidere i giorni di apertura delle stesse e la riorganizzazione del personale ATA.

Tutto ciò ha causato frequenti disparità di trattamento del personale da scuola a scuola in tutte le Regioni. I provvedimenti emessi dai dirigenti scolastici sono stati in molti casi arbitrari e illegittimi. Non è, comunque, utile né attuale ricordare ora come hanno vissuto il lavoro gli ATA ai tempi del covid. È utile, invece, ricordare che la Scuola Pubblica versa in uno stato di emergenza da più di venti anni: la fatiscenza degli edifici scolastici, il ridimensionamento delle scuole, la formazione delle classi pollaio, l'esiguità delle risorse finanziarie, il taglio degli organici del personale scolastico, soprattutto quello del personale Ata.

Quanto peserà sull'apertura della scuola a settembre la carenza del personale Ata? Non c'è ancora la chiarezza su come si riprenderanno le lezioni, in quali locali, quante classi in più ci saranno (se ci saranno...) entrate/uscite scaglionate, sanificazione costante degli ambienti ecc. È impossibile fare previsioni, ma è sufficiente che venga applicata anche solo una delle disposizioni sopra elencate per creare enormi problemi organizzativi. Ma, soprattutto, potrà essere garantita la sicurezza agli alunni? Basti pensare alle classi in più che si dovrebbero formare per mantenere il distanziamento degli alunni: se queste classi saranno dislocate in locali reperiti al di fuori della sede dell'Istituto è evidente che l'attuale organico dei Collaboratori scolastici, già gravemente insufficiente, non potrà far fronte alla nuova situazione né in termini di sicurezza, né di sorveglianza, né di pulizia dei locali in qualunque ordine di scuola, dall'infanzia alle superiori.

La mancanza delle figure intermedie

Nonostante la scuola in questi mesi sia stata al centro di dibattiti e attenzioni da parte del Governo (la didattica a distanza ha tenuto alto l'interesse) poco o nulla si è discusso sul personale ATA: come applicare i nuovi protocolli per la riapertura in sicurezza della scuola con gli organici attuali? L'acquisto dei banchi monoposto sembra essere l'unico problema, viste le polemiche che ha suscitato. Saranno di legno o di plastica con o senza rotelle, chi sistemerà e pulirà questi banchi durante tutto l'anno scolastico, i pochi collaboratori scolastici che ci sono nelle scuole? A loro compete accogliere e sorvegliare gli alunni, regolare il flusso delle entrate e delle uscite, pulire e sanificare in continuazione i bagni, gli arredi, le aule, gli spazi comuni, gli uffici, i laboratori, le palestre, smistare circo-



lari e fotocopie e tanto altro ancora.

La legge 59/1997 sull'Autonomia Scolastica, portata a compimento nell'anno 2000, ha introdotto la figura del Dirigente Scolastico in sostituzione del Preside e la figura del Direttore dei servizi generali ed amministrativi (DSGA) in sostituzione del responsabile amministrativo (ex segretario). La creazione del profilo di DSGA costituisce quella figura intermedia tra il Dirigente Scolastico e il personale ATA, ma tra il DSGA e gli assistenti amministrativi, i tecnici e i collaboratori scolastici manca un'altra figura intermedia quella dei *quadri*, quest'ultima presente in altre pubbliche amministrazioni e prevista anche dal Codice Civile in materia di lavoro. Inoltre il personale ATA seppur inquadrato nel comparto del pubblico impiego, ha un contratto di lavoro diverso, gli stipendi sono più bassi, non sono previsti, ad esempio, concorsi interni che permetterebbero una progressione di carriera e, anche, una maggiore qualificazione delle competenze.

Nel CCNL del 1999/2001 l'art. 48 prevedeva la formazione finalizzata al passaggio dall'area B all'area C per gli assistenti amministrativi e tecnici, ma nel contratto stesso non c'era traccia dei nuovi profili dell'area C! Dobbiamo attendere l'intesa Aran-sindacati del 2001 per vedere comparire nel CCNL la tabella dei profili ATA con la famosa Area C che istituiva il ruolo di coordinatore amministrativo, ovvero quella figura intermedia che avrebbe dovuto svolgere "compiti di responsabilità, di coordinamento di aree e dei settori organizzativi e la sostituzione del DSGA", che avrebbe avuto una progressione di carriera equivalente alla qualifica del responsabile amministrativo (ex segretario). La stessa intesa del 2001 puntualizzava che gli organici definiti dal Ministero sarebbero stati senza oneri aggiuntivi; si impediva così la revisione degli organici ATA, poiché l'introduzione della figura del Coordinatore Amministrativo e Tecnico avrebbe significato un incremento di personale. Dopo cinque anni di silenzio nel 2005 il rinnovo del CCNL tenta di trovare rimedio istituendo il subdolo e vergognoso meccanismo delle funzioni aggiuntive e delle posizioni economiche che hanno sostituito il nuovo profilo di area C e di conseguenza spazzato via l'aumento degli organici ATA e la possibilità di una progressione di carriera.

Lo stesso si può dire per l'area As dei Collaboratori scolastici, anch'essa inserita

nel contratto firmato dalle parti contrattuali e mai realizzata.

La situazione peculiare delle scuole

Occorre precisare che il personale transitato dagli enti locali dal 1/1/2000 sono gli unici che hanno beneficiato dell'area C; il livello stipendiale e il profilo di inquadramento di provenienza degli ATA ex enti locali non era rispondente alla tabella dei profili del CCNL scuola. Tale condizione consentì loro di essere collocati nell'area C nel 2001, una magra ricompensa per il furto dell'anzianità sottratta a questi lavoratori con l'accordo Aran -sindacati del luglio 2000. Ma questa è un'altra storia.

Oggi tutti gli assistenti amministrativi e tecnici svolgono le mansioni previste dai profili dell'area C, indipendentemente dall'attribuzione delle funzioni aggiuntive o delle posizioni economiche, questa è la conseguenza dell'attuazione dell'Autonomia Scolastica a costo zero che ha imposto nuove competenze professionali che il personale ha dovuto obbligatoriamente acquisire con l'autoformazione.

