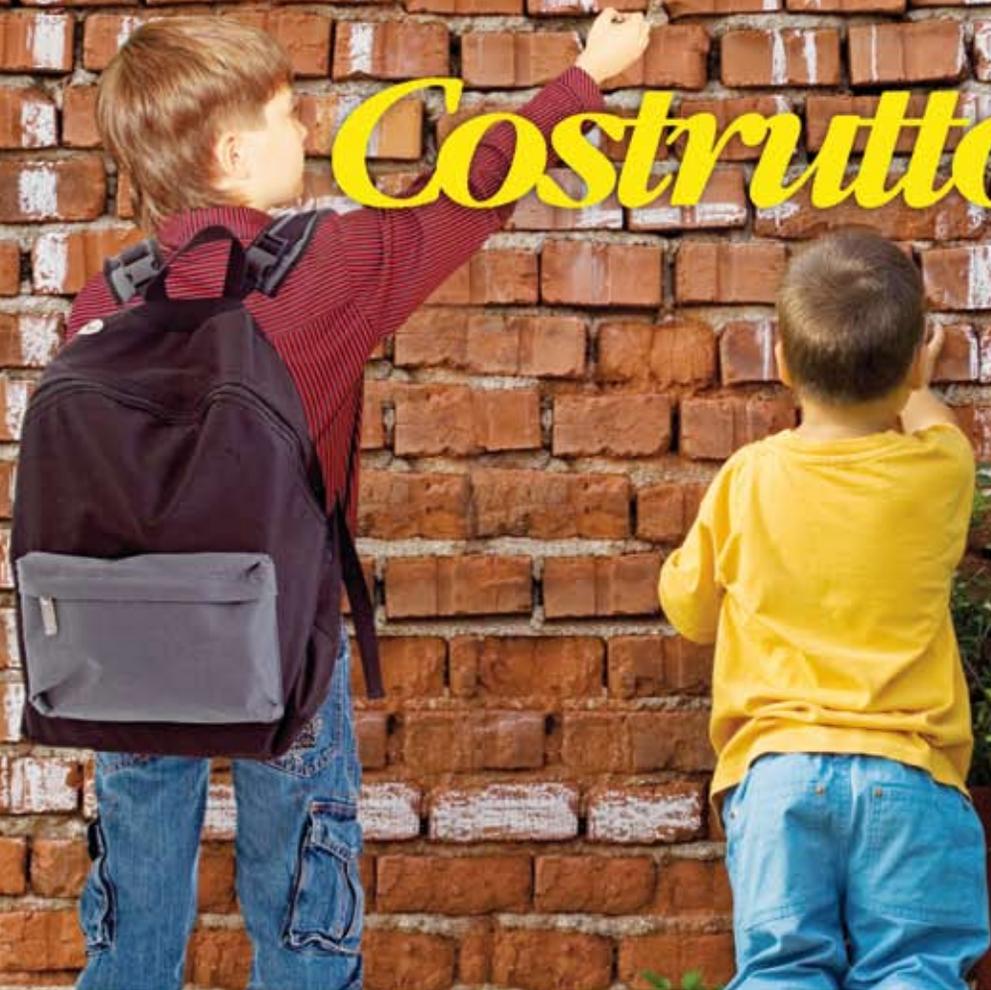


Anno XV n. 9/10 - sett./ott. 2012

Scuola

FORMAZIONE

Costruttori



Periodico della Cisl Scuola - Poste Italiane SpA - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1, NE/PO



**OLTRE
LA CRISI**
*Un patto
per costruire
il futuro*



**CARA
SCUOLA**
*Grimaldi, Barcellona,
Amoroso, per
ragionare e discutere*



EFFETTI INDESIDERATI



SOMMARIO

EDITORIALE

Con la scuola oltre la crisi

di Francesco Scrima 4

PUNTO DI VISTA

Ascolto e passione. La buona didattica

di Italo Fiorin 6

SINDACALE

Formazione professionale.

Come d'autunno sugli alberi le foglie

di Elio Formosa 8

Utilizzazioni tra legge e contratto 12

Spending review e scuola. Non mollare la presa 14

SCENARI

Cara scuola 15

In sette punti la scuola che vorrei
di Aurelio Grimaldi 16

La scuola e il senso delle cose
di Piero Barcellona 20

Quali legami tra sapere e fare
di Bruno Amoroso 22

PROFESSIONE

Diamo vita alle indicazioni

di Damiano Previtali 24

Si riparte, attrezziamoci 26

INDUGI

Non avere paura! Educazione e attraversamenti

di Ivo Lizzola 30

RUBRICHE

Trentarighe

Scolastica 33

di pagina in pagina

Cercare e dare sillabe di verità. È forse questo il compito proprio della scuola. Ce lo ricorda Andrea Zanzotto in **Trentarighe**, la rubrica di chiusura della nostra rivista. Una indicazione che assumiamo come invito e come augurio per il nuovo anno scolastico che ora comincia. Su questa pista, riflessioni e suggerimenti ci vengono da Aurelio Grimaldi, Piero Barcellona e Bruno Amoroso nella rubrica **Scenari**.

Il segretario generale della Cisl Scuola, Francesco Scrima, lancia la proposta di un patto per lo sviluppo, tra chi non si è arreso davanti alla crisi, tra chi lavora quotidianamente con rinnovato amore per il bene comune. Al centro del patto deve esserci la scuola, la sua gente: gli insegnanti, gli assistenti, gli amministrativi, i tecnici e i dirigenti sono i veri costruttori del nostro futuro. Questa consapevolezza impegna, oggi più che mai, il sindacato a “stare in campo nel modo giusto”, a esercitare il suo compito con determinazione e credibilità. È del resto con questo spirito che la Cisl Scuola è riuscita a incidere sulle scelte del governo e a ottenere per quest'anno l'immissione in ruolo di oltre 21 mila docenti e mille dirigenti.

“La buona didattica, l'ascolto e la passione” di Italo Fiorin è il **Punto di vista** di questo numero.

In **Sindacale**, un focus sulla formazione professionale, le utilizzazioni e la *Spending review*. La rubrica **Professione** apre il dibattito sulle nuove Indicazioni nazionali e offre una prima guida per districarsi tra le incombenze di inizio anno. Infine Ivo Lizzola, nella rubrica **Indugi**, si interroga e ci interroga sulla tensione al sapere e al saper fare, alla responsabilità e al dovere.

Con la scuola oltre la crisi



Affrontare la situazione di crisi economica e sociale in cui versa il Paese, reagire, rimboccarsi le maniche, rilanciare un progetto di sviluppo. Mettere insieme chi non si è arreso, né vuole arrendersi; chi non ha mai smesso di credere e lavorare per il bene comune; chi non si chiude nel lamento del lutto, né si limita a gridare il suo scontento.

Fare un patto fra costruttori di futuro, sapendo che uno dei primi costruttori è la scuola; sapendo che al centro del patto deve esserci la scuola. Vorremmo fosse questo lo spirito con cui riprendere il lavoro e le sfide che questi giorni d'inizio ci riconsegnano. Il lavoro di scuola, tutto il lavoro di scuola – da quello degli insegnanti a quello del personale tecnico e ausiliario, a quello del dirigente – è un lavoro di cura, dunque di cuore e non si può fare senza passione. Anche quando è più fatica che gratificazione, anche quando le condizioni di contesto sono negative e tutto sembra giocare contro.

Il ruolo e il compito di un sindacato come il nostro è certamente quello di assicurare (conquistare e mantenere) le migliori condizioni possibili, in termini salariali e normativi, per il personale che rappresenta. È di tutta evidenza lo scarto che separa i trattamenti economici di chi lavora nella scuola italiana rispetto alla situazione di altri Paesi; una differenza che sempre più spesso viene sottolineata, col crescere

della consuetudine a porre in confronto i diversi sistemi analizzandone tutte le componenti.

Non c'è spazio, ora, per ampliare il ragionamento fino a ricomprendervi altri aspetti sui quali forse i raffronti risulterebbero per noi meno impietosi; è un dato di fatto che dobbiamo recuperare, sul versante comunque fondamentale delle retribuzioni, molto terreno. Lo sappiamo, ma sappiamo anche quanto sarà faticoso e difficile perseguirlo, quest'obiettivo, in un contesto le cui criticità non appaiono superabili a breve termine.

