

**BUONA**

**CATTIV**

**A SCU**

**OLA...**



**L'analisi delle trasformazioni  
imposte del governo Renzi  
a confronto con  
i bisogni, le fatiche e le speranze  
della scuola reale**

Convegno regionale di formazione  
Bologna - Giovedì 26 marzo 2015  
ore 9,00-13,30 - Istituto Aldini Valeriani

**Il materiali sono curati  
dalla sede bolognese del Cesp**



Il CESP, Centro Studi per la Scuola Pubblica, nasce nel 1999 per iniziativa di lavoratori della scuola di area Cobas.

L'intento è quello di affiancare all'attività politica e sindacale uno spazio specificamente dedicato alla riflessione culturale e didattica sulla scuola, realizzata attraverso seminari, convegni, attività di aggiornamento e pubblicazioni.

I principi di riferimento del CESP sono la difesa della scuola pubblica statale, l'opposizione alle diverse forme di privatizzazione, alle vecchie e nuove forme di mercificazione del sapere e ai processi di aziendalizzazione che stanno avanzando da alcuni anni a ritmi inediti e preoccupanti.

L'associazione opera sia a livello locale che proponendo iniziative coordinate a livello nazionale. E' riconosciuta dal 2006 dal Ministero della Pubblica Istruzione come "ente accreditato per la formazione".

**La sede di Bologna è in via San Carlo, 42**

**cespbo@gmail.com    www.cespbo.it**

Contributi cc postale n. 49062961 Cesp-Centro Studi per la Scuola Pubblica-Bologna

**La sede nazionale è a Roma, via Manzoni, 55**

**<http://www.cobas-scuola.it/Cesp>**

**con la collaborazione dei Cobas  
Comitati di Base della Scuola**



**Stampato nel mese di marzo 2015**

**Opera disponibile in modalità *Copyleft* per chiunque abbia interesse.**

**E' possibile estrarne copia parziale o totale a patto di citarne l'autore e la fonte.**



# ***Introduzione***

Il convegno intende mettere a confronto i pesanti processi di trasformazione imposti dal presente Governo, nei suoi aspetti di continuità con il liberismo dei precedenti governi e negli aspetti inediti.

Parallelamente le relazioni presenteranno un bilancio delle carenze della scuola reale e tracceranno un quadro delle vere riforme e degli investimenti di cui avrebbe bisogno.

Collocato in questa data poiché il governo aveva millantato più volte la sua efficienza nel predisporre i decreti attuativi entro febbraio, il convegno avrebbe dovuto avere a disposizione numeri e interventi certi su cui dibattere. Come i partecipanti sapranno, nulla di ciò si è verificato. Attualmente un ddl solo da 5 giorni uscito nella versione che pare univoca ha iniziato un iter in commissioni e in parlamento. Le tanto sbandierate promesse di assunzione risultano sempre più incerte e ridimensionate nei numeri. Per contrasto, nella parte normativa ci si trova di fronte ad una mole di cambiamenti profondi e peggiorativi

della realtà della scuola che fa spavento: organico funzionale, permanenza triennale e trasferimenti alla cieca, gerarchizzazione, pedagogia autoritaria, soldi alle scuole private, tutti i poteri ai dirigenti, deleghe al governo su tutto...)

Il convegno cercherà, con le molte voci dei relatori, delle comunicazioni e nel dibattito, di sottoporre a sguardo critico questa cosiddetta "buona scuola" e se possibile di porre le basi per una opposizione alle peggiori innovazioni che si traduca nelle prossime settimane in un dibattito nazionale e in azioni anche sindacali di contrasto. Gli abstract qui inclusi non sempre hanno potuto fare riferimenti puntuali a questi sviluppi dell'ultima ora, mentre ne terranno conto le relazioni e le comunicazioni.

Le/gli organizzatrici/tori si auspicano che il numero e la qualità delle relazioni possano essere il miglior volano ad una messa in discussione collettiva della triste sorte che rischia la scuola pubblica.

# ***Il Sistema di (S)Valutazione Nazionale e l'ideologia della qualità totale***

Serena Tusini

Il Sistema di Valutazione Nazionale (SNV) cui stanno per essere sottoposte le scuole italiane non è una delle tante incombenze burocratiche che di anno in anno aggravano insensatamente il lavoro delle segreterie e dei docenti; esso si configura come uno strumento strutturato e concepito per controllare e modificare la funzione della scuola e le sue pratiche didattiche. Il SVN e la sua declinazione operativa (il RAV, Rapporto di Autovalutazione) altro non sono infatti che il prodotto finale di una “cultura della valutazione” che da anni tenta di inserirsi a forza nella vita quotidiana delle nostre scuole, una cultura che, sottoposta ad analisi, mostra una derivazione evidente dalle metodologie di controllo proprie della Qualità Totale. Nata in Giappone nell’abito della produzione automobilistica Toyota e basata su un ferreo controllo del processo produttivo e della forza lavoro in esso impiegata, tale organizzazione del lavoro viene presto esportata in altri paesi e in altri settori produttivi; è a partire dagli anni Novanta che i suoi principi cominciano ad essere applicati in modo sempre più massiccio all’interno dei settori della pubblica amministra-

zione, a livello prima europeo e poi anche italiano.

Una delle tante Commissioni Europee mette a punto il CAF, un sistema di misurazione della qualità valido per il settore dell’istruzione; esso viene esplicitamente collegato ai principi della Qualità Totale che si pone come la base ideologica su cui vengono prima concepiti e poi messi a punto anche gli attuali strumenti di misurazione della scuola italiana, quali il SVN, il RAV e naturalmente i quiz INVALSI.

Le misurazioni di qualità nella scuola e in altri settori centrali delle pubbliche amministrazioni fioriscono in contemporanea con l’avvio di importanti processi di privatizzazione di fette consistenti dello stato sociale, processi che tendono a trasformare i diritti in servizi e i cittadini in clienti.

Conoscere dunque la matrice ideologica della misurazione della “qualità” dell’istruzione ci permette di comprenderne in modo più chiaro le finalità sottese, cioè il controllo dei lavoratori della scuola e dell’attività didattica, nonché lo stretto legame che essa intrattiene con la privatizzazione del nostro sistema scolastico.