Ai vari Ministri dell'istruzione che si sono succeduti negli ultimi venti anni è appena il caso di ricordare che gli assistenti amministrativi è da tempo che non usano la carta carbone per stilare i documenti, gli assistenti tecnici non sostituiscono più i martelletti delle macchine da scrivere e i collaboratori scolastici sono molto più che gli addetti alle pulizie!

La struttura organizzativa delle Istituzioni Scolastiche rappresenta un *unicum* nell'ambito della Pubblica Amministrazione, mentre in quest'ultima e nei Conservatori e nelle Accademie coesistono diverse qualifiche tra loro coordinate da figure che costituiscono i *quadri* intermedi.

Questa breve storia dell'inesistente Area C è sufficiente a comprendere come la scuola pubblica debba funzionare senza risorse finanziarie ed umane.

Le basi della ripartenza

Crediamo sia il momento di ridare un futuro e una nuova dignità all'istruzione pubblica, attraverso cospicui investimenti che possano rimediare lo sfascio creato negli anni, che ha distrutto la qualità della scuola pubblica. Sarebbe opportuno, anzi necessario, procedere alla revisione degli organici e alla riorga-

nizzazione dei profili del personale ATA, ferma da più di venti anni.

Per i Collaboratori scolastici è necessario rivedere l'assegnazione alle scuole in base al numero degli alunni e degli spazi effettivamente usati (palestre, uffici, laboratori), assegnando alle scuole dell'infanzia e primaria almeno due unità in più.

Per gli Assistenti Amministrativi, assegnare gli organici rispetto al numero degli alunni e numero complessivo del personale in servizio Docenti e ATA

Per gli Assistenti Tecnici in base al numero dei laboratori e le effettive ore di funzionamento degli stessi. Istituire la figura di almeno un AT nelle scuole del primo ciclo. Lo chiediamo da anni. Tutte le scuole, dall'infanzia alle superiori di I Grado sono dotate di laboratori informatici, strumenti digitali, registro elettronico, gli uffici lavorano esclusivamente via web e le scuole sopperiscono al vuoto in organico stipulando i contratti di assistenza con le ditte private. La corsa affannata del Ministero dell'Istruzione in questo periodo di emergenza covid per assumere gli Assistenti Tecnici nelle scuole di primo grado con la motivazione di "dare supporto per la DaD" è stata ridicola, le scuole hanno avuto gli AT per 6,12 o 18 ore settimanali. Un tempo insufficiente per seguire tutte le problematiche che ci sono state non solo per la DaD ma anche per lo svolgimento del lavoro agile ecc.

Garantire a tutti i lavoratori assunti dalle ditte esterne/cooperative un contratto full time nelle scuole di attuale titolarità. Questi lavoratori assunti a part time hanno la possibilità di cambiare Provincia o Regione per avere un contratto a tempo indeterminato di 36 ore! Per fortuna che la graduatoria è nazionale e non europea! La loro assunzione alle dipendenze del Ministero dell'Istruzione li ha resi di fatto Collaboratori Scolastici. Il loro mansionario va ben oltre le pulizie quotidiane, come tutti i collaboratori scolastici hanno il dovere fondamentale della vigilanza, dell'assistenza e considerato la carenza degli organici è una beffa l'assunzione con contratto part time.

Una cosa è certa: senza un piano di investimenti seri, senza prendere in considerazione quanto detto prima, la ripartenza a settembre è pura propaganda.

Non vogliamo tornare alla normalità, vogliamo un salto di qualità.

Se il Governo non metterà in campo tutte le risorse necessarie, si assumerà la responsabilità: se una cosa questo virus ci ha insegnato è che senza Sanità pubblica, Scuola pubblica, Trasporti pubblici il paese muore davvero



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.

SPIORCERIA MINISTERIALE

ATA. 11.323 ASSUNZIONI A FRONTE DI 25.175 POSTI VACANTI COPRONO SOLO IL TURN-OVER E RAPPRESENTANO IL 45% DEI POSTI DISPONIBILI

Esprimiamo soddisfazione per il **proseguo dell'internalizzazione del personale** che negli ultimi venti anni ha lavorato nella Scuola con appalti e convenzioni che hanno arricchito solo le Cooperative di cui erano dipendenti e per il passaggio a tempo pieno degli ex Co.Co.Co. amministrativi e tecnici già assunti a part-time.

Al contempo esprimiamo profonda insoddisfazione per quanto previsto per i DSGA, per il cui concorso saranno assunti soltanto 1.985 unità, a fronte di 3.378 posti vacanti: assunzioni che, in molti casi, non avverranno il 1° settembre perché in molte Regioni le procedure concorsuali non sono ancora concluse. Diventa, quindi, sempre più necessario il concorso per gli assistenti amministrativi facenti funzione di DSGA con più di 3 anni di esperienza, anche se sprovvisti del titolo specifico, visto che da tempo assumono l'incarico, e la relativa responsabilità, sui posti liberi.

Assolutamente insufficienti anche le 2.428 assunzioni di Assistenti Amministrativi, di fronte a 5.075 posti vacanti; le 761 assunzioni di Assistenti Tecnici, di fronte a 2.123 posti

vacanti; le 6.131 assunzioni di Collaboratori Scolastici, di fronte ad un fabbisogno di ben 14.217 unità. E che dire del numero ridicolo dei 6 cuochi, dei 4 addetti alle aziende agrarie, dei 4 guardarobieri e dei 4 infermieri, di fronte a un fabbisogno rispettivamente di 144, 112, 97 e 29 unità?

Finalmente viene accolta la richiesta COBAS (per cui ci battiamo da anni) dell'assunzione di assistenti tecnici informatici nelle scuole del primo ciclo ma il numero di assunzioni previste (mille unità) non soddisfa certo le necessità di tutte le scuole. E soprattutto si tratta di assunzioni a tempo determinato con contratto fino al 31 dicembre 2020. Come se le scuole, dopo, potessero farne a meno... Chiediamo, quindi, che si assumano almeno due assistenti tecnici per ogni istituzione scolastica e che il loro contratto comprenda tutto l'anno scolastico. In tutto, si prevedono poco più di 11mila assunzioni, a fronte di 25mila posti vacanti, meno del 50%! A ciò si aggiungono le maggiori necessità derivanti dall'emergenza Covid, che il governo pensa di risolvere con i precari-Covid, cioè con

assunzioni usa-e-getta assolutamente inaccettabili!