Ecco perché la consapevolezza delle difficoltà si accompagna al dovere di stare in campo nel modo giusto, che è quello in cui vanno di pari passo determinazione e serietà, chiarezza e credibilità degli obiettivi a cui finalizzare le iniziative, capacità di assumersi la responsabilità delle scelte necessarie. Solo così può avere pieno significato la riconquista di sedi negoziali vere, non palestra di vuote declamazioni, ma luogo di confronto e – infine e soprattutto – di decisioni.

È questo modo di intendere e praticare l'azione sindacale ad aver consentito, in tempi così duri, di ottenere per chi lavora nella scuola qualche risultato positivo. Se la progressiva erosione degli organici è stata fermata, se i provvedimenti della *spending review* sono stati depurati delle peggiori brutture (mobilità fuori provincia, dimezzamento dei collaboratori scolastici), non è certo per improbabili effetti retroattivi di scioperi proclamati quasi "a futura memoria", ma per la capacità di incidere sulle scelte del Governo derivata dall'incalzante, puntale e quoti-

*tessendo convergenze e alleanze,
la scuola può giocare il suo ruolo
di grande fabbrica di futuro*

diana azione che abbiamo condotto a tutto campo nella fase preparatoria del decreto n. 95/2012.

Così come le 21.000 assunzioni in ruolo di docenti non sono nate dal nulla, né da agitazioni più sbandierate che consistenti, né dalla *nouvelle vague* del sindacalismo avvocatizio: sono il frutto della nostra azione e delle nostre intese, che hanno dato corpo e gambe al piano triennale varato nel 2011. Quel piano di cui, non a caso, tutti (ma proprio tutti!) hanno finito per rivendicare la piena attuazione. Crediamo che non occorran troppi sforzi di memoria per ricordare cosa si disse e si scrisse, allora, di quel piano e delle intese sindacali che lo resero attuabile.

Ma riprendiamo il tema della crisi e del suo superamento, riflettendo sul clima generale con cui fare i conti e con i compiti e le attenzioni che deve assumersi la scuola. Fra i dati forniti mensilmente dall'Istat, preoccupano, fra gli altri, anche quelli che misurano l'ottimismo o il pessimismo della nazione rispetto al suo stato di salute e al futuro che ci attende. Si tratta di un indice che rileva il clima di fiducia del Paese e che, ormai da tempo, segna un preoccupante e progressivo peggioramento. Ci troviamo di fronte ad un crollo delle aspettative e ad una crescente paura per quello che c'è davanti. Il recupero di credibilità e di serietà che si è avuto con il Governo Monti, e le pur dolorose e pesanti manovre adottate da questo Esecutivo, non sembrano ancora garantirci la salvezza da un possibile triste declino, specie se si perseverasse nella scelta sbagliata di negare il valore della concertazione come fattore decisivo di coesione e di necessaria corresponsabilità.

È contro questa deriva che, sia come sindacato che come scuola, dobbiamo reagire. Siamo a un passaggio difficile e rischioso che, tuttavia, può trasformare la crisi in opportunità. Partendo dalla necessità di reinterpretare l'idea di crescita e superando quell'individualismo radicale che ha segnato parti significative della cultura diffusa

in questi anni, possiamo anche immaginare un'economia ricostruita sulla base di valori e non su un'incontrollata e spasmodica corsa a consumi spesso inutili e a volte pericolosi. È proprio con un cambio di paradigma del nostro modello di sviluppo che potremo risolvere anche la crisi che stiamo attraversando. È dentro questo spazio, tessendo convergenze e alleanze, che la scuola può giocare il suo ruolo di grande fabbrica di futuro.

Nel malessere sociale dominante, nel disagio esistenziale diffuso, nello smarrimento etico di una stagione troppo lunga, la scuola è chiamata a riprendere con più forza il suo ruolo educativo. Si tratta di dare sicurezza e forza ai ragazzi che torniamo ad accogliere; si tratta di aiutarli a capirsi e a costruirsi, si tratta di indicare loro e di accompagnarli sulle vie della chiarezza, dell'onestà, della responsabilità, della sobrietà, della solidarietà.

È una linea che pensiamo possa rappresentare correttamente il pensiero dei nostri iscritti e di gran parte del mondo della scuola. Noi l'assumiamo come linea guida anche della nostra azione sindacale. Di fronte alla crisi, per andare oltre la crisi vogliamo costruire per e con la scuola proposte e soluzioni che potranno anche essere difficili, ma che portino a liberare energia creativa e quella crescita culturale ed etica che non può essere disgiunta dallo sviluppo materiale.

Diamo allora un segnale concreto in questa direzione anche facendoci carico delle crescenti difficoltà di tante famiglie a far quadrare i propri bilanci: la scuola non può diventare un costo insostenibile. Questo esige anzitutto che lo Stato le destini tutte le risorse necessarie, sollevando le famiglie da oneri impropri che da troppo tempo sopportano. Ma è doveroso improntare a prudenza e attenzione anche la programmazione e la gestione dei piani di attività delle scuole, tenendo debitamente conto della sopportabilità di costi a cui non poche famiglie, oggi, potrebbero far fronte con fatica.

Buon anno scolastico!

Ascolto e passione

La buona didattica

al di là di quanto l'insegnante presenta agli alunni e di come lo fa, c'è qualcosa d'altro, ancora più importante... solo chi è appassionato può appassionare, solo chi è intimamente interessato è capace di interessare



Nel linguaggio della scuola l'“aula” non è lo spazio fisico, il contenitore materiale che ogni mattina si riempie di studenti, fatto di banchi, di armadi, di cattedra e di lavagna – multimediale o tradizionale che sia; l'“aula” è un cosa viva, che ti scruta, che rumoreggia, che presta attenzione, che disturba, che ha una propria anima, talvolta è una fiera da domare, talvolta un pubblico da affascinare, o un cantiere di lavoro... L'“aula” è fatta di tanti volti che ti osservano, che aspettano le tue mosse, è un bosco da esplorare, un insieme di diversità che pretende, ciascuna, di essere vista, di non essere confusa con nessun'altra.

Ogni nuovo anno scolastico riporta l'insegnante in questa arena, senza rete, con sulle spalle un compito insostenibile, quello di parlare a tutti in modo per ciascuno significativo, con un programma da svolgere – certamente –, ma, soprattutto, con un messaggio da comunicare.

Il principale problema, infatti, non è quello di trasmettere qualche nozione o di fornire qualche abilità, non è, nemmeno, garantire una buona qualità professionale; più importante di tutto è la prospettiva che l'insegnante sa offrire a chi gli sta davanti e che ha bisogno di capire perché è lì.

La vera sfida didattica si gioca sul terreno della motivazione. Motivazione e

apprendimento significativo sono due parole che si richiamano e che chiamano in causa l'insegnante, che dovrà rendere possibile questo miracolo.

Bruno Bettelheim ci fornisce un'indicazione preziosa, quando ricorda agli educatori (genitori, insegnanti...) che la più grande richiesta che i bambini e i ragazzi fanno loro è di aiutarli a trovare un significato alla propria vita.

CHE COS'È LA DIDATTICA?

Molte sono le definizioni di didattica, ma quella che meglio mette a fuoco il suo “oggetto” è di intenderla come *scienza e arte della relazione tra l'insegnare e l'apprendere, all'interno di un contesto*.

La didattica si occupa della relazione tra l'insegnare e l'apprendere, e la qualità di tale relazione determina, in definitiva, la qualità sia dell'insegnamento che dell'apprendimento.

Molti intendono tale relazione secondo una logica lineare, unidirezionale, quasi deterministica: l'apprendimento è considerato il risultato dell'insegnamento, la sua variabile dipendente, un esito previsto e atteso. Il metodo più coerente con questa visione è la “lezione tradizionale”, modalità un tempo dominante, e che è ancora oggi, probabilmente, la pratica più diffusa, anche se è la più criticata.