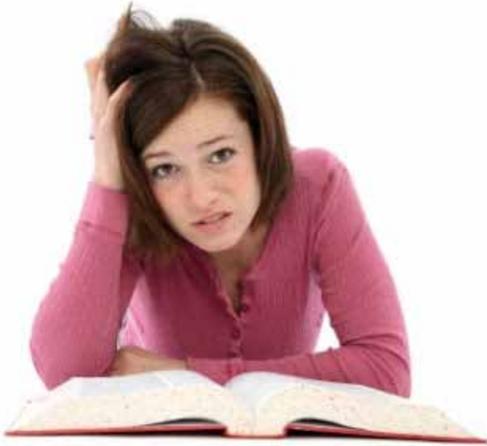
***Piano straordinario di assunzioni  
per un organico funzionale...  
... funzionale alla precarizzazione della scuola***  
Edoardo Recchi

Il piano straordinario di assunzioni contenuto nel disegno di legge recentemente approvato dal Consiglio dei Ministri, lungi dall'intento di risolvere il problema del precariato scolastico, risulta sempre più chiaramente finalizzato all'abolizione delle Graduatorie a Esaurimento (GaE). Infatti, a differenza di quanto promesso nelle linee guida presentate a settembre, non tutti i docenti in esse iscritti saranno stabilizzati e agli esclusi, come unica possibilità per ottenere un contratto a tempo indeterminato, non rimarrà che tentare la strada del concorso.

L'evidente ingiustizia sottesa a tale decisione si somma a quella altrettanto evidente in base alla quale, fin dall'inizio, il Governo aveva circoscritto il progetto ai soli insegnanti presenti nelle GaE, ignorando le decine di migliaia di colleghi che ogni anno garantiscono il funzionamento delle nostre scuole, pur non essendo presenti in questi elenchi. Del resto è proprio questo che si vuole eliminare definitivamente assieme alle GaE e al sistema di reclutamento basato sul "doppio canale": la possibilità – già notevolmente ridotta e circoscritta, per via

dei provvedimenti attuati dai precedenti governi – di rivendicare il diritto all'assunzione sulla base del reiterato servizio prestato a scuola con contratti a tempo determinato. In sostanza non sarà il precariato a scomparire, ma il diritto dei precari all'assunzione.

Se poi consideriamo la "buona scuola" del Governo Renzi per quello che veramente è, cioè l'ennesimo e quanto mai determinato tentativo di portare a compimento il processo di aziendalizzazione della scuola pubblica italiana, iniziato verso la fine degli anni Novanta con la legge sull'autonomia, capiamo bene perchè il piano straordinario di assunzioni risulti di fatto subordinato all'accettazione preventiva di una serie di condizioni. Due di queste meritano un'attenzione particolare, perchè le conseguenze ad esse legate ricadranno in breve tempo sull'intero corpo docente. La prima, già contenuta nelle linee guida di settembre, è quella che prevede l'istituzione del cosiddetto organico funzionale che porterà all'estremo i principi della flessibilità e produrrà diversi meccanismi di gerarchiz-



zazione. Non è un caso che essa sia stata subdolamente presentata come l'unica possibilità per realizzare le assunzioni, laddove è abbastanza chiaro che la semplice abolizione dei tagli della riforma Gelmini consentirebbe di effettuare un numero molto più ampio. La seconda, invece, è una novità del disegno di legge e consiste nella creazione di albi territoriali dai quali i dirigenti scolastici potranno scegliere la "squadra" di insegnanti a cui affidare un incarico triennale attraverso il meccanismo della chiamata diretta.

Risulta quasi superfluo evidenziare tutte le possibili conseguenze in termini di ricattabilità e limitazione della libertà d'insegnamento cui andranno incontro gli insegnanti coinvolti in questo provvedimento dal sapore tristemente familiare, sogno proibito e ricorrente di tutti i fautori della scuola-azienda che sembra poter finalmente diventare realtà.

Infine, è importante sottolineare che, sin dalla loro prima applicazione, questi provvedimenti non riguarderanno solo i neoassunti, ma anche una parte dei docenti già in ruolo, destinata a crescere sempre più nel corso del tempo. Tutto ciò a ulteriore dimostrazione del fatto che tra gli obiettivi più importanti della "buona scuola" del Governo Renzi non vi è quello di chiudere per sempre con la triste pagina del precariato scolastico, come più volte sbandierato da ministri e sottosegretari, bensì quello di trasferire e generalizzare le principali caratteristiche della precarietà nel territorio dei contratti a tempo indeterminato.

# **Riforme al risparmio: come tagliare le retribuzioni fingendo di premiare il merito**

**Alessandro Palmi**

Per poter valutare le proposte che stanno venendo avanti in relazione alla retribuzione del personale dipendente della scuola è opportuno capire quale sia il punto di partenza. Le tabelle seguenti illustrano velocemente quale sia l'attuale stato delle nostre retribuzioni; in particolare le 3 tabelle sottostanti mostrano quale sia stata la perdita netta del potere d'acquisto delle retribuzioni prendendo come punto di partenza quelle del contratto firmato nel 1990.

Precisamente le righe rappresentano rispettivamente (dall'alto verso il basso): lo stipendio annuale convertito in euro risultante dal DPR 399 (a quel tempo, prima della leg-

ge Bassanini e della privatizzazione del nostro rapporto di lavoro l'ARAN non esisteva ed i nostri contratti erano in realtà decreti del Presidente della Repubblica), lo stipendio annuale risultante dalle tabelle stipendiali del CCNL valido nel 2010 (che peraltro è ancora in vigore essendo stata bloccata la contrattazione), il valore che avrebbe lo stipendio del 1990 se fosse stato rivalutato "solamente" dell'indice ISTAT-FOI, la differenza tra quest'ultimo e quello effettivo della riga superiore (espressa sia come cifra che come perdita percentuale).

Tale calcolo è riportato per diverse figure professionali e considerando 2 fasce di anzianità.