L'insufficiente quantità del contingente destinato alle assunzioni di personale ATA condanna ogni anno migliaia di colleghi alla precarietà del lavoro.

È ora di abbandonare definitivamente questa

strada: sollecitiamo il ministero a superare i vincoli legislativi che impediscono le immisioni in ruolo su tutti i posti disponibili.

Chiediamo, anche per il personale ATA, assunzioni su tutti i posti vacanti e assunzioni aggiuntive stabili per affrontare in sicurezza l'emergenza Covid!



MARCIA LONGA

EX LSU E APPALTI STORICI: DOPO LA PARZIALE INTERNALIZZAZIONE, CONTINUA LA LOTTA SUI PROBLEMI IRRISOLTI

di Gianluca Venturini



Dallo scorso 1 marzo, circa 12.000 lavoratori ex LSU e appalti storici sono stati stabilizzati come collaboratori scolastici all'interno del sistema scolastico. Da sempre abbiamo sostenuto questo

processo di internalizzazione dei servizi di pulizie, senza mai però cercare di negare le gravi problematiche che ancora gravano su questa consistente platea di lavoratori e lavoratrici. Riteniamo quindi

necessario e importante cercare di fare il punto della situazione, alla luce evidentemente anche dello stravolgimento che ha inevitabilmente portato pure nel sistema scolastico lo scoppio e il protrarsi dell'emergenza sanitaria Covid-19. I nodi a nostro avviso tuttora aperti riguardo questa vicenda sono principalmente due.

1. Innanzitutto il vero e proprio dramma sociale degli oltre 4.000 esclusi dal processo di internalizzazione. Com'è noto, il mancato accordo sui licenziamenti collettivi ha portato le aziende titolari degli appalti di pulizie conclusi il 29 febbraio scorso a porre i lavoratori esclusi in sospensione a zero ore: in sostanza ancora oggi 4.000 lavoratori e lavoratrici sono ostaggio delle cooperative e delle società di servizi, che cercano di usare queste migliaia di persone con un cinismo scandaloso come *merce di scambio* per ottenere evidentemente nuovi appalti statali dove reinserire eventualmente queste persone.

2. L'altro nodo tuttora irrisolto riguarda i circa 4.500 lavoratori internalizzati con contratti part-time imposti a 18 ore settimanali. Infatti per riuscire a stabilizzare tutti i lavoratori in possesso dei requisiti necessari, nelle province dove i posti ATA accantonati erano in numero minore rispetto agli aventi diritto, è stato deciso di

umentare i posti disponibili ricorrendo al part-time. Soprattutto nel Sud Italia questo ha rappresentato una problematica di non poco conto: vi sono centinaia di collaboratori costretti a lavorare a decine di chilometri di distanza per uno stipendio di 600 euro mensili. Con un emendamento al *DL Rilancio* approvato poche settimane fa, si prevede la trasformazione dei part-time in full-time, ma solo fino al 31 dicembre 2020. Il governo sembra aver promesso di affrontare nuovamente la questione con la Legge di Bilancio 2020. In ogni caso non condividiamo i toni trionfalistici di alcuni sindacati e forze di governo per questa soluzione tampone che non dà alcuna garanzia ai lavoratori part-time per il loro futuro.

Le problematiche fin qui evidenziate, quella degli esclusi e quella relativa ai part-time imposti, devono essere a nostro avviso affrontate alla luce del contesto senza precedenti creato dalla pandemia di coronavirus che non ha fatto che acuire e mettere ancora più in luce le fragilità del sistema scolastico (e non solo evidentemente). Come denunciavamo ormai da tempo, viste anche le necessarie misure che dovranno essere prese per la ripresa delle attività scolastiche in presenza (ingressi scaglionati, aperture pomeridiane ecc.), il personale ATA in forza è assolutamente insufficiente: sono almeno 21.000 i col-

laboratori scolastici che mancano all'appello per garantire un ritorno a scuola in sicurezza, considerando anche i numerosi pensionamenti che avranno luogo a settembre. È necessario quindi riuscire finalmente a capovolgere le politiche di austerità che hanno massacrato tutto il comparto pubblico negli ultimi anni e reinvestire nella scuola e non solo, partendo appunto dagli organici e dalle strutture.

Solo così sarà possibile garantire anche il full-time per i 4.500 lavoratori ad oggi con 18 ore settimanali e predisporre (come previsto dalla legge di stabilità 2019, anche se ad oggi tutto tace) il nuovo concorso per la stabilizzazione degli oltre 4.000 esclusi, mettendo a disposizione nuovi posti ATA oltre i famigerati 11.273 posti accantonati su cui si basava l'internalizzazione. Un piano straordinario di assunzione di personale ATA infine riuscirebbe anche a togliere finalmente dalla precarietà migliaia di ATA terza fascia. In conclusione appare evidente che per affrontare la situazione eccezionale che stiamo vivendo e al tempo stesso rendere giustizia ai 16.000 lavoratori e lavoratrici che per decenni sono stati *fantasmi della scuola*, vittime del sistema perverso degli appalti al ribasso, sia necessario ripartire dal personale scolastico garantendo pari dignità a tutti lavoratori e un futuro lavorativo certo.

GLIÒMMERO IN SALSA SICULA

ASSISTENZA AGLI STUDENTI DISABILI IN SICILIA: COACERVO LEGISLATIVO E POLITICI CONTRASTIVI

di Giuseppe Gandolfo

L'assistenza ai disabili nelle scuole siciliane è un intricato labirinto normativo. Per tentare di fare chiarezza bisogna fare un salto indietro di quasi 50 anni. Siamo nei primi anni '70. Le persone con disabilità non frequentano la scuola pubblica. Per loro esistono le *scuole speciali* e le *classi differenziali* all'interno delle scuole comuni che si occupano più dell'aspetto sanitario che di quello educativo e inclusivo.