Molto più opportunamente, la relazione didattica può essere pensata come relazione circolare: *comunicazione*, dunque, non semplice *trasmissione*. In una prospettiva nella quale il *dialogo* è centrale, l'insegnante non è semplicemente l'emittente che invia in forma unidirezionale informazioni al destinatario-alunno, ma è egli stesso destinatario di comunicazioni che è l'alunno ad inviare. Comunicare non è soltanto trasmettere, è anche ascoltare

e, ascoltando, modificare il proprio comportamento.

Le dimensioni che favoriscono la riuscita dell'azione educativa e didattica sono l'*accoglienza*, intesa come capacità di riconoscimento e di valorizzazione dell'esperienza degli alunni, e la *competenza*, intesa come padronanza delle procedure di mediazione e di facilitazione dell'apprendimento.

Non è cosa facile prestare attenzione alle richieste degli alunni, alle loro domande di senso, il più delle volte non manifestate esplicitamente, affidate a "tracce" spesso poco percettibili. Non si tratta, semplicemente, di saper "interessare" gli alunni, ma di motivarli in profondità. La curiosità è un ingrediente favorevole all'apprendimento, ma la motivazione ne è la radice profonda. L'insegnante che "ascolta" si fa attento alla situazione concreta dell'alunno, alle competenze che dimostra, ma anche alle capacità che non sono ancora pienamente sviluppate o sono solo embrionali, alle possibilità che chiedono un accompagnamento ed un sostegno educativo per tradursi in essere.

Una "buona" proposta didattica, e dunque una proposta *significativa*, promuove la circolarità "virtuosa" tra motivazione e successo: alunni motivati più facilmente conseguono il successo formativo e, reciprocamente, il successo ha il potere di incrementare la motivazione.

L'INSEGNANTE IN GIOCO

Pur con tutto il rispetto per le tecnologie e le loro promesse, è l'insegnante il primo e più importante mediatore didattico. Di fronte ai suoi alunni, l'insegnante è in gioco; convocato dall'"aula", non può sottrarsi.

Nell'interazione con gli studenti sono richieste molte cose: proporre contenuti di studio in forma efficace, facendo ricorso a strategie e metodi coinvolgenti e responsabilizzanti. Contenuti e metodi sono i ferri del "mestiere", ma non basta padroneggiarli. Al di là di quanto l'insegnante presenta agli alunni e di come lo fa, c'è qualcosa d'altro, ancora più importante. E riguarda la re-



lazione che l'insegnante ha con i contenuti della sua comunicazione, che è tanto più efficace quanto maggiore è in coinvolgimento personale. Solo chi è *appassionato* può *appassionare*, solo chi è intimamente *interessato* è capace di *interessare*.

L'ARDEnte PAZIENZA

Ogni nuovo anno di scuola ripropone la stessa sfida: che insegnanti vogliamo essere? O, meglio: che insegnanti sceglieremo di essere?

La fatica, le delusioni professionali accumulate, le difficoltà della presente congiuntura così difficile, l'incertezza del futuro... sono pesi che gravano sulle spalle ed è molto, molto faticoso, aprendo la porta dell'aula, ricominciare con rinnovata passione.

Eppure... è una questione vitale, come ci viene ricordato dalle splendide parole di Martha Medeiros e di Pablo Neruda:

«Lentamente muore chi diventa schiavo dell'abitudine, ripetendo ogni giorno gli stessi percorsi (...)

Muore lentamente chi evita la passione, chi preferisce il nero sul bianco e i puntini sulle i piuttosto che un insieme di emozioni (...)

Lentamente muore chi non capovolge il tavolo, chi è infelice sul lavoro, chi non rischia il certo per l'incerto, per inseguire un sogno (...)

Soltanto l'ardente pazienza porterà al raggiungimento di una splendida felicità».

* **Italo Fiorin**, Preside del corso di laurea in Scienze della formazione primaria all'Università Lumsa di Roma, Direttore della rivista *Scuola Italiana Moderna*

Formazione professionale Come d'autunno sugli alberi le foglie

*nonostante i successi registrati,
gli operatori impegnati
nei percorsi di Istruzione e
Formazione Professionale e i
ragazzi che frequentano percorsi
triennali e quadriennali vivono
la loro esperienza di lavoro
nella precarietà occupazionale e
nell'incertezza del futuro*

Forse non è il caso di scomodare uno dei padri nobili della nostra letteratura per descrivere la condizione che da anni vivono i lavoratori della formazione professionale regionale, però per quanto si cerchi, non c'è immagine (poetica) più vicina alla realtà di quanto non lo sia questo verso abusato di Ungaretti. Nessun precariato, così perdurante e privo di un diverso orizzonte, è rintracciabile tra le categorie dei servizi e della produzione. La Formazione Professionale vive ed opera da sempre in questa realtà incerta ed instabile. Ogni lavoratore, sa che la sua attività è legata ad una infinità di variabili, così come il futuro di quei ragazzi che segue e professionalizza. Mai come in questo periodo la "stabile precarietà" degli operatori della formazione professionale regionale rischia di lasciarsi alle spalle l'aggettivo "stabile", che fin qui ha paradossalmente caratterizzato e per certi versi tutelato l'occupazione, per assumere un valore assoluto e concreto. A questo crescente stato di incertezza occupazionale, fa da contraltare la

crescita qualitativa e quantitativa dei percorsi di istruzione e Formazione Professionale.

La Buona Formazione Professionale regionale richiama un sempre maggiore numero di ragazzi dai 14 ai 17 anni. Tra il 2009 ed il 2011 gli iscritti censiti ai percorsi di IeFP erano circa l'8% del totale della popolazione tra i 14 ed 17 anni. Nel 2008 il trend positivo, rispetto al precedente anno, ha toccato il 9,5%. Nell'a.f. 2010-2011 il numero degli iscritti al primo anno nei percorsi di IeFP era di oltre la metà degli iscritti agli Istituti Professionali di Stato (Isfol - I percorsi di IeFP a.f. 2009-2010 e 2010-2011 - gennaio 2012). A certificare questo bisogno di professionalizzazione è lo stesso Ministero del Lavoro, sono le stesse Regioni. In pochi anni i ragazzi che accedono ai percorsi di IeFP sono passati da poco meno di 20.000 ad oltre 180.000, segno evidente di un interesse crescente verso percorsi di breve durata e di certificata efficienza.

Nell'a.f. 2010/2011 il 15% degli iscritti era di nazionalità straniera.

Una recente indagine, realizzata dall'ISFOL, ha certificato che, su base nazionale, oltre il 50% dei giovani, che hanno frequentato i percorsi triennali e conseguito la qualifica, hanno trovato occupazione entro i successivi tre mesi. In certe realtà la percentuale dei giovani che, a seguito di un percorso di IeFP, ha trovato occupazione sfiora il 70%. Nel 2010, l'ISFOL, ovvero il Ministero del Lavoro, ha attestato che, per quanto riguarda la domanda di personale, le aziende, a partire dal 2009, preferiscono attingere dal bacino della Formazione Professionale

piuttosto che dall'Istruzione Professionale. Il successo formativo è anche il risultato delle molteplici attività dei Centri per l'Impiego. In queste strutture gli operatori della FP, svolgono un ruolo significativo e propositivo a supporto della lotta alla dispersione scolastica e formativa. Quasi l'80% del personale in servizio presso i CPI svolge funzioni di orientamento e di accompagnamento personalizzato per il rientro nei circuiti formativi dei giovani dispersi. Nel solo 2008 oltre 22.000 ragazzi, fuori da ogni percorso scolastico e formativo, sono stati orientati e reinseriti nei percorsi triennali di IeFP. Un numero, tuttavia ancora insufficiente anche se in costante crescita. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (su tutto il territorio nazionale oltre 8.850 nell'a.f. 2010-2011) sono percepiti dalle famiglie e dai giovani in uscita dal primo ciclo dell'istruzione come la porta preferenziale di accesso al lavoro. L'indagine Isfol del 2011 sugli esiti professionali a tre anni dalla conclusione del percorso di IeFP mostra come il 60% dei giovani qualificati ritenga di svolgere un lavoro coerente con la qualifica ottenuta ed in larga percentuale stabile.