0 Anni	Coll. Scol.	Ass. Amm.	Doc. El./Inf	Doc. Medie	ITP	Doc. Sup.	DSGA
Stipendio '90 (DPR 399)	10628	11811	13436	14551	14334	14662	13436
Stipendio 2010	14904	16696	19324	20973	19324	20973	22073
Rivalutazione FOI	19736	21934	24950	27022	26618	27228	24950
Variazione	-4832	-5238	-5626	-6049	-7294	-6255	-2877
Perdita %	-32	-31	-29	-29	-38	-30	-13

35 Anni	Coll. Scol.	Ass. Amm.	Doc. El./Inf	Doc. Medie	ITP	Doc. Sup.	DSGA
Stipendio '90 (DPR 399)	13705	15840	19634	21729	20259	22770	19634
Stipendio 2010	19423	22563	28292	31352	29187	32912	34557
Rivalutazione FOI	25451	29416	36461	40351	37622	42284	36461
Variazione	-6028	-6853	-8169	-8999	-8435	-9372	-1904
Perdita %	-31	-30	-29	-29	-29	-28	-6

Come è facile vedere le nostre retribuzioni hanno subito un vero e proprio massacro, da notare che negli ultimi 5 anni si è aggiunta una ulteriore perdita che equivale esattamente al valore dell'inflazione, in quanto essendo il contratto bloccato il recupero è stato pari a zero. Altro aspetto interessante può essere valutare la nostra dinamica

salariale con quella di altri paesi dell'area OCSE.

Per correttezza ci si è riferiti ad alcuni paesi che possono essere considerati "simili" all'Itali in quanto a dimensioni e popolazione, al fine di rispettare una certa proporzione di scala; alcuni dati sono riassunti nella tabella sottostante

RETRIBUZIONI INSEGNANTI IN ALCUNI PAESI DELL'OCSE									
Paesi	Scuola primaria			Secondaria inferiore			Secondaria superiore		
	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine
<b>Francia</b>	22.688	30.519	45.013	25.101	32.933	47.562	25.569	33.394	48.070
<b>Inghilterra</b>	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350
<b>Italia</b>	22.915	27.726	33.575	24.710	30.220	36.906	24.710	31.073	38.804
<b>Spagna</b>	28.161	33.521	41.860	31.550	36.930	45.957	32.679	38.067	47.323

Fonte: OCSE, *Education at Glance*

Risulta chiaro come le nostre retribuzioni riassumano tutti gli aspetti negativi:

- 1) Hanno il più basso livello di entrata in tutti gli ordini di scuola
- 2) Hanno il più basso livello di uscita in tutti gli ordini di scuola
- 3) Hanno la più lenta progressione, cioè raggiungono il massimo retributivo più tardi.

Su questo panorama si innestano le "nuove" proposte; come primo punto va rilevato come queste siano in continua mutazione, dal testo della cosiddetta "buona scuola", passando per la bozza di decreto e finendo con l'ultima (?) bozza di disegno di legge.

Quest'ultima bozza, in realtà, sui numeri legati alle nostre retribuzioni

non dice molto, infatti vengono citati 200 milioni che dovrebbero costituire un non meglio precisato "fondo nazionale destinato a premiare il merito", che dovrebbe essere distribuito, secondo gli organici, alle varie istituzioni scolastiche; considerando che le istituzioni scolastiche sono quasi 10000 ed il personale oltre 700000 è facile vedere come tale cifra rappresenti poco più di una piccola mancia. Evidentemente tutto si giocherà sulla discrezionalità dei dirigenti nella loro assegnazione.

Per quanto riguarda la progressione di carriera pare che si ritorni verso il valore dell'anzianità di servizio che, però, dovrà essere sottoposta al giudizio insindacabile del nuovo dirigente-padrone per poter essere

erogata su livelli che non sono minimamente quantificati nel disegno di legge.

Se invece ci rifacciamo al documento della “buona scuola” che, a quanto ci è stato più e più volte riferito, dovrebbe rappresentare l’ideologia della grande riforma, vediamo che i numeri lì contenuti rappresentano una vera truffa:; infatti il testo dice “a fine carriera i docenti migliori potranno guadagnare 9000 euro in più rispetto allo stipendio base, cioè 2000 in più di quello che potrebbero raggiungere con l’attuale sistema”, peccato però che tale fondo sia garantito solo per il 66% del personale; quindi su 100 docenti ne avremo 66 che avranno l’aumento di 9000 pari a 594000 euro (e gli altri ovviamente nulla) mentre attualmente tutti

e 100 avrebbero 7000 euro, pari a 700000; quindi a conti fatti il risparmio netto dell’amministrazione sarebbe pari a 106 mila euro ogni 100 docenti... alla faccia “dell’investire sul merito” tanto conclamato.

Quale che sarà la metodologia finale che uscirà da questo balletto di annunci e riscritture, rimane chiaro in tutte le diverse varianti fino ad ora proposte che mentre non vi sarà alcun reale investimento nella scuola si cercherà di utilizzare la leva salariale, attraverso la demagogia del merito, come uno strumento di controllo che sarà dato in mano ai nuovi super-dirigenti che potranno/dovranno usarlo per garantirsi il controllo del comportamento e l’adesione dei docenti alle nuove ideologie della “buona scuola”.

## ***I test Invalsi e la scuola della meritocrazia***

**Luca Castrignanò**

Dobbiamo prendere atto: l’esistenza di uno scarto tra la pratica didattica quotidiana e l’evento invalsi non ha alimentato adeguate forme di resistenza e purtroppo si sta avverando quanto avevamo previsto: un nefasto adattamento al modello didattico implicito nei test invalsi assunto come quadro regolativo di riferimento della propria pratica pedagogica. La costruzione del sistema invalsi è stato, insieme all’Autonomia scolastica il perno di tutte le politiche sulla scuola degli ultimi 15

anni in modo del tutto indipendente dal colore politico dei governi che si sono succeduti. Una brusca accelerazione in questo senso è stata prodotta dall’introduzione del test nell’esame finale di terza media, operata dall’allora ministro Fioroni. Oggi nelle scuole primarie e medie in particolare è pratica abbastanza diffusa effettuare simulazioni della prova finale invalsi e prefiggersi l’obiettivo di addestrare gli alunni al suo superamento; ne è prova la desolante diffusione di libri specifici

elargiti dai rappresentanti e utilizzati da troppi docenti. Come avevamo previsto quando i test invalsi furono introdotti nelle scuole tale novità non sarebbe rimasta senza conseguenze per la didattica e avrebbe interferito con il principio della libertà di insegnamento in modo sotterraneo, nella forma a prima vista asettica della tecnica valutativa. Tutti sanno che i test standardizzati non hanno come oggetto ciò che avviene nelle scuole, che non si possono tradurre in dati quantitativi la curiosità, la creatività, l'impegno, la capacità critica, l'attitudine comunicativa e relazionale.