La nascita dell'insegnante di sostegno

Nel 1974 la senatrice democristiana Falcucci presiede una Commissione col compito di svolgere un'indagine nazionale sui "problemi degli alunni con disabilità". Nel documento che ne risultò, una Magna Charta dell'integrazione degli alunni con disabilità, si leggeva "inserire persone con handicap in strutture speciali significa fornire loro, sicuramente, strumenti e strutture di recupero volte a trattamenti riabilitativi o di recupero prevalentemente sanitario. Tuttavia se più minorazioni si associano l'handicap diviene complesso, motivo per cui non si esclude, per essi, l'intervento scolastico. Si devono prevedere e favorire soluzioni che facilitano i rapporti con la famiglia e l'ambiente di origine, auspicando una dimensione al massimo regionale e volte a un'azione di recupero precoce delle menomazioni e di sostegno, via via che il bambino viene inserito nelle strutture scolastiche comuni. Occorre realizzare la scuola a tempo pieno, assicurando la prestazione degli specialisti e di tutti i necessari sussidi, attrezzature, nonché del personale assistente. È appena superfluo sottolineare che le necessarie e profonde modificazioni strutturali della scuola non sono per sé sufficienti a superare i rischi dell'emarginazione, scolastica e sociale, dei bambini con disabilità. In questo impegno occorre coinvolgere la società giacché l'emarginazione sociale nasce, oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali del costume. L'attuazione dei decreti delegati in materia di governo scolastico offre una seria possibilità di operare per un mutamento di sensibilità, di moralità, di comportamento. Famiglia, forze sociali, Enti Locali, sono chiamati a sentire come propria la complessa problematica educativa, prevedendo una serie articolata di interventi, di competenze, non sempre decisionali, ma non per questo prive di significato e di inci-



denza". In questo documento sono contenuti i principi ispiratori della L. 517/1977 e della stessa L. 104/1992. Come conseguenza immediata, con il DPR n. 970/1975 viene istituita la figura dell'insegnante di sostegno come docente specialista.

Col DPR n. 616/77 ci si attiva subito definendo delle linee guida precise per accogliere gli studenti con disabilità nella scuola pubblica italiana. I servizi di assistenza scolastica, comprendenti l'assistenza ai disabili, vengono delegati ai comuni e alle Regioni viene delegata la funzione di regolamentazione degli stessi.

La svolta del '77

Il 1977 è l'anno spartiacque per gli studenti con disabilità: passano dalle scuole speciali e differenziate alle scuole comuni e le Regioni italiane hanno fra le mani la possibilità di creare tutti quei servizi utili e necessari per favorirne l'integrazione sociale. Se oggi in Italia la normativa in materia è frastagliata il motivo è perché ogni Regione ha legiferato in base alla propria sensibilità, ma, in piena e legittima autonomia.

In Sicilia la legge di riferimento è la L.R. n. 68/1981 con la quale, all'art. 10, si obbligano i Comuni a fornire personale adeguato e, tra questo, quello addetto all'assistenza igienico-personale. Queste specifiche competenze regionali assumono in Sicilia ulteriore valore e forza, derivante dallo Statuto Speciale Regionale. È così, per esempio, che il D.Lgs n. 297/1994 (oltre a confermare il DPR n. 616/1977, da cui ha origine la L.R. n.

68/1981) all'art. 327, comma 4, prevede che "le Regioni a statuto speciale esercitano [...] le competenze a loro spettanti, ai sensi dei rispettivi Statuti e delle relative norme di attuazione".

Dopo circa 20 anni, l'art. 139 del D.Lgs n. 112/1998, obbliga le Province a condividere le funzioni già delegate ai Comuni col DPR n. 616/1977 e, in Sicilia, regolamentate dalla L.R. n. 68/1981. Non cambiano le funzioni, ma gli Enti erogatori.

Tuttavia, proprio in quegli anni, le Regioni non si dotano dell'assistente igienico-personale, come ha fatto la Sicilia, e così viene prevista, con l'avallo dei sindacati firmatari, una nuova mansione nel contratto di lavoro dei collaboratori scolastici, che - opportunamente formati e dietro retribuzione aggiuntiva - dovrebbero occuparsi, con compiti diversi e minimi, dell'assistenza di "base", ben altra cosa dell'assistenza igienico-personale per cui è richiesta specifica formazione.

Ma la situazione si complica, visto che il collaboratore scolastico è già oberato da altre mansioni e non può intervenire sui soggetti con disabilità grave e complessa. Malauguratamente il MIUR, con la Nota n. 3390/2001 ribadisce, sempre in accordo con i soliti sindacati di comodo, che in base al CCNL i collaboratori scolastici sono tenuti a svolgere questa funzione.

Il groviglio siciliano

Intanto in Sicilia l'erogazione dei servizi continua attraverso gli EE.LL. con pieno gradimento dei familiari degli studenti, delle scuole, delle Istituzioni. In Sicilia la Nota del MIUR passa quasi inosservata, tant'è che la Regione, a conferma dell'avvenuto riparto di competenze emana la L.R. n. 15/2004 che, all'art. 22, rafforza le competenze degli EE.LL. Tuttavia, quasi a voler dimenticare che la Sicilia è una Regione a Statuto Speciale, la Circ. Ass. n. 3/2005, prevede che il servizio igienico-personale nelle scuole continua ad essere garantito dagli EE.LL. solo in via sussidiaria per sopperire alla carenza della scuola ad erogare il servizio, come se questo fosse di competenza esclusiva dello Stato. Ciononostante, in Sicilia la situazione non cambia e anche la L. 107/2015, la "Buona scuola", che pur prevede l'obbligo di formazione del personale ATA sull'assistenza di base, e il susseguente D.Lgs n. 66/2017 (poi modificato dal D.Lgs n. 96/2019) che, in merito all'assistenza igienico-personale, prevede la competenza generale dello Stato,

all'art. 17 ribadisce, come sempre dal 1977, che "Sono fatte salve le competenze attribuite in materia di inclusione scolastica alle Regioni a Statuto speciale [...] secondo i rispettivi Statuti e le relative norme di attuazione". Praticamente confermando quanto già si sapeva, e cioè, che lo Stato interviene con personale proprio laddove non sia presente questa importante figura.