Questi numeri certificano che la IeFP è un canale oramai ordinamentale a regime che, se diversamente e meglio, organizzato e stabilmente sostenuto da valide politiche nazionali e regionali, nonché da risorse certe e stabili potrebbe esprimere un'offerta formativa allineata alle richieste del mondo del lavoro, in una logica non complementare al sistema dell'istruzione ma, alternativa sotto i profili pedagogico e metodologico.

I numeri sono la prova più evidente che la IeFP, seppure attraversata da forti tensioni interne, dimostra di possedere una sua particolare natura flessibile e una metodologia di apprendimento più attraente e pertanto inclusiva, in grado di intercettare i bisogni di una larga fascia di giovani.

Tuttavia i positivi risultati che i percorsi ordinamentali di IeFP hanno conseguito, in un contesto general-



mente non favorevole, non hanno stimolato conseguenti ed opportune politiche territoriali di sostegno e di sviluppo delle attività corsuali. Il disimpegno, soprattutto economico, delle amministrazioni regionali verso i percorsi di IeFP, dopo una prima fase di positiva ed esuberante attività istituzionale, è stato motivato, di norma, ricorrendo strumentalmente al debole legame tra la domanda ed l'offerta espressa dal territorio. Così in mancanza di una offerta di lavoro, monitorata e strutturata, le Regioni o le Province hanno potuto ampiamente giustificare il non investimento – non solo economico – su un settore di loro esclusiva competenza.

Tuttavia i dati positivi registrati dall'IeFP, fanno pensare e ritenere che questo particolare settore delle politiche attive del lavoro possa svolgere, più di altri strumenti operativi, una funzione trainante nella lotta alla disoccupazione giovanile.

Ad esempio tra il 2008 e il 2010, come riflesso alla crisi occupazionale e forse alla crescita quali-quantitativa dei percorsi di IeFP, il numero medio annuo dei giovani *con contratto di apprendistato si è ridotto di 100.000 unità* (Rapporto Isfol 2012, comunicato stampa del 28 giugno 2012). La partecipazione dei *minori* ai percorsi di apprendistato è passata da 17.000 nel 2008 a poco più di 7.500 nel 2010. In generale l'Isfol segnala nell'undicesimo rapporto sull'apprendistato, pubblicato nel 2011, una genera-



lizzata flessione della media annua degli occupati in apprendistato, con una punta massima del 12% nel meridione.

Nonostante i successi registrati, gli operatori impegnati nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, a cui va gran parte dei meriti, e i ragazzi che frequentano percorsi triennali e quadriennali, sono *come d'autunno sugli alberi le foglie*, ovvero vivono la loro esperienza di lavoro nella precarietà occupazionale e nell'incertezza del futuro.

L'allarme che la Cisl Scuola non ha mai mancato di lanciare, ha trovato in questi ultimi mesi e per ragioni ed obiettivi diversi, ulteriori sostenitori.

La Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, tramite il suo Presidente, Vasco Errani ha espresso al Ministro Elsa Fornero la preoccupazione che i percorsi di IeFP non possano essere più sostenuti dalle Regioni, in quanto ad una domanda crescente proveniente dal mondo giovanile fa riscontro un costante trend decrescente del finanziamento nazionale. Il Presidente della Conferenza delle Regioni coglie, fa sua, una contraddizione ed un paradosso che più volte ed in tempi diversi la Cisl Scuola ha denunciato: le risorse alla Istruzione e Formazione Professionale regionale sono scarse, incerte ed in costante diminuzione. Le conseguenze di questo disimpegno della politica nazionale e

locale dalla formazione professionale sono pesanti e tragiche e ricadono per intero sui lavoratori dell'IeFP: migliaia sono senza stipendio da mesi (pur prestando la loro attività a favore dei giovani), altrettanti sono in cassa integrazione in deroga, altri ancora sono soggetti alle procedure della legge 223/91.

Dietro le righe, dentro il pensiero di Vasco Errani, non c'è solo lo stupore ed il rammarico, c'è soprattutto la preoccupazione per i ragazzi "esodati due volte" dal sistema dell'istruzione e da quello della Formazione Professionale, perché per loro, loro malgrado, si apre un'altra scuola, quella della strada. Tuttavia è necessario ricordare che le Regioni che lanciano l'accorato allarme sono le stesse che hanno negato all'IeFP una identità educativa e professionalizzante ed ai ragazzi la libertà di scelta. La Cisl Scuola ha più volte evidenziato questo pericolo, più volte ha chiesto alle amministrazioni preposte una più attenta sorveglianza ed una politica più lungimirante in grado di affrontare le sfide del presente, pensando ed investendo soprattutto sulle risorse giovanili.

Dentro il pensiero di Vasco Errani, forse di tutti gli Assessori regionali, si è insinuato il dubbio che la cosiddetta riforma del mercato del lavoro abbia un difetto all'origine, non vada troppo per il sottile, non faccia distinzione tra un albero che da frutti ed il classico ramo secco. Si taglia e basta.

L'allarme lanciato dalla Conferenza delle Regioni, arriva solo ora, forse arriva troppo tardi. Arriva solo ora perché, l'articolo 22, comma 2, della legge 12 novembre 2011, n. 183 ha unificato, per la prima volta, gli scarsi finanziamenti nazionali all'IeFP con quelli destinati all'apprendistato, allo scopo di innalzare la quota delle risorse destinate a quest'ultima tipologia contrattuale. Arriva, forse troppo tardi, perché alcune Regioni solo ora scoprono il valore della Formazione Professionale ed suo ruolo non solo educativo. La Conferenza delle Regioni chiede al MLPS che si torni indietro,

che ai percorsi di IeFP sia destinata una quota definita di finanziamento nazionale e altrettanto si faccia per l'apprendistato. Alcune Regioni si spingono oltre, chiedono al MLPS che tutto il finanziamento destinato ai percorsi triennali giunga ai CFP e non solo l'80%.

Le Regioni hanno voluto, in un recente passato, gestire in proprio l'Istruzione e la Formazione Professionale, confidando in un finanziamento statale ed europeo corposo e stabile. Non è stato così. I costi del sistema, una volta venute meno, in tutto o in parte, le risorse provenienti dal FSE, sono ricaduti sui magri bilanci delle Regioni. E sono costi elevatissimi, così quanto lo sono i benefici. Ma le nostre Regioni si comportano in modo opposto al portatore di bisacce, descritto da Fedro *Peras imposuit Iuppiter nobis duas...* La bisaccia con i costi l'hanno davanti agli occhi, quella con i benefici dietro le spalle.

La responsabilità deve essere comunque equamente divisa tra lo Stato e le Regioni. Il MLPS corrisponde annualmente un finanziamento sempre pari a se stesso e non in rapporto al numero degli allievi. Pertanto più sale il numero degli iscritti, più diminuisce, giocoforza, il finanziamento pro-capite. Si arriverà, se il trend positivo delle iscrizioni dovesse mantenersi nella percentuale attuale, a corrispondere annualmente alle Regioni meno di 1.000 euro ad allievo, a fronte di un costo reale che si aggira sui 6.500 euro. Se a questo si aggiunge che le Regioni hanno il dovere di garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del successivo diritto-dovere attraverso i percorsi triennali a tutti coloro che ne fanno richiesta, la preoccupazione di come e con quali risorse poter rispondere ad una domanda crescente sale inesorabile.