L'oggetto di misurazione non può che essere circoscritto e delimitato a standard nozionistici o di ragionamento, non è, in definitiva, altro che un quiz. Ma il dato raggiunto è un dato quantitativo e questo è ciò che conta, come tale costituisce un criterio di confronto, di classificazione e finisce per divenire l'unico dato rilevante di riferimento per valutare la presunta qualità di un sistema scolastico.

Una scuola valutata con i test invalsi produce la miseria della scuola quiz, delle classi pollaio, della didattica addestrativa, dell'avvilimento della libertà di insegnamento e di ricerca didattica. Il problema di definire cosa, come e perché valutare viene sottratto alla riflessione di coloro che vi sono direttamente coinvolti e trasformato in una procedura tecnica cui tutti devono sottoporsi.



A distanza di più di dieci anni, l'idea che il tema della valutazione fosse legato alla sua valenza sistemica, cioè di affermazione di un modello organizzativo (e dunque politico-ideologico) molto più che di concreta pratica didattica, non ha fatto che riaffermarsi. Oggi il sistema nazionale di valutazione utilizza i dati invalsi come elemento per valutare la qualità della scuola, formulare i piani di aggiustamento per migliorarne i risultati, rendicolarne pubblicamente gli esiti.

Il problema non è una nostra mancanza di interesse rispetto alla questione del valutare, che al contrario, nei suoi aspetti formali e informali, costituisce la quotidianità del lavoro dell'insegnante, né un rifiuto-paura di essere valutati tacciabile di auto-referenzialità. Semplicemente riteniamo che tutto ciò non c'entri nulla con i test invalsi, con il loro scopo fondamentale che è quello di trovare un nesso tra valutazione degli alunni, dei docenti, delle scuole e dell'intero sistema di istruzione nel quadro, introdotto dall'Autonomia scolastica, di singole istituzioni in concorrenza tra loro che offrono

merce–istruzione a utenti-clienti. La scuola, ente erogatore, deve a questo punto essere sottoposta ad un controllo di qualità per rilevarne il grado di efficienza ed efficacia come avviene nelle altre aziende. La scuola sarà efficace in funzio-

ne della quantità di apprendimenti-competenze certificati e efficiente in funzione della capacità di risparmiare sui costi di produzione di tali risultati. Questa è la scuola della meritocrazia.

## ***Scuola dell'infanzia: la scuola che esiste, ma non conta!***

**Piera Bettin**

E' noto a tutti quanto la psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento insistano, attraverso diversificate teorie e studi condotti da illustri nomi del mondo accademico come J. Piaget, L. S. Vigotskij e J. S. Bruner, E. Erikson, ecc. sull'importanza strategica dell'età tre – sei anni: per la costruzione del sé e dell'identità, per un approccio globale alla conoscenza e all'esplorazione del mondo da un punto di vista cognitivo, affettivo e sociale; e come tale sviluppo trovi nella scuola dell'infanzia l'ambito più adeguato per potersi esprimere e realizzare. Tuttavia è curioso notare la sistematicità con cui, nel tempo, di riforma in riforma, fino ad approdare alla presunta "buona scuola", la scuola dell'infanzia venga non considerata, privata di attenzione e di riconoscimento, squalificata attraverso un messaggio paradossale che la confina ad essere "scuola" pur senza ottenere la definitiva legittimazione sia rispetto alla finalità educativa come

al carattere formativo attribuito al ruolo dell'insegnante.

L'ambiguità istituzionale sistematica verso questo grado di scuola crea, come in tutti i paradossi, una contraddizione complessa che produce un circolo vizioso e determina uno stato di indecidibilità e di stallo; esso si riflette sul corpo docente la cui timida affermazione identitaria, quale ex "signorina dell'asilo", sembra non riuscire ancora a sdoganare con sicurezza il potersi considerare a tutti gli effetti "insegnante" tra gli insegnanti di ogni ordine e grado.

Men che meno oggi, nell'epoca degli Istituti Comprensivi, la cui complessità gestionale di tre ordini di scuola insieme relega, gioco forza, la scuola dell'infanzia alla stessa importanza che può assumere l'ultima ruota del carro, ossia a una marginalità cronica, e ciò a prescindere dalla volontà o dall'interesse espresso dal Dirigente Scolastico di turno. L'istituzione governativa chiede all'insegnante



di questa scuola, per aspirare alla titolarità di una cattedra, di essere adeguata e di conformarsi al compito importante dell'insegnamento rivolto a un'età cruciale, avvalendosi dello studio delle teorie citate sopra. Nel contempo però, come "genitore simbolico", evita di riconoscerla e di valorizzarla, guardandosi bene dal contemplarla nelle

quote di ampliamento dell'organico o dall'estendere e generalizzare la scuola dell'infanzia su tutto il territorio nazionale, rinviando ad un futuro mai precisato la promessa di un tempo in cui se ne occuperà. Ossia veicola il messaggio paradossale di sempre: "devi prepararti con impegno al tuo compito, pur sapendo che non esisti, e non conti!" Ma ora con la "buona scuola" il governo Renzi, sembra voler fare un passo avanti rispetto ai predecessori, un passo che porterà verso l'uscita sicura dal paradosso, poichè anziché riconoscere e legittimare, per la sua importanza educativa l'asilo nido, propone l'uscita dalla scuola di entrambe le realtà educative, per realizzare un cosiddetto "sistema integrato zero – sei" che vedrà riconfinata la figura che si occupa della prima e della seconda infanzia a un ambito di mero badantato!