Però, la Città Metropolitana di Palermo inizia a sostituire assistenti igienico-personale con collaboratori scolastici che nel frattempo hanno completato la formazione richiesta, nonostante tale azione modifichi, irragionevolmente, una disposizione del DPR n. 616/1977 nonché quanto previsto dall'art. 10 della L.R. n. 68/1981.

La situazione attuale

Giungiamo così ai giorni nostri, quando l'Assessorato Regionale della Famiglia e delle Politiche Sociali chiede un parere del Consiglio di Giustizia Amministrativa della Sicilia, circa l'eventuale conflitto di competenze tra le norme regionali e statali, nonostante quanto ribadito anche dal D.Lgs n. 66/2017. La risposta al quesito arriva dopo due rinvii e dopo quasi un anno ed è sempre la stessa: chi ha una propria competenza e, quindi, legittimamente legifera su materie di propria potestà mantiene la propria regolamentazione, diversamente interviene lo Stato.

Ma la Regione insiste, sostiene di non aver ricevuto mai in materia di assistenza igienico-personale delega dallo Stato, ricostruisce l'impianto normativo che prevede il D.Lgs n. 297/1994, il d.lgs n. 112/1998 letto "slegato" dalla rimanente normativa, e considera la L.R. n. 15/2004 come unica legge in vigore e, addirittura, sussidiaria. Invece i lavoratori sostengono il contrario, e nel proprio excursus normativo citano il DPR n. 616/1977, l'art. 327 del D.Lgs 297/1994, l'art. 139 del D.Lgs n. 112/1998 in combinato e l'art. 10 della L.R. n. 68/1981.

Questa la situazione, ad oggi, nonostante le iniziative e le pressioni di noi Cobas. Bisognerà trovare una soluzione prima dell'inizio delle lezioni se non si vorrà togliere ai soggetti più deboli questa preziosissima assistenza. Noi continueremo la nostra lotta per la tutela dei diritti degli alunni e delle alunne con disabilità, delle loro famiglie e anche dei lavoratori e delle lavoratrici che in tutti questi anni hanno garantito l'assistenza igienico-personale nelle scuole.



IL DIRE E IL FARE

CESP. L'ESIGENZA DI ESSERE INCISIVI CONIUGANDO LE ANALISI E LE PROPOSTE CON LA LORO REALIZZAZIONE

di Anna Grazia Stammati

Anche quest'anno, nonostante l'interruzione determinata dal COVID-19, il CESP ha svolto una buona attività seminariale, inserendo accanto ai venticinque seminari in presenza, alcuni incontri in videoconferenza (a Catania, Palermo, Roma e in quest'ultima con due intere giornate dedicate alle problematiche emerse nei percorsi scolastici in carcere durante la pandemia "*Ripensare il carcere: istruzione, cultura, tecnologia*").

Le tematiche toccate sono state, come sempre, equamente distribuite tra quelle relative ai Laboratori scuola-società (Ambiente, Medicalizzazione del disagio scolastico, Scuola in carcere, Ruolo delle donne/Omofobia, Immigrazione) e quelle di politica scolastica (Libertà di insegnamento, Meritocrazia, Regionalizzazione, Materia Alternativa all'IRC, Scuola in sicurezza, Inclusione scolastica). Il Centro Studi in questi anni è cresciuto dal punto di vista quantitativo e organizzativo ma anche in termini qualitativi, in autorevolezza, ruolo, capacità di iniziativa, di proposta, promuovendo convegni, seminari, conferenze e, attraverso tali attività, ha qualificato la propria azione non come esclusivamente *convegnistica*, contribuendo a produrre idee per un'analisi dei problemi sociali e culturali attraverso un intervento stringente in questi ambiti.

Il CESP per le scuole in carcere

Importante in questo senso l'intervento sul carcere, partito anni fa da problematiche specificamente legate ai percorsi di istruzione negli istituti penitenziari, con la presenza del CESP al Tavolo Nazionale della Nuova Istruzione Adulti, che ha posto in evidenza le problematiche legate all'istruzione in carcere (anche attraverso audizioni dirette con i docenti della *Rete delle scuole ristrette*), fino a dimostrare la centralità di questo segmento dell'istruzione nell'esecuzione penale, quale elemento qualificante ai fini dell'abbattimento della recidiva.

Tale direzione ha permesso di inserire i percorsi di istruzione in quel processo di cambiamento dell'esecuzione penale che da mera attività di *controllo* diviene conoscenza diretta del detenuto ai fini di un suo positivo ricollocamento all'interno di quella società con la quale il "*ristretto*" ha reciso ogni rapporto al momento dell'ingresso in carcere. Nello sviluppo e potenziamento di questa linea di intervento, fondamentali sono stati lo sguardo *dall'interno* che i docenti della *Rete delle scuole ristrette* hanno avuto rispetto alle problematiche e alle difficoltà di relazione in ambito penitenziario e la pressione costan-

te sulle istituzioni, unite ad una dimensione propositiva e costruttiva dell'intervento, che ha permesso il superamento delle diffidenze interne, attraverso un'analisi costante dei reali bisogni educativi della popolazione detenuta da parte dei docenti della rete e proposte didattico-progettuali alternative e concrete. Il coinvolgimento diretto dei docenti appartenenti ai percorsi di istruzione in carcere ha permesso la sperimentazione/realizzazione di una didattica attiva attraverso Laboratori interdisciplinari tramite i quali si sono proposti spazi alternativi e costruiti percorsi specifici per l'accompagnamento dei detenuti verso il fine pena.

Tale prospettiva è quella che occorrerebbe acquisire per ognuna delle tematiche proposte nei *Laboratori scuola-società*, se si vuole che questi siano il mezzo attraverso il quale intervenire concretamente nelle situazioni di disagio estremo per trasformarle, evitando di teorizzare il cambiamento, senza la pratica diretta di questo.