La risposta da parte del MLPS alla richiesta di Vasco Errani si è fatta attendere e una volta giunta, conferma tutte le inquietudini ed i dubbi della Conferenza delle Regioni. Il Ministro Fornero in vista dell'emanazione del

Le nostre Regioni si comportano in modo opposto al portatore di bisacce, descritto da Fedro. La bisaccia con i costi l'hanno davanti agli occhi, quella con i benefici dietro le spalle

Decreto ministeriale previsto dalla legge 12 novembre 2011, n. 183 e segnatamente all'articolo 22, comma 2, auspica che sia possibile aprire un confronto per verificare la possibilità di innalzare la quota di risorse destinata alle attività di formazione in apprendistato, fermo restando l'importo complessivo. Il timore della Conferenza delle Regioni è che chiusa una porta, si spingano, a forza, i battenti per aprirne un'altra dietro la quale potrebbe esserci il vuoto. La soluzione del problema, se di problema si tratta, non è quello di porre l'IeFP in alternativa all'Apprendistato, in una logica *ad escludendum*, ma di favorire, sulla base dei risultati conseguiti l'uno e l'altro sistema. Se si vuole uscire da una crisi che sta generando effetti pesanti e duraturi sull'occupazione giovanile, è necessario investire risorse e potenziare tutti i canali attraverso i quali si promuove lo sviluppo delle professionalità e dell'occupabilità e non solo uno di essi. Non è limitando i canali di accesso al lavoro che si aumentano le opportunità di lavoro.

Il rapporto Excelsior 2011 (Unioncamere, Sistema informativo Excelsior 2011. La domanda di formazione e di professioni delle imprese. Novembre 2011), l'indagine Ires sull'*efficacia della formazione professionale* (ed. Donzelli, giugno 2011) hanno registrato, confermando quanto già l'ISFOL aveva monitorato, che vi è una sorta di canale preferenziale per l'ingresso in azienda: la qualifica professionale.

E' giunto il momento di una seria ed approfondita analisi a tutto campo sul tema della IeFP, perché il futuro dei nostri giovani e quindi del nostro Paese sta nelle decisioni che si assumo oggi.

Utilizzazioni tra legge e contratto

Non bastava la legge Brunetta

a rendere difficile il percorso della contrattazione integrativa! Una nuova incursione, mirata sulla scuola, è intervenuta con la *spending review* in materia di utilizzazione del personale.

Con il decreto legge 95 del 7 luglio scorso il governo Monti, impegnato a razionalizzare la spesa pubblica, sembra voler escludere la scuola dal taglio percentuale del personale imposto ad altri settori del lavoro pubblico, ma non rinuncia a pesanti misure sugli esuberanti dei docenti, particolarmente sugli insegnanti tecnico-pratici e sui docenti dichiarati inidonei per motivi di salute ed utilizzati in altri compiti.

Così, il contratto sulle utilizzazioni siglato l'otto giugno, già vessato dal lungo e accidentato iter di controllo introdotto dalla riforma Brunetta (relazione di accompagnamento sui possibili risvolti economici, controllo dell'ufficio centrale di Bilancio del Miur, controllo del ministero della Funzione Pubblica, controllo del Ministero dell'Economia) e tuttora in attesa di una sottoscrizione definitiva, potrebbe correre qualche a rischio per quanto dispone l'art.14 del citato decreto 95 sulla revisione della spesa.

La ricetta messa a punto dagli esperti del governo tecnico prevede che gli insegnanti tecnico pratici delle classi di concorso C555 e C999, insieme con i docenti inidonei, debbano transitare obbligatoriamente nei ruoli del personale ATA.

Per il restante personale docente in esubero il decreto stabilisce soluzioni che vanno dalla copertura degli spezzoni, all'assegnazione d'ufficio su posti di diverso ordine di scuola anche senza abilitazione ma in base al solo titolo di studio, alla messa a disposizione per le sup-

plenze sull'intera provincia.

Il puntuale e forte intervento della Cisl ha indotto a cancellare dal decreto la previsione, davvero incredibile, di un impiego dei docenti in esubero per effettuare supplenze brevi in ambito esteso all'intera regione, e a rimuovere, inoltre, l'ipotesi di avviare gradualmente il dimezzamento dell'organico dei collaboratori scolastici, coprendo dal prossimo anno scolastico tutti i posti vacanti con affidamento delle mansioni ad appalti esterni. Misure che appaiono inconcepibili per chiunque minimamente conosca cosa sia una scuola che funzioni efficacemente; ma chi le ha pensate ignora anche le regole che la contrattazione si è data da anni e che hanno sempre condotto a un impiego ottimale e produttivo del personale in esubero.

Per questo la Cisl Scuola, in stretto raccordo con le altre categorie del lavoro pubblico, ha messo in campo un forte impegno nella fase di conversione in legge del decreto, convinta che la concertazione con le parti sociali e le sedi negoziali debbano essere fortemente valorizzate se davvero si vuole un'efficace revisione della spesa e non un'ottusa e ingiusta politica di tagli lineari.

Il primo obiettivo è difendere le prerogative contrattuali su materie come la mobilità e l'utilizzo del personale in esubero. È una questione che da sempre siamo abituati ad affrontare e risolvere positivamente in sede negoziale; vogliamo continuare a farlo anche alla luce dell'intesa sul lavoro pubblico dello scorso 3 maggio, di cui chiediamo sia data piena e coerente attuazione.

Abbiamo sventato, come si è detto, l'ipotesi di utilizzo dei docenti in esubero in ambito regionale. Ma an-

che l'ambito provinciale risulta eccessivamente esteso, con problemi organizzativi e di gestione delle procedure per le scuole e un'inaccettabile vessazione del personale, sottoposto a condizioni di impiego insostenibili. Dovremo pertanto puntare ad integrare opportunamente il contratto sulle utilizzazioni, che già oggi prevede la messa a disposizione per le supplenze in un ambito più circoscritto (la scuola di servizio, ovvero più scuole per un massimo di tre).

Ecco perché diventa fondamentale, ed è obiettivo a cui puntiamo anche nel confronto in atto con il ministro della funzione pubblica, poter concludere positivamente la contrattazione sulle utilizzazioni per l'anno scolastico 2012/13, con la definitiva sottoscrizione dell'ipotesi di CCNI siglata al Ministero dopo un confronto lungo e complesso, durante il quale un peso fondamentale, rispetto al ripristino delle prerogative sindacali previste dal CCNL vigente, ha avuto proprio il nuovo protocollo di intesa sul lavoro pubblico, che ha "sbloccato" l'*impasse* determinatasi lo scorso anno sulla contrattazione di istituto.

La premessa all'articolato del CCNI sulle utilizzazioni ribadisce infatti il ruolo, le materie e le prerogative della contrattazione integrativa prevista dal CCNL vigente.

Tra le novità segnaliamo un'attenzione alle zone colpite dagli eventi sismici, il possibile utilizzo dei docenti in esubero per l'attuazione di progetti, l'attenuazione del vincolo quinquennale di permanenza in provincia per i docenti neo assunti, consentendo di chiedere l'assegnazione provvisoria in presenza di figli fino a otto anni. E ancora l'utilizzazione dei DSGA in esubero a causa del dimensionamento della rete scolastica, per i quali si ventilavano ipotesi di spostamento in altra provincia.

La gestione degli esuberanti, per la Cisl Scuola, va assolutamente ricondotto all'ambito delle prerogative contrattuali per garantire le giuste tutele del



personale evitando incursioni da parte della legge mirate solo al contenimento della spesa anche se a discapito della funzionalità del servizio.

L'avvio del prossimo anno scolastico, alla luce del quadro esposto e dei tempi lunghissimi di approvazione del contratto, va però garantito nella sua regolarità: per questo abbiamo condiviso la decisione dell'Amministrazione di avviare comunque le procedure di presentazione delle domande, in modo che le operazioni del personale di ruolo siano terminate entro il 31 di agosto.

Per settembre devono essere inoltre conferite le supplenze sui posti disponibili e prima ancora, dando continuità al piano triennale avviato lo scorso anno, le nuove assunzioni a tempo indeterminato. Su questo obiettivo la Cisl Scuola sta incalzando i Ministeri dell'Istruzione e dell'Economia, riproponendo anche quest'anno l'azione che portò nell'agosto 2011 all'assunzione di 67.000 unità di personale docente e ATA.

Una vera politica per la qualità della scuola non deve permettere che l'incertezza a ridosso dell'avvio dell'anno scolastico si aggravi di anno in anno, come invece sta avvenendo: sicurezza nelle condizioni di lavoro e rispetto della dignità professionale si coniugano con il diritto dei nostri studenti ad un rientro in classe quanto più possibile sereno.