## ***Tra bufalo e locomotiva. La didattica dell'attesa e dell'imprevisto***

Enrico Roversi maestro elementare

Tra bufalo e locomotiva la differenza  
salta agli occhi:  
la locomotiva ha la strada segnata,  
il bufalo può scartare di lato e cadere.  
Questo decise la sorte del bufalo,  
l'avvenire dei miei baffi  
e il mio mestiere.  
Francesco De Gregori

Desiderio e delirio valutativo. In ogni istituzione rigida come la

scuola il desiderio è impensabile. È impensabile perché destabilizza coloro i quali sognano un mondo organizzato secondo i principi della sola razionalità tecnocratica. Nelle nostre istituzioni scolastiche esiste una domanda frequente: «Cosa facciamo dei tanti alunni che non vogliono imparare?». La domanda sul desiderio di imparare è siste-

maticamente esclusa dal campo scolastico mentre, nella realtà, lo occupa interamente. L'istituzione scolastica tecnicizzata e burocratizzata proibisce questa domanda che per, il suo stesso funzionamento, è impensabile: "E' possibile assegnare a dei soggetti umani, in tempi e luoghi costrittivi, su dei programmi imposti, dei compiti in grado di mobilitare liberamente il loro desiderio d'imparare?".

Un comportamento umano, traducibile nel nostro contesto con "risultato scolastico", è così complesso che spesso è impossibile da cogliere nella sua interezza. Impossibile, perché non è possibile per noi conoscerne compiutamente tutti i fattori (quelli che si riferiscono all'inconscio, ad esempio, sono nei fatti non conoscibili).

La dimensione didattica che si sta affermando prevede esclusivamente pratiche univoche, pianificate nei dettagli, con confini prestabiliti dai quali non è consentito uscire. Solo ciò che è prevedibile e previsto è valutabile e la nostra scuola, dietro la maschera della meritocrazia, sta sempre più diventando una scuola dedicata alla costruzione omologante e alla valutazione selettiva del soggetto. Tutto deve essere compiuto, nel senso di completo; tutto deve ruotare attorno ad uno schema chiuso.

Propongo alla vostra attenzione un esercizio di grammatica italiana svolto nella mia classe: sintetizzare

negli aggettivi adatti alcune locuzioni. Vediamo una delle locuzioni proposte: "Un lavoratore con poca esperienza". La risposta prevista è, ovviamente, "inesperto". Un bambino scrive "inesperenziato". E' un errore? Sicuramente. E' da correggere? Certo che sì, ammettendo al soggetto che ha avuto una certa dose d'inventiva e di fantasia nella sua ingegneria linguistica. Un altro bambino scrive "disperato". Questo non è un errore, è il frutto di un ragionamento che nasce dall'esperienza dell'individuo nel suo contesto esistenziale. Qui si apre un mondo che non deve essere rinchiuso: è l'imprevedibile che fa irruzione nel quotidiano della nostra pratica pedagogica e didattica. Si rompe lo schema, inizia l'incompiutezza. Se correggo questo presunto errore richiudo un intero "mondo" nello schema precostituito e salvaguardo l'idea della compiutezza: obiettivo, spiegazione, esercizio, correzione, verifica dell'apprendimento in base ad una griglia valutativa rigidamente precostituita. Se non correggo e mi pongo in dialogo ed ascolto, se inizio un dibattito con tutto il gruppo classe apro più mondi e navigo verso l'ignoto, la scoperta, la problematicità, riconosco dignità di soggetto a chi mi sta davanti.

In una scuola antitecnocratica e antiburocratica ogni insegnante deve elaborare un lutto particolare: quello di rinunciare al piacere della profezia. Non è facile, in fondo è un

segno del nostro potere sull'altro: pianificare i percorsi didattici senza possibilità di aperture, determinare a priori gli esiti attesi e valutare le prestazioni, dimostrare, in un delirio di onnipotenza, che è possibile plasmare e reificare un bambino.

Il vivente, quando è umano, è per definizione, imprevedibile e ogni bambino chiede al proprio insegnante di far esistere, di lasciar spazio all'indispensabilità dell'ignoto, dell'elemento avventuroso, delle difficoltà superabili – anche le burrasche fanno il mare. Invece la maggior parte dei bambini delle nostre scuole sanno già come andrà domani e dopodomani ancora, ogni

domani uguale all'altro. Ma è forse questo il futuro? Muore a poco a poco il magnifico senso dell'attesa e quello dell'imprevisto e con essi la scuola, buona o cattiva che sia.



## ***Sul voto***

### ***E' tempo di una nuova stagione senza i voti***

**Elsa Caroli e Cristiana Costantini**

Nel 2008 con il decreto 137 poi convertito in legge con la "Riforma Gelmini" sulla scuola, viene cancellata nella scuola dell'obbligo la valutazione tramite giudizi e reintrodotta l'uso del voto numerico.

Con una sola riga di un articolo di legge, senza nessuno tipo di dibattito sul tema o momento di transizione, vengono cancellati 31 anni di abitudini pedagogiche e scolastiche consolidate.

Si è costretti a passare forzatamente nella valutazione dal giudizio all'uso del voto in decimi sulle pagelle.

Negli anni '70, ci fu una grande e

profonda campagna di riflessione pedagogica incarnata da maestri come Don Milani, Alberto Manzi e



Mario Lodi che portò all'abolizione dell'uso del voto nella scuola dell'obbligo.

Le influenze negative del voto sullo sviluppo del bambino, sui meccanismi dell'apprendimento e sulla coesione sociale della classe erano evidenti e chiari a tutti i pedagogisti.

Alberto Manzi ragionava così sul voto numerico:

*Il voto crea classifiche, il voto significa selezione, rompe e distrugge le personalità, impedisce un armonico sviluppo intellettuale rispettoso dei tempi di crescita individuale, in più rompe il senso di comunità dove ogni individuo deve imparare a vivere dando il meglio di se stesso nell'interesse della comunità stessa e per il piacere personale che deriva dalla scoperta e dalla conoscenza.*

Il voto agisce sulle motivazioni estrinseche alla conoscenza, "studio per quel voto", "mi impegno per ottenere quel numero", mentre il lavoro dell'insegnante deve essere proprio il contrario:

lavorare per sviluppare nei bambini le motivazioni intrinseche che spingono al sapere e alla conoscenza.