I minori stranieri

È ciò che occorrerebbe fare, per esempio, sull'immigrazione non dibattendolo semplicemente ed esclusivamente sull'importanza dell'accoglienza degli immigrati (cosa sempre importante e proficua), ma procedendo attraverso la ricerca di specifiche misure che ne favoriscano l'inclusione e l'autonomia. Occorrerebbe, perciò, partire da una analisi dei bisogni concreti e delle reali situazioni di indigenza ed esclusione sociale dei giovani migranti che hanno fatto ingresso in Italia (spesso da soli) offrendo opportunità educative, percorsi di inserimento lavorativo di medio-lungo periodo, soluzioni abitative adeguate e l'integrazione in reti e relazioni sociali solide. Gli ultimi dati forniti parlano di circa 60.000 minori stranieri giunti in Italia da soli e diventati maggiorenni negli ultimi 5 anni, di cui ben 8.000 soltanto lo scorso anno. Secondo i dati del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, al 31 dicembre 2019 erano presenti in Italia 6.054 minori stranieri non accompagnati, ripartiti su quasi tutto il territorio italiano, ma concentrati prevalentemente in poche regioni: in particolare Sicilia (19,2%), seguita da Lombardia (13,6%), Friuli Venezia Giulia (11%) ed Emilia-Romagna (10%). I dati relativi alla distribuzione dell'età evidenziano che il 61,5% ha 17 anni, mentre nel 2015 i diciassetenni erano il 54%. I sedicenni rappresentano oggi il 26,1%, seguiti dai quindicenni (7,2%) e da chi ha meno di 15 anni (5,2%). [Fonte: Fondo per il contrasto della povertà educativa dei bambini].



I minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio italiano si caratterizzano anche per una maggiore fragilità psicologica, dovuta non solo al trauma del percorso migratorio, ma anche alla precarietà e all'incertezza rispetto al futuro. Dunque la scommessa per il nostro Centro studi è fare in modo che l'analisi delle problematiche sociali più rilevanti, che trovano una evidenza all'interno del mondo scolastico, porti contemporaneamente ad un intervento propositivo per porre e risolvere concretamente, quanto più possibile, le contraddizioni del sistema scolastico e sociale in cui siamo immersi.

La medicalizzazione delle differenze

Proprio la appena richiamata fragilità psicologica dei giovani immigrati, ci porta ad entrare nel merito dello sviluppo di un altro dei Laboratori scuola-società su cui il CESP ha alacremente lavorato *La medicalizzazione degli studenti* che presentano caratteristiche di non "*conformità*" con la media dei loro coetanei, argomento che abbiamo analizzato e portato all'attenzione dei docenti a partire dal corso di due mesi svolto a Roma nel 2018, i cui risultati sono stati approfonditi nel convegno conclusivo, per poi essere riproposti in numerosi territori, attraverso seminari e incontri, che hanno coinvolto e interessato varie centinaia di colleghi e colleghe. Nel percorso delineato, interessante e complesso, sono stati evidenziati i rischi della medicalizzazione delle differenze, con la conseguente divisione della popolazione scolastica in categorie clinico-diagnostiche, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Bisogni Educativi Speciali e la trasformazione delle difficoltà di apprendimento e del disagio sociale in misure di controllo terapeutico. I risultati dei seminari hanno messo in evidenza come gli stessi insegnanti rischiano di leggere i compor-

tamenti degli studenti e delle studentesse con la lente deformante della diagnosi clinica mettendo l'accento sui sintomi, le incapacità e i problemi, senza vedere le potenzialità, le capacità e gli interessi degli alunni, abdicando però così, al proprio ruolo, in nome di una delega ad un *esperto* e stigmatizzando ed etichettando difficoltà che dovrebbero essere gestite pedagogicamente.

Ma dopo aver posto il problema nei numerosi seminari svolti, è tempo di entrare nel vivo della questione e delle difficoltà di praticare, da parte degli insegnanti, ricerca e formazione in senso autonomo, assumendo pienamente nelle proprie mani la responsabilità educativa che ci appartiene, senza possibili adattamenti a modelli precostituiti, non perché non ci siano oggettive difficoltà nella relazione educativa nella scuola dell'Autonomia, ma perché solo se i docenti riusciranno a rivendicare il proprio ruolo attivo potranno rifiutare di essere colonizzati culturalmente da una visione clinico-terapeutica, di cui diventano semplici agenti di controllo, trasformandosi e adattandosi a quella che viene considerata *la norma e la salute*.

Riappropriarsi dei processi di apprendimento

Proprio in una fase di passaggio come quella attuale, post COVID-19, in cui le nuove tecnologie stanno producendo una trasformazione antropologica sull'attività attentiva e riflessiva, il ruolo dell'insegnante (che si vorrebbe trasformare in un semplice *facilitatore culturale*) diventa invece fondamentale, perché il docente, oltre ad imparare e gestire a sua volta le nuove tecnologie in prima persona, deve poi riuscire ad educare gli alunni e le alunne ad una utilizzazione adeguata e critica dei nuovi strumenti. Dunque, poiché sappiamo che la scuola costituisce un organo fondamentale per la formazione delle

future generazioni (e nuove generazioni stanno entrando come insegnanti nel mondo della scuola) e proprio perché si riconosce il ruolo portante dell'istituzione scuola all'interno della società, tanto da poterne fare strumento che plasma gli individui, con un significativo potere di controllo sociale e disciplinamento, dobbiamo essere e rendere consapevoli che la medicalizzazione del disagio sociale si presenta come elemento costitutivo di tale processo di subordinazione culturale e come CESP occorre assumersi la responsabilità di un impegno a non indulgere nei confronti degli organi di governo che hanno innescato tale trasformazione, ma neppure avallare gli atteggiamenti passivi di parte della categoria.

È necessario, pertanto, entrare nel merito delle questioni ponendo i docenti di fronte alla necessità di comprendere che si sta cercando di deprivarli degli elementi della loro identità professionale, rendendoli subalterni culturalmente nei confronti di psicologi e neuropsichiatri, mentre l'insegnante deve essere l'attore consapevole del processo di apprendimento dei propri studenti, che permette l'accesso ai saperi e alle conoscenze degli individui a lui affidati nel percorso di apprendimento. Bisogna allora, sempre più, entrare nel merito della questione e costruire le basi per un cambio di passo nell'approccio educativo, per impedire che la scuola sia trasformazione delle differenze in disuguaglianze o che risposte mediche e clinico-terapeutiche a problematiche di ordine sociale prevalgano sui presupposti pedagogici del fare scuola, il cui compito è formare cittadini critici e consapevoli, soggetti attivi della comunità e del suo funzionamento democratico, a patto, naturalmente, che questa sia la finalità riconosciuta da parte dei docenti, che sono parte fondamentale e propulsiva della comunità scolastica.