Non mollare la presa

È rientrato, anche per la decisa opposizione della Cisl, il tentativo di avviare un processo di drastica riduzione del numero dei collaboratori scolastici, rientrata anche l'ipotesi di ampliare all'intera regione l'ambito di utilizzo in supplenze del personale in esubero. Il nostro impegno continua

Il travagliato confronto sulle misure di revisione della spesa pubblica (comunemente indicate con l'espressione inglese *spending review*) non può certo dirsi concluso con la definitiva conversione del decreto legge 95 del 6 luglio, che avviene proprio mentre vanno in stampa queste pagine.

Tema delicato ed essenziale, a detta di tutti. Nessuno contesta, infatti, la necessità di un attento riesame di quanto e come spendono Stato, Autonomie Locali, Pubblica Amministrazione in genere. Sulle soluzioni indicate, poiché si tratta in ogni caso di abbassare i livelli di spesa, è inevitabile che si discuta. Ma le difficoltà straordinarie con cui oggi ci si misura esigerebbero da parte di tutti i soggetti la capacità e la disponibilità a convergere su decisioni ampiamente condivise, nel comune obiettivo di evitare i rischi di tracollo e rilanciare quanto prima la crescita del Paese.

Per il sindacato, ciò significa che mai come in questa fase andrebbero rivendicate e valorizzate le occasioni di confronto, cercando di incidere quanto più possibile sulle scelte che vengono compiute. Limitarsi a contestarle è certamente più facile e anche gratificante per i consensi che nell'immediato può assicurare, ma non genera risultati apprezzabili. Per questo non ci potrà mai appartenere una politica di mero antagonismo, come quella di chi propone di sciopere

rare contro la legge sulla *spending review* ben due mesi dopo che il Parlamento (a larghissima maggioranza) l'ha approvata.

Più efficace e opportuno cogliere la disponibilità espressa ai sindacati dal ministro della Funzione pubblica, Filippo Patroni Griffi, ad aprire tavoli di confronto su cui intendiamo riportare le questioni da affrontare.

Per la scuola, una volta tanto, la *spending review* non ha previsto tagli al personale, che avrebbero avuto effetti devastanti dopo quelli degli anni scorsi. È rientrato, anche per la decisa opposizione della Cisl, il tentativo di avviare un processo di drastica riduzione del numero dei collaboratori scolastici, di cui le prime bozze di decreto puntavano ad dimezzare in prospettiva l'organico. Rientrata anche l'ipotesi di ampliare all'intera regione l'ambito di utilizzo in supplenze del personale in esubero.

Restano tuttavia, come nodi problematici di notevole criticità, fra i quali in particolare:

- la questione dei docenti inidonei, per i quali vengono riproposte in modo ancor più sommario le procedure di inquadramento forzoso nei profili ATA già introdotte dalla manovra del giugno 2011;
- l'analoga previsione di passaggio ad altro profilo del personale appartenente alle classi di concorso C999 e C555;
- le modalità di utilizzo del personale in esubero, che vogliamo definire in sede negoziale;
- le disposizioni che negano il pagamento delle ferie non godute, di dubbia legittimità e contro la cui applicazione retroattiva ai contratti conclusi il 30 giugno la Cisl Scuola ha inviato formale diffida al MEF.

Non viene meno, inoltre, il nostro impegno ad estendere anche alla scuola la possibilità, per chi è in esubero, di accedere alla pensione con i requisiti *ante* riforma Fornero. Nel frattempo procede il contenzioso legale per veder fissato al 31 agosto 2012, e non al 31 dicembre 2011, il termine per la loro maturazione.

Su tutto questo continuerà il nostro impegno nelle sedi negoziali di cui rivendichiamo l'avvio, alla luce dell'intesa del 3 maggio sul lavoro pubblico.



Cara scuola

Con la sapienza si costruisce la casa
e con la prudenza la si rende salda;
poi con la scienza si riempiono le sue stanze
di beni preziosi e deliziosi.

Proverbi, capitolo 24, versetti 3 e 4

Inizio d'anno scolastico. Ritrovarsi.
Obbligo di porsi domande, necessità di
cercare risposte.

Per dare senso, direzione e valore a quello
che si fa.

Per non smarrirsi nelle difficoltà e non
cedere alla fatica.

Per tenere insieme progetti di scuola e
progetti di vita.

Essere costruttori. Avere ancora voglia
di appassionarsi, credere al futuro, essere
comunità.

Tre autori che ci propongono una loro
visione di scuola.

Tre provocazioni che ci portano a
ragionare e discutere.

Tre lettere che, con amicizia e intelligenza,
ci dicono: Cara Scuola ...

Lunga è la strada dei precetti insegnati,
breve ed efficace quella degli esempi.

Seneca, Lettere a Lucilio (6,5)

In sette punti la scuola che vorrei



Il mio certificato di servizio: 4 anni al Carcere Minorile Malaspina di Palermo (nome ufficiale della sede scolastico: Istituto Osservazione Minorenni), un anno al Centro Rieducazione Femminile (a Palermo, per tutti, il *Buon Pastore*), due anni ai corsi serali per adulti analfabeti (corsi speciali di scuola primaria: non i corsi di scuola media per lavoratori; qui c'era proprio analfabeti), quattro anni all'Istituzione Socio Scolastica Permanente di Cozzo Impalastro (un istituto nelle montagne sopra Termini Imerese, che accoglieva ragazzini e ragazzine fino a 14 anni sottoposti a intervento del Tribunale per i Minorenni); ma anche un anno bellissimo alla scuola Ugdulena, quartiere Capo, indimenticabile. Insomma, un certificato di servizio vario e abbondante, di tutte sedi tenacemente rifiutate (per mia fortuna) dalle maestre "ordinarie", e quindi lasciate libere per gli sventurati fre-

schì vincitori di concorso, ma in verità luoghi di scuola bella e pura dove, pedagogicamente e non solo, spassarsela di bella. Dunque anni belli e indimenticabili, e fare l'insegnante a quelle condizioni significava fare la professione più bella del mondo.

E dire adesso, a distanza di tanti anni da quelle esperienze, qual è la scuola che vorrei, diventa un rischio grande, e non riuscire a restare negli spazi che mi sono stati assegnati. Vediamo di rientrarci e di limitarmi alle mie incrollabili fissazioni, e presentarvele numerate.

1) Ha ancora senso affermare di sognare e pretendere una scuola che sia un antidoto all'ingiustizie sociali, e quindi uno strumento di riequilibrio democratico? Assolutamente sì. Siamo a quasi 50 anni dopo "Lettera a una professoressa" di don Milani ma la vera scuola resta quella sognata già da allora: quella che mette al centro



di tutte le sue attenzioni il bambino che, dal primo giorno di scuola, ti mostra tutto il suo passato: basta guardarlo mezzo minuto per capirlo. Ecco, la “nostra” scuola si mobilita per lui. Lo vede e dice (e pensa): “Eccoci: noi siamo qui proprio per te.” Certo, dopo le cure da cavalli delle ultime “riforme”, questo mio antico convincimento sembra tirato fuori dai magazzini dei reperti archeologici. Ma io, dopo tutti i miei anni con gli scanazzati di Palermo, anche facendo il sognatore, sarò molto pragmatico: e scendiamo subito nella pratica:

2) I Gruppi Omogenei. Sì, anche se alcuni teorici “progressisti” se ne oppongono con sdegno, sono un accanito sostenitore dei Gruppi Omogenei. La mia scuola di base (Primaria e cosiddetta “Media”) è ancora di 5 anni più 3. Ma niente bocciature (in questa “mia” scuola tale parola, come vedrete, non può avere più senso), e bambini suddivisi non secondo l’iscrizione curriculare (“Sei stato promosso dalla terza alla quarta”) ma secondo gruppi omogenei numerati. I test d’ingresso fotografano ogni anno, numericamente, le competenze pregresse di ciascun bambino. Abbiamo 400 alunni. Partiamo dai punteggi più bassi: i primi 10 di questi formano il gruppo 1. I punteggi dall’11 al 22 il gruppo 2; eccetera. Come avrete forse notato, il gruppo 1 ha “solo” 10 alunni, il gruppo 2 ne ha 12, il gruppo 3 ne ha 13, fino agli ultimi e più numerosi gruppi con 22 bambini; numero massimo e invalicabile. Nessun gruppo ne potrà mai avere di più, giammai. E i bambini mentalmente diversamente abili? Alcune ore “cognitive” di gruppo omogeneo anche di soli tre o quattro bambini (ma mai lezioni solitarie! Giammai!), e altre ore “sportive e creative” con gruppi più numerosi. Semplice? Assolutamente sì: il bambino che parte più dal basso sta in gruppi poco numerosi, per avere più possibilità di attenzioni primarie dai suoi insegnanti. Facile, giusto, necessario. Le classi tradizionali, addio: otto anni di scuola di base nella quale sei in un gruppo che



ogni anno si aggiusta omogeneamente, e dove segui un tuo percorso agilemente e vigorosamente.