Motivazione che dovrebbero durare nelle persone nell'arco della loro vita.

Sappiamo benissimo come insegnanti che il voto/numero inquina il rapporto educativo, crea ansia e



tensione che bloccano l'apprendimento, il numero non racconta le capacità vere, le difficoltà, il percorso della conquista della persona attiva nel processo di apprendimento.

Come insegnanti ed educatori dobbiamo a gran forza chiedere che il voto in decimi venga cancellato nella scuola dell'obbligo.

Dua anni fa era stato il Cesp-Cobas a lanciare il "mese senza voti" per cercare di riaprire il dibattito su questo tema. Oggi l'MCE ha promosso una petizione proprio su questo tema, una campagna per l'abolizione del voto numerico nel primo ciclo di istruzione.

Anche noi sentiamo forte l'esigenza di riaprire il dibattito su questo tema che ci sta a cuore, tema chiave del rapporto alunno-docente e alunno-apprendimento, vorremmo che il voto fosse tolto di mezzo senza titubanze. Organizziamo anche qui a Bologna approfondimenti sul tema coinvolgendo più insegnanti possibili.

# **Lazio, Toscana ,Romagna ed Emilia: viaggi d'andata senza biglietti di ritorno.**

## **Diario di un nomade della didattica.**

Iocca Salvatore (insegnante precario abilitato II fascia d'istituto -BO)

Sono nato in un'epoca in cui ci insegnavano che la cultura era un diritto

Qualcuno aveva lottato per noi, destinandoci ad un futuro più luminoso, più democraticamente colto di quanto non fosse mai stato prima.

La formazione della mia generazione è stata insolitamente solida.

La sperimentazione degli anni Ottanta, gli anni dell'OTTIMISMO SCIOCCO MA EUFORICO, nonostante questo, portava linfa vitale ovunque si viveva un sogno italiano unico in EUROPA .

Nella nostra scuola pubblica formativa e integrante, inclusiva e meticcica, si cresceva e si fermentava. Imparavamo ad imparare, a scoprire, ad esplorare.

Socialmente stavamo bene, in molti quanto meno. Così sembrava. Eravamo figli del benessere prodotto da numerose conquiste che permettevano ai figli di crescere nella cultura. La cultura come DIRITTO.

Poi, gli anni Novanta, tutto ciò è divenuto scontato: il decennio ha svelato che quel futuro che non ci sarebbe stato, un sogno si stava infrangendo. Che saremmo stati peggio. La mia generazione, nati a metà degli anni SETTANTA, si tro-

vo' così stritolata, nell'attesa di una luce che era implosa nel buio.

E poi la GELMINI a falciare e distruggere anche questo sogno. Il maestro unico prima, la riforma deforme dopo. Via i posti, via le speranze .

E dunque? Cosa rimane di tutto questo?

IL PRECARIATO. Un precariato che si prospetta eterno.

Oggi ho 38 anni e il mio viaggio di maestro è iniziato partendo dalla Calabria, passando per il Lazio, la Toscana e l'Emilia Romagna, sono dunque un maestro precario.

Siamo tantissimi, siamo in buona compagnia, siamo qualificati e siamo nomadi, siamo dei viaggiatori con un biglietto di sola andata.

Maestri precari in una scuola ormai terribile, che non ha più l'energia di quel sogno che aveva negli anni della sperimentazione, dell'Italiafaro per quello che riguardava la formazione e l'istruzione.

A questo punto l'itinerario di riflessione si è sviluppato e ampliato nel corso del tempo, alimentato da una duplice esigenza: da un lato, quella di ripercorrere le tappe del mio "viaggio itinerante" tra le classi della scuola materna ed elemen-

tare, viaggio che mi ha portato a comprendere quanto sia forte, da parte delle bambine e dei bambini, il bisogno di trovare accoglienza, di essere guidati e spronati a vivere la propria dimensione emotiva senza aver timore di essere giudicati, colpevolizzati; dall'altro, di dare spazio al disagio che vivono gli insegnanti, sempre più demotivati e stanchi. Recuperando così l'esigenza di un cambiamento, di un rinnovamento che possa portare ad un recupero della motivazione, del senso della propria professione, il verbo INSEGNARE che si traduce in passione, cura e attenzione.

Quel verbo che dà significato all'azione dell'insegnante, dal momento che spinge chi insegna a

reinventarsi ogni giorno, a de-costruirsi e a ri-progettarsi continuamente non solo come docente, ma come persona.

PS

Oggi il ddl Renzi prova a mettere fine al mio viaggio. Sono di seconda fascia, quindi sono tra quei precari che verrebbero eliminati, nel polverone di un'assunzione di massa che comunque renderà servi i fortunati. Non mi resta che provare a mettere fine al viaggio di quel decreto, per un'assunzione che non cancelli i diritti e che non escluda i "nomadi" come me.

## ***Relazioni precarie*** ***Insegnare cambiando scuola ogni anno*** **Caterina Bertozzi**

Lavoro come insegnante da otto anni. Mi sono ritrovata ad insegnare in una scuola dove non c'è accoglienza, dove non c'è collaborazione fra docenti, dove dominano rivalità e potere.

Non era questa l'idea di scuola a cui pensavo quando accompagnavo i miei figli a scuola. La scuola nel suo insieme dovrebbe essere il centro vitale in cui si instaurano relazioni, in cui si valorizza l'individuo, in cui insieme si cresce nell'ottica di un vivere dove ognuno possa sentirsi

responsabile del conseguimento del bene comune. A questo proposito facendo riferimento alle "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" del 2012, nelle finalità generali, si dice che "la scuola italiana (...) svolge l'insostituibile funzione pubblica assegnatale dalla Costituzione della Repubblica, per la formazione di ogni persona e la crescita civile e sociale del Paese. (...). Oggi nelle scuole che ho frequentato domina la competitività e

l'individualismo che porta gli insegnanti a coltivare i propri interessi, i propri personali tornaconto che a volte vanno ad intaccare quei diritti conquistati con fatica e che la cultura dominante vorrebbe cancellare; il tutto a favore del massimo rendimento e profitto che portano più allo sfruttamento che alla "valorizzazione delle risorse umane".