GIOCHI DI PAROLE

TRIESTE. UN ALTRO TASSELLO DI REVISIONISMO STORICO ISTITUZIONALE

di Ennio Francavilla

Lo scorso 26 maggio la Giunta comunale di Trieste, con la delibera n. 182, ha istituito la "solenne ricorrenza della Città di Trieste del 12 giugno: Giornata della Liberazione della Città di Trieste

per rendere in maniera definitiva Trieste parte integrante della Jugoslavia comunista e il cui risultato furono migliaia di morti e scomparsi in tutto il territorio Giuliano, come già avvenuto in

(volutamente e/o per reali carenze di base) la proprietà lessicale, la distinzione fra i registri, la differenza fra il senso lato e l'accezione specifica, e persino il corretto uso delle maiuscole: ignorando tutto ciò si può meglio blaterare di Storia.

allinea alla verità di Stato imposta con il *Giorno del Ricordo*.

Manipolazioni linguistiche

Neppure la futura Ministra dell'Istruzione Azzolina il 23 gennaio 2019 ha ritenuto di doversi astenere dal votare una risoluzione della VII commissione della Camera sulle "Iniziativa per conservare e rinnovare la memoria della tragedia degli italiani e di tutte le vittime delle foibe", che raccomanda esplicitamente alle scuole la visione di "Rosso Istria" in quanto film "storicamente oggettivo ed equilibrato" (altra ingerenza non da poco a dispetto della tanto sbandierata autonomia scolastica). Non a caso nel testo di questa risoluzione l'Esercito Popolare di Liberazione della Jugoslavia viene sostituito dalla perifrasi "bande comuniste del maresciallo Tito"; ora, a parte che il termine "bande" rimanda immediatamente al cartello "banditen" appeso sui corpi dei partigiani impiccati, il fatto è che in un testo ufficiale emesso dalla Camera dei Deputati un esercito degli Alleati dovrebbe figurare con il suo vero nome e non con una formula che ne contiene già il giudizio storico. Nel testo della delibera triestina invece si parla del "cosiddetto esercito Popolare di Liberazione della Jugoslavia": perché "cosiddetto" se si chiamava realmente così? La giunta fa ironia presupponendo un giudizio storico scontato per tutti? E la e minuscola di "esercito" è un refuso grossolano o un minuscolo irriverente (come anche "ozna")?

In conclusione, l'istituzione della

"solenne" ricorrenza triestina si rifà a meccanismi già collaudati di propaganda revisionista, facendo un uso spregiudicato del linguaggio.

L'obiettivo più generale è chiaro: giungere ad ogni costo alla pacificazione nazionale e alla memoria condivisa (pendente a destra), ricorrendo, in assenza di argomentazioni, alla manipolazione del linguaggio e all'appiattimento di ogni spessore semantico, per insinuare che tutto in fondo si compensa, i conti si pareggiano (e palla al centro!), gli opposti si attraggono e si annullano in uno zero totale, per cui nessuna parola ha più un vero significato, ma solo un uso pronto all'occasione.

Paradossalmente da quegli scranni spesso si lancia la pesante accusa alla scuola di "fare politica" invece di insegnare la Storia; mentre la politica "democratica" evidentemente non trova niente di cui vergognarsi quando a colpi di maggioranza sputa sentenze sul passato ancora vivo.

In questa fase così difficile, la scuola che noi sosteniamo non evita argomenti complessi, come invece molti in astratto le rimproverano, ma ne parla facendo i dovuti distinguo, sottolineando più le differenze che le generiche analogie e soprattutto soppesando bene il significato delle parole, alla faticosa ricerca (o recupero) di punti fermi da cui ripartire; uno di questi punti fermi sta nell'abisso che separa chi fu aggredito e combatté il nazifascismo fino all'ultimo sangue e chi aggredì, fu sconfitto e fece pagare anche a terzi le conseguenze della guerra che aveva scatenato.



dall'occupazione jugoslava". Nel testo approvato si legge, tra l'altro; "il 12 giugno 1945 le truppe comuniste del IX corpus del cosiddetto esercito Popolare di Liberazione della Jugoslavia (EPJ), che il 1° maggio avevano occupato Trieste proclamandone l'annessione alla Jugoslavia, furono costrette a ritirarsi [...] con l'uscita di scena delle truppe jugoslave e della loro polizia politica (ozna), cessarono anche quegli arresti e quelle deportazioni funzionali al piano di preventiva bonifica del territorio messo in atto

Istria nel 1943".

Non basta usare la stessa parola per stabilire un'equiparazione fra due cose molto diverse. Non basta dire "liberazione" per affermare che si trattò di un'altra liberazione (e magari più nostra) né basta dire "occupazione" per affermare che si trattò di un'altra occupazione e magari peggiore di quella da cui ci si era già liberati. Non basta, perché la Storia non è un gioco di parole.

Non ci stupisce che il testo approvato dalla Giunta comunale ignori

Arroganti ingerenze

D'altra parte questa è solo l'ultima di una lunga serie di arroganti ingerenze esibite da una politica che vuole imporre dall'alto una verità di Stato di chiaro stampo revisionista sulle vicende del confine orientale; un revisionismo basato fondamentalmente sull'equiparazione fra nazifascismo e comunismo, anche se con evidenti cedimenti apologetici per il fascismo nostrano.

In Italia la svolta è stata legge sul *Giorno del Ricordo*, che col termine "ricordo" si pone già in stretta analogia col Giorno della Memoria istituito a livello europeo. Ma anche la risoluzione del 19 settembre 2019 ad opera dello stesso Parlamento dell'UE, con la parola magica "totalitarismo", equipara il nazifascismo al comunismo e deplora il patto Ribbentrop-Molotov per aver spianato la via alla seconda guerra mondiale, non accennando minimamente alle enormi responsabilità delle democrazie liberali.