3) Orario scolastico. L’ho raccontato mille volte. Quando approdai alla scuola Ugduleña del quartiere Capo, una delle pochissime a tempo pieno di Palermo, da ultimo arrivato mi sbatterono alla classe del maestro Fresina, una 4° elementare molto strana. C’erano 12 iscritti (bene) ma l’età media, anziché di 8 anni e mezzo sinodali, era di oltre 10! Oh parbleu! Ogni bambino (e bambina) aveva in media, dunque, due bocciature! In 4° elementare! Una bambina aveva l’insegnante di sostegno, dunque diversamente abile con la famigerata “diagnosi”, ma un altro, suo fratello, ne aveva ugualmente bisogno ma la diagnosi, chissà perché, gli era stata rifiutata, forse col precetto: “Una in famiglia ci basta”; e un altro, Francesco di quasi 14 anni (sic!), aveva ritardi di apprendimento talmente vistosi da meritarsi a sua volta anche lui, e senza possibili dubbi, la famigerata

La mia scuola di base è ancora di 5 anni più 3. Ma niente bocciature, e bambini suddivisi non secondo l’iscrizione curriculare ma secondo gruppi omogenei numerati

rata “diagnosi”. Gli altri nove bambini erano vistosamente deprivati culturalmente, ma per fortuna attivi, svegli, scatenati, canaglie allo stato puro. Insomma, quella 4° C era diventata un simpatico ammasso degli scarti di quella pur difficile scuola, e difatti l’avevano rifilata al maestro Fresina, un collega anziano alto e robusto, che affrontava quelle canaglie ribaltando la situazione: erano le canaglie, che terrorizzavano tutte le maestre e le supplenti che “si davano sempre malate”, ad avere terrore di lui: che, come potete immaginare, alto e robusto, mollava schiaffoni da lasciare intontiti per mezz’ora. Il maestro Fresina aveva accettato l’onorosissimo incarico di quella spaventosa 4° elementare ma ad una chiara e precisa condizione: lui di pomeriggio, a scuola, non ci voleva venire. Il tempo pieno a lui non importava un fico. Lui sarebbe venuto solo di mattina e avrebbe fatto “il programma” (ma quale?). E che dunque l’altro collega contitolare, che venisse lui solo di pomeriggio e facesse lui le attività integrative (ma quali?). E niente riunioni o programmazione unificata; niente contitolarità: ognuno si faceva le cose sue ma i voti in pagella li dava lui. Resterete di stucco: la direttrice, e il collegio dei docenti, avevano accettato la sua inaudita e sconcertante pretesa. Quando arrivai all’Ugdulena i

giochi erano fatti: “Maestro, le tocca la 4° C col collega Fresina, ma...” Io, che al contrario del collega, preferivo lavorare di pomeriggio, non osai reclamare, contestando solo il fatto che la valutazione, mio caro, la firmavo anch’io: sennò ricorso al Provveditorato e figuraccia di direttrice e collegio dei docenti. Mi accontentarono. Ma tutta questa interminabile premessa era nata per discutere sul tempo scuola! Ebbene: poiché il maestro Fresina aveva escluso di adoperare le 2 ore settimanali previste per le riunioni di programmazione tra i due maestri di tempo pieno, nonché ovviamente le altre 2 di compresenza; e poiché nessun maestro della scuola Ugdulena aveva aderito al programma comunale di un campionato di basket e calcio tra le scuole palermitane (che strano! Aderivano solo le scuole dei quartieri bene!), proposi alla direttrice di recuperare le mie 4 ore inutilizzate facendo 5 sedute aggiuntive di 48” nel nostro campetto sportivo in cortile, per allenarci ai due campionati ai quali avevo fatto aderire la nostra scuola. Ricapitolando, i bambini dell’Ugdulena già facevano 4 ore con gli insegnanti mattutini (8,30-12,30) più 4 ore con i pomeridiani (12,30-16,30). I bambini che si fossero iscritti ai campionati di calcio e di basket si sarebbero fermati per altri 48 minuti, dunque fino alle 17,18. Poveri bambini, direte voi, a fargli fare quasi 9 ore di lezione consecutive! Ma quando mai? Avuta notizia di quell’oretta scarna, la nona della loro giornata, di calcio e basket col maistru Aurelio, si iscrissero in tantissimi e fui costretto a far scegliere alle maestre quattro soli bambini per classe, limitandoci alle 4° e 5°, più ovviamente tutti i miei 12 di 4° C, tutti iscritti con esultanza. Uno psicodramma! I bambini più piccoli delle classi inferiori venivano da me in lacrime dicendo se potevano venire pure loro “a iucari”. Quelli esclusi dalle altre 4° e 5° facevano la stessa cosa piangendo o, più spesso, imprecando e maledicendo. Insomma, TUTTI volevano venire a farsi le nona ora di scuola! (E se



qualcuno osasse affermare che l'attività sportiva scuola non è, lo sfido a presentarsi domattina alle sette nel cortile del convento dei Carmelitani Scalzi, coi propri padrini!). Non solo: qualcuno di voi osa sperare che alle 17,18 si chiudeva? Ma quando mai? Per una ragione o per l'altra, finché il bidello non perdeva la pazienza e ci sbatteva fuori tra gli impropri dei bambini, prima delle 18 non era mai possibile andarsene: ed eravamo verso la decima ora di scuola! E d'inverno era già calato il buio!

L'antifona s'è capita: la scuola allegra, variata, "iucatùra" (palermitano intraducibile: "scuola giocatrice": dove si gioca, ci si diverte, dove si fanno giochi), non stanca proprio nessuno e i bambini ci metterebbero le tende. È così!

4) Contratto degli insegnanti. L'ho sempre ammesso: "noi" insegnanti (posso considerarmi ancora della gang?) siamo pagati pochissimo, ma, io riconosco ed ammetto, lavoriamo pochino. Sì, vabbè, preparazione lezione, correzioni elaborati, usura della scolaresca... Ma non mi basta. La mia scuola ideale ha insegnanti che lavorano più ore di quelle attuali, in un edificio aperto per molte più ore, e con gli insegnanti pagati di più perché fanno molto più ore "frontali": con gli adorati bambini e ragazzini, di mattina, di pomeriggio, e certi sport anche la prima sera!

5) Educazione all'immagine. Giuro che era un mio cavallo di battaglia già quando ero "solo" "maistru" e non ancora, nemmeno nei sogni, regista cinematografico. Semplice e chiaro: il linguaggio audiovisivo è essenziale nella quotidianità della vita odierna. Il cittadino che non sa codificare criticamente questo linguaggio sarà un cittadino di serie B. Adorerà i Grandi Fratelli, voterà per i presidenti del consiglio dei conflitti di interessi e dei bunga bunga, si farà abbindolare da ogni imbonitore televisivo e donerà il suo voto e le sue (poche) idee al ricco e furbo di turno. Ecco dunque che, dalla scuola dell'infanzia, l'Edu-

la scuola allegra, variata, "iucatùra" non stanca proprio nessuno e i bambini ci metterebbero le tende

cazione all'Immagine è materia OBBLIGATORIA in tutti segmenti scolastici, per almeno 3 ore settimanali. Dove si studiano i capolavori cinematografici (come si può rischiare di avere cittadini che non abbiano mai visto e studiato "Roma città aperta", "Ladri di biciclette", "Accattone", "Salvatore Giuliano"?) ma anche gli spot pubblicitari, i Grandi Fratelli e i Telegiornali comparati.