Si è voluto inglobare anche la scuola in quel modello stile aziendale, fatto di "rapporti personali" basati sull'interesse, il privilegio, il favoritismo, il potere, che domina la società odierna. Così anche noi dobbiamo essere schiavi del profitto e dimenticare i valori più importanti che sono alla base del vivere civile come il dialogo, il rispetto, la collaborazione, la solidarietà. Ormai è evidente che questo va ad incidere anche sulla libertà e qualità d'insegnamento del singolo docente perché ci vogliono tutti omologati ad un certo standard che deve seguire le leggi del mercato, perché la scuola deve essere competitiva, deve preparare le persone ad entrare nel mondo del lavoro in modo adeguato alle logiche dominanti. Idee queste che portano ad un accentuarsi della conflittualità a partire dagli insegnanti precari che lottano per accaparrarsi un posto a scapito dell'altro che diventa inevitabilmente tuo avversario.

Creare relazioni fra le persone è importante quando si hanno degli obiettivi comuni, come dovrebbe averne la scuola. Questo però ne-



cessita della nostra volontà e del nostro impegno nel riconoscere importanti questi obiettivi e nel volerli perseguire. La scuola è fatta di relazioni e nello stesso tempo è costruttrice di relazioni col mondo esterno, ma queste relazioni devono essere paritarie, non gerarchiche e autoritarie; rispettose delle individualità e peculiarità di ogni individuo, non omologanti e manipolatorie. Purtroppo, le relazioni che si stanno consolidando nelle nostre scuole tendono a deformare e non tollerano il riconoscimento delle singole personalità. Non è affatto un caso che gli abilitati, inseriti come me nelle graduatorie d'istituto, dopo anni di sudato e faticato lavoro precario, vengano sbattuti fuori dalla scuola renziana senza alcuno scrupolo. E' il segno dei tempi: siamo stati strumento e merce, non persone e professionisti: la nostra data di scadenza si sta avvicinando.

## ***Per l'integrazione, cioè per una scuola democratica A Bologna nasce un gruppo docenti-genitori per l'integrazione***

**Lucia Argentati e Matteo Vescovi**

Anche secondo i parametri delle indagini OCSE, l'Italia è al primo posto per l'integrazione degli alunni disabili nel sistema scolastico nazionale. Questo modello nasce direttamente dalle lotte degli anni '70 per la chiusura dei manicomi, dove erano reclusi i più gravi, e delle classi differenziali, dove venivano segregati gli altri. Si trattò di un ampio movimento culturale e politico che trovava e trova ancora fondamento nella Costituzione: nell'art 34 ("La scuola è aperta a tutti") e nell'art. 3 che impone alla Repubblica di rimuovere gli ostacoli che impediscono la formazione e partecipazione di ogni cittadino alla vita pubblica. Si basa su due principi educativi e sociali chiari: l'inserimento di questi alunni in tutte le classi e l'affiancamento di un docente che ha il compito di costruire i ponti necessari per superare le difficoltà cognitive e di socializzazione.

Grazie alla legge 104/92 questi principi sono diventati dei diritti della persona disabile e in quanto tali non possono essere sottoposti a ragioni di tipo economico e organizzativo, come ha ribadito la Corte Costituzionale nella sentenza n. 80 del 2010.

D'altra parte si tratta di un model-

lo di integrazione che richiede costi elevati per essere attuato, per questo rappresentava negli obiettivi del Ministro Fioroni, insieme al Tempo Pieno della scuola elementare, uno dei parametri di spesa da ridurre per rientrare nelle famose medie europee. La strategia dei tagli fu attuata, come sappiamo, dal Ministro Gelmini che, però, non riuscì a imporsi in modo definitivo perché, appunto, fu costretta a fermarsi dalla sentenza della Corte Costituzionale.

Questo non significa che gli attacchi si siano fermati. Vigono ancora una serie di restrizioni e indicazioni a procedere dettate da circolari ministeriali e regionali che nulla hanno a che fare con il diritto degli alunni disabili e che continuano sotto traccia il contenimento dei diritti e il taglio della spesa.

Per questo motivo ogni anno le ore di insegnante di sostegno vengono assegnate sempre in misura minore rispetto alle richieste e al di sotto delle reali necessità. Inoltre, il diritto ad essere inseriti in una classe con non più di 20 alunni non è quasi mai rispettato. Al contrario, per effetto dei tagli, sempre più spesso vengono formate delle classi con più di 25 alunni, tra cui possono esserci anche due o più disabili. Non

va dimenticato, inoltre, che l'attacco al diritto al sostegno viene anche dalla legge 170/10 che in nessun caso prevede per gli studenti affetti dai cosiddetti "Disturbi Specifici dell'Apprendimento" la possibilità di rivendicare gli stessi diritti dei loro compagni la cui condizione è tutelata dalla legge 104/92. Si vengono così a creare situazioni esplosive, in cui questi casi si sommano alla riduzione complessiva delle ore di scuola, dovute sempre ai tagli, mettendo in seria discussione la possibilità di integrazione.

È possibile opporsi a questa deriva?

Certo. Per fortuna è possibile far leva su alcuni diritti inviolabili e pretendere che lo Stato li rispetti. Ci sono state negli ultimi tre anni moltissime sentenze dei TAR d'Italia che hanno riconosciuto il diritto al docente di sostegno sulla base delle reali esigenze stabilite nelle riunioni di équipe composte da famiglie, docenti e operatori delle ASL (Gruppi Operativi) e inserite nei documenti che individuano gli obiettivi e i progetti educativi dedicati all'alunno disabile (PEI).

Nonostante questo il Ministero insiste nel negare il riconoscimento di queste esigenze, imponendo riduzioni e frapponendo ostacoli amministrativi che impediscono ai soggetti direttamente interessati persino di comprendere quali siano i propri diritti.