Lo svilimento del linguaggio è uno dei principali strumenti del revisionismo storico, che è riuscito ad impadronirsi addirittura del termine "negazionismo", nato in riferimento a chi negava l'esistenza delle camere a gas naziste, ma usato anche dal Presidente della Repubblica Mattarella lo scorso 10 febbraio in riferimento a chi non si

COLPIRE A FONDO

SENTENZA DEL TRIBUNALE DI FIRENZE: ILLEGITTIMA L'ISCRIZIONE COATTA AL FONDO PENSIONE PREVISTA DAL CCNL DEGLI AUTOFERROTRANVIARI

di Carmelo Lucchesi

L'art. 38 del CCNL autoferrotranvieri non può obbligare ad aderire al Fondo Pensione Priamo i lavoratori. Così la sentenza n. 212 dello scorso 9 giugno con la quale il Tribunale di Firenze ha ritenuto che il citato art. 38 non imponga alcun obbligo ai lavoratori che non vogliono farsi sottrarre il proprio TFR. Il Giudice ha stabilito infatti che l'iscrizione in automatico per tutti gli autoferrotranvieri è illegittima se il lavoratore chiede di non aderire.

In tribunale si è finiti grazie alla determinazioni di alcuni lavoratori autoferrotranvieri, iscritti ai Cobas, che con il rinnovo contrattuale si sono ritrovati con il TFR decurtato dai finanziari che gestiscono Priamo, senza averne chiesto l'iscrizione ma, addirittura, avendo fatto esplicita dichiarazione scritta di non

voler aderire al fondo pensione di categoria. A fronte di quest'ulteriore sopruso, i lavoratori, assistiti dagli avvocati Letizia Martini e Andrea Conte, si sono rivolti al giudice del lavoro che nella citata sentenza ha ordinato la cancellazione dei ricorrenti dal Fondo Pensione Priamo.

Chi segue il nostro giornale conosce la nostra posizione sulla previdenza complementare. Lo strumento principe di questo raggio sono i Fondi Pensione di Categoria. Quello per i dipendenti della scuola è il famigerato *Espero*.

Si tratta di una truffa ai danni dei lavoratori, che toglie soldi sicuri e discretamente redevuti dal TFR dei lavoratori per affidarli ad un'allegria brigata formata da sindacalisti compiacenti, associazioni padronali, finanzia-

rie e banche allo scopo di investirli in borsa e trarne il massimo del profitto... per loro stessi. Proprio così: i soldi dei lavoratori investiti in Fondi Pensioni sono soggetti agli andamenti di borsa per cui i rendimenti possono essere più bassi del TFR o addirittura negativi, come è avvenuto nel 2018 e come si prevede per il 2020. Mentre i profitti dei gestori dei Fondi Pensione non è soggetta agli sbalzi dei titoli di borsa e sono sempre positivi.

Fortunatamente (in piccola parte anche per nostro merito) la maggior parte dei lavoratori non si è fatta abbindolare e i Fondi Pensione di Categoria hanno raccolto numeri striminziti che l'allegria brigata dei gestori, forti della loro influenza sul parlamento, ha tentato di incrementare con varie trappole: una tassa-

zione favorevole, l'adesione con il meccanismo del silenzio/assenso e l'impossibilità di uscire dal Fondo Pensione se non quando si moriva. Anche così, le prede catturate non bastavano a saziare gli appetiti dell'allegria brigata, per cui hanno escogitato le "adesioni contrattuali" obbligatorie previste nei CCNL. Quest'ultima dispetta mossa sortiva qualche effetto, tanto che nel 2018 su quasi 3 milioni di iscritti ai Fondi Pensione di Categoria, un terzo era stato catturato con l'obbligo previsto dal contratto nazionale.

Purtroppo per loro, la sentenza fiorentina apre la strada alla garanzia di un minimo di libertà per tutti i lavoratori che vogliono evitare la tagliola e l'ergastolo dei Fondi Pensione e tenersi il TFR, colpevole di non far guadagnare nulla all'allegria brigata.

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
cobasscuolasa@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
cobasts@fastwebnet.it
Cobas Friuli Venezia Giulia

LAZIO

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

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

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

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

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

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

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

Viterbo
tel. 347 8816757

LIGURIA

Genova
vico dell'Agnello, 2
tel. 010 2758183 - fax 010 3042536
cobasgenova@gmail.com
Cobas Scuola Genova

La Spezia
Pzza 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'Uguccione, 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 778.592 - 338 5974841

Biella
romaanclub@virgilio.it

Cuneo
tel. 329 378.3982
cobasscuolacuneo@yahoo.it

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

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

PUGLIA

Cobas Scuola Puglia

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

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

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

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

Castellaneta (TA)
vico 2° Commercio, 8

Lecce
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

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

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

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

TOSCANA

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

Firenze-Prato
via dei Pilastrini, 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 8310584
cobas.scuola.livorno@gmail.com

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

Cobas Scuola Umbria

Orvieto
Via Magalotti, 20 - c/o Centro di Documentazione Popolare
tel. 328 543.0394 - 389 792.3919
cobasorvietano@gmail.com
www.cobasorvietano.blogspot.com

Perugia
via del Lavoro, 29
tel. 075 505.7404 - 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/cobasculapl.html

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

COBAS

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

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

EDITORE
CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica

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

DIRETTORE RESPONSABILE
Pino Bertelli

HANNO COLLABORATO

- Nanni Alliaia
- Piero Bernocchi
- Wilma Cancanelli
- Rino Capasso
- Franco Coppoli
- Andrea Degiorgi
- Alessandro Deiana
- Giovanni Di Benedetto
- Salvatore Distefano
- Ennio Francavilla
- Giuseppe Gandolfo
- Marco Guastavigna
- Pino Iaria
- Carmelo Lucchesi
- Anna Grazia Stammati
- Serena Tusini
- Vanna Vanni
- Gianluca Venturini

Le immagini di questo numero riproducono opere di Sandro Botticelli (1445 - 1510)

IMPAGINAZIONE
studiomennella

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

Chiuso in redazione
21 agosto 2020