Per esempio, è diritto dell'alunno vedersi riconosciute le ore di insegnante di sostegno indicate nei PEI e stabilite nei Gruppi Operativi esclusivamente sulla base di considerazioni pedagogico-didattiche; è diritto di ogni alunno certificato, sempre in base agli obiettivi stabiliti nel proprio progetto educativo, di essere inserito in una classe di non più di 20 alunni (DPR 81/09).

È anche vero che ogni diritto che non è rivendicato è un diritto che rischia di essere dimenticato. Per questo, è necessario diffondere le corrette informazioni; costruire delle modalità di operare che costringano l'amministrazione a ottemperare i propri obblighi; rivendicare la centralità della scuola e degli insegnanti nell'integrazione degli alunni disabili.

Tutto questo è necessario fare, perché non si tratta solo di rivendicare i diritti fondamentali di alcuni singoli alunni, ma, insieme a loro, difendere quel modello di scuola democratica che vediamo attaccato da più parti.

Per questo a Bologna abbiamo costituito un gruppo di docenti e genitori che intendono nei prossimi mesi portare avanti alcune campagne di mobilitazione in difesa del diritto all'integrazione.

Per contattarci scrivere a [dirittoalsostegnoer@gmail.com](mailto:dirittoalsostegnoer@gmail.com)

**“... dispensa dal servizio ...  
...senza obbligo di preavviso...”**

**Il nuovo periodo di formazione nella “buona” scuola di Renzi  
Gianluca Gabrielli, maestro**

L'ingresso nella scuola italiana di docenti neo-assunti prevede un periodo chiamato di prova e di formazione per verificare la capacità del docente di espletare il suo compito e per aiutarlo ad operare in un contesto non necessariamente già conosciuto. Formazione e prova insieme. Chi già lavora accoglie chi inizia il proprio percorso stabile.

Visto il numero ingente di assunzioni che si prospettano (forse) quest'anno, tale istituto diviene di importanza cruciale.

Fino ad oggi nella scuola veniva costituito un Comitato di valutazione i cui membri erano votati dal Collegio docenti. Un insegnante definito tutor seguiva il neoassunto durante l'anno per scambiare esperienze ed eventualmente dare consigli o confrontarsi. Alla fine dell'anno il Comitato, anche sulla base della relazione del tutor, esprimeva il proprio parere. Sulla base di questo parere il dirigente decideva il superamento o la ripetizione dell'anno di prova, o eventualmente la bocciatura. Vista la collegialità del parere della commissione, il dirigente difficilmente poteva scostarsi dal suo giudizio, se non motivando accuratamente il suo dissenso e comunque esponendosi alla possibilità di ricorso.

Nel ddl sulla “buona” scuola cambia la musica. Salta il difficile equilibrio che si era raggiunto tra diritti del neo-assunto, controllo dell'istituzione e relazione formativa tra colleghi.

Qui (art. 9) si prospetta un dirigente che - coerentemente con il potere enorme ed inedito che gli viene affidato riguardo al personale - diviene il soggetto unico della decisione. Non esiste più il Comitato di valutazione; rimane il tutor che deve istituire un'istruttoria (termine non a caso tratto dalla giurisprudenza penale e civile) sul docente neo-assunto per permettere al dirigente di sottoporre a valutazione il docente. Unica incombenza: “sentire” Consiglio di Istituto e Collegio dei docenti. Infine, per meglio fissare la nuova essenza del dirigente-padrone, “in caso di valutazione negativa del periodo di formazione e di prova, il dirigente scolastico provvede alla dispensa dal servizio con effetto immediato, senza obbligo di preavviso”.

Accentrare il potere, aumentarlo di intensità, trascurare la dimensione della “formazione” per enfatizzare quella della “prova”: neo-assunti, benvenuti nella “Buona scuola”.

# ***Torniamo ai diritti: il lavoro del CESP contro omofobia e stereotipi di genere***

Valentina Millozzi

Cosa c'entra un sindacato con l'omofobia? Poco o niente, pensano in molti. Perché oggi il pensiero primario della maggior parte dei sindacati della scuola è fare tessere, impostare ricorsi, compilare scartoffie burocratiche. E invece a me piace pensare che sia innanzitutto una casa dei diritti, di tutti i diritti. Prima di tutto del diritto a vivere e a lavorare in un luogo dove il rispetto dell'altro/a sia il punto di partenza, dove la pluralità, l'uguaglianza e la laicità siano valori imprescindibili. Molto di tutto questo si sta perdendo nella scuola italiana, nel fumo venduto dalla politica e dalle sue fantasmagoriche riforme, in una tanto sbandierata inclusione che spesso nasconde discriminazione. La vera riforma è ripartire dai diritti, il diritto ad un lavoro stabile, ad un insegnante di sostegno, a non avere simboli religiosi sulla testa, ad avere corsi di alfabetizzazione e scuole sicure. Il diritto di essere differenti ed unici, come insegnanti, come studenti in una scuola che corre verso il pensiero unico e mira ad appiattire ciò che non si conforma. Per questo dovrebbe lottare un sindacato, e il lavoro che è stato fatto dal CESP e dai COBAS contro gli stereotipi di genere

e l'omofobia è andato esattamente in questa direzione, andando a coprire un tema troppo spesso caduto nell'indifferenza. Cosa è stato fatto fin ora? Due convegni CESP a Trieste a Bologna, in collaborazione con Arcigay, che hanno coinvolto insegnanti, psicologi e soprattutto studenti, per svelare i meccanismi del pregiudizio, denunciandoli ma anche cercando di capire prevenirli; una pubblicazione, ("Il curriculum nascosto: decostruire a scuola stereotipi e pregiudizi eterosessisti.") con gli interventi dei relatori che possa essere un piccolo punto di riferimento su questi temi per il mondo della scuola. Cos'altro si farà? Una **presentazione del volume in una libreria di Bologna (Modo Infoshop, il 10 aprile ore 18.30)**, per continuare a parlare di discriminazioni di genere, anche al di fuori delle scuole e delle associazioni LGBT. E magari l'anno prossimo tornare nelle scuole con progetti di formazione su questi temi, progetti che ultimamente fanno sempre più fatica ad entrare nelle nostre scuole bloccati da rigurgiti clericalisti degni di un paese medievale.

La "buona scuola" è innanzitutto quella dei diritti. Di tutti.