6) Psicologia Sociale. Su questa materia trovo meno sostenitori, ma io non mi arrenderò mai. È un'altra materia che ordino diventi OBBLIGATORIA in tutti i segmenti scolastici, e qui ne spiego brevemente le ragioni. Non è ammissibile avere cittadini che, dalla scuola della infanzia fino alle Superiori incluse, non abbiano MAI studiato la psiche umana, il mondo affettivo, l'educazione genitori/figli, i comportamenti di massa, l'amore e l'amicizia, le sanzioni disciplinari, la democrazia e l'autoritarismo, la sessualità naturale e quella sociale, l'aggressività istintiva e la competizione sociale, i divari biologici tra maschio e femmina, il... le... la... Non si può diventare genitori senza aver mai studiato che cosa significa esserlo e quali sono le basi psico-pedagogiche dell'educazione democratica, quella che tutti gli specialisti dichiarano l'unica in grado di far esprimere ad ogni essere umano il meglio di sé stesso, ma che ancora adesso, per molti insegnanti, è roba che si mangia. E difatti siamo tornati al punto di partenza:

7) La scuola o è democratica, o non è scuola.



* **Aurelio Grimaldi**, Scrittore, regista e sceneggiatore italiano. Le sue sceneggiature: *Mery per sempre* (regia di Marco Risi); *Ragazzi fuori* (regia di Marco Risi); *Uomo di rispetto* (regia di Damiano Damiani). Fra i suoi film: *Rosa Funzecca* (2002); *Iris* (2002); *L'ultimo re* (2011). Bibliografia: *Meri per sempre* (Lunaria 1987); *Storia di Enza* (Bollati Boringhieri 1991); *Palermo che muore*. *Palermo che vive* (Laterza 1994); *I violanti* (Edizioni Lavoro 1995).

La scuola e il senso delle cose

Mi preoccupa che la forsennata corsa al liberismo venga proposta anche per il sistema formativo, riducendo l'educazione e la formazione della personalità ad una merce che può essere offerta e acquisita secondo logiche individualistiche. Il modello educativo è stato sempre un punto centrale di ogni disegno di società e della possibilità di realizzare quella coesione sociale tanto spesso invocata. Così la *paideia* greca è stata il cuore dello spirito pubblico dell'intera collettività ateniese e la *paideia* illuministica ha cercato di proporre nella modernità borghese un modello di individuo libero, indipendente e razionale. È utile sottolineare che il fallimento della *paideia* moderna, fondata sulla neutralità del sapere, ha avuto uno sbocco che definirei catastrofico, se si considera che la cultura dell'individualismo sfrenato non è estranea agli attuali effetti della crisi dell'Occidente. Occorrerebbe, allora, aprire un serio dibattito sul progetto educativo della nostra società.

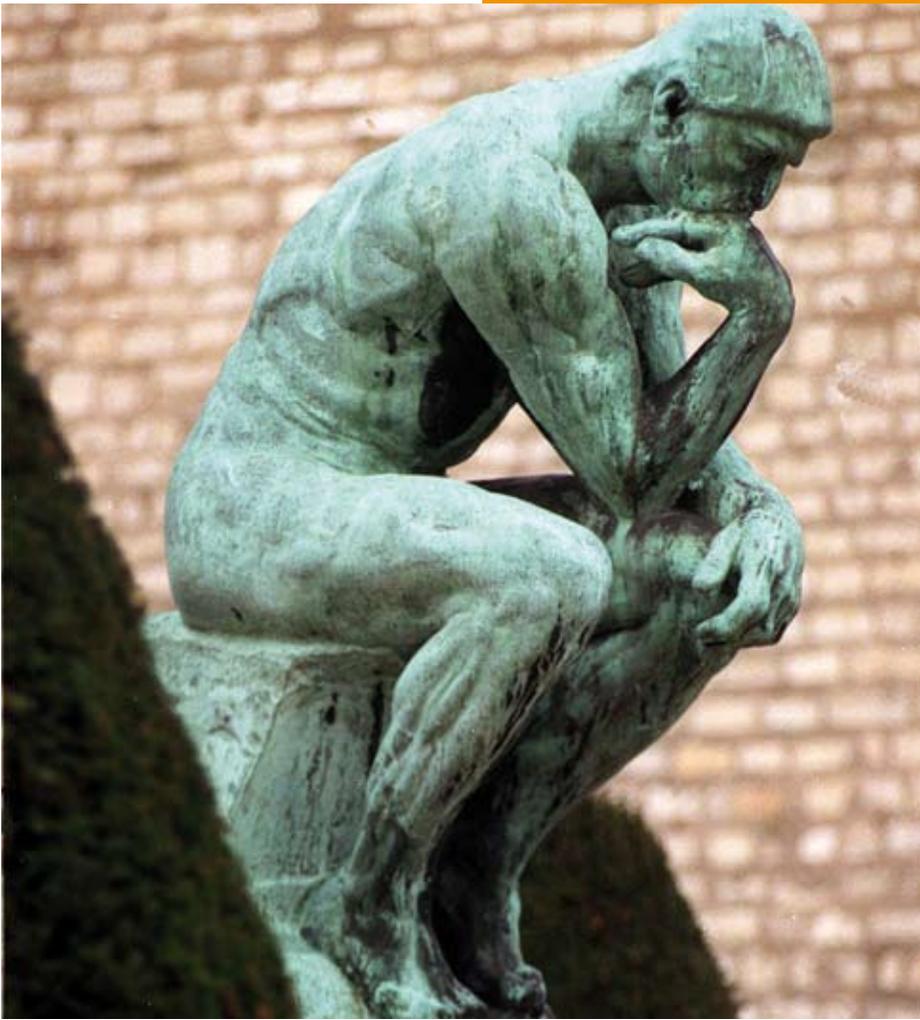
Ci può essere educazione delle nuove generazioni se la società di riferimento è una massa anonima di egoismi mediocri dove non è più coltivata l'ambizione di costruire una Città Migliore? Si può affidare solo alla scuola il compito di educare una nuova generazione, in un contesto in cui il comportamento degli adulti non esprime alcun principio etico, ma soltanto la voglia di soddisfare quel bisogno di godimento immediato ed effimero, proprio di una società del consumismo e della spet-

tacularizzazione? Una società fondamentalmente ispirata da quello che un brillante sociologo ha definito "capitalismo tecno-nichilista" (Magatti, *Libertà immaginaria*) non può produrre alcun progetto educativo, poiché è dominata da un perverso bisogno di consumo immediato che dissolve ogni dimensione temporale del desiderio di futuro.

Un grande progetto di riforma della scuola e del processo educativo dovrebbe prendere le mosse dalla capacità di istituire un punto di vista critico rispetto alle pratiche sociali in cui siamo immersi. Carlo Sini, in un bellissimo saggio sulla riforma del sapere, scriveva, alcuni anni fa, che bisognerebbe impostare tutti i programmi scolastici sullo sviluppo della capacità di interpretare le pratiche della vita. Partire dalla comprensione delle pratiche significa scoprire il senso reale dei nostri comportamenti: perché ci vestiamo in un certo modo, perché ascoltiamo certa musica, perché mangiamo certe cose, perché passiamo il tempo libero in un dato modo.

Un processo educativo nuovo dovrebbe partire dalla domanda sul *perché* viviamo come viviamo; la scuola non dovrebbe arrestarsi ai confini dell'edificio dove si svolgono le ore delle lezioni. Se si riuscisse a creare gruppi in cui ci si abituasse alla reciprocità dell'ascolto e dell'interrogarsi, in cui il rispetto reciproco prevalesse sulle faziosità dell'individualismo sfrenato, forse allora sarebbe possibile superare il senso di vuoto e di nulla che assedia la vita affettiva





dei giovani. Nel gruppo, che è diverso dal branco, ciascuno può trovare nello stare insieme una ragione di vita opposta a quella terribile di unirsi per far male agli altri.

Abbiamo un enorme bisogno di una riforma del processo educativo che parta da una nuova agenda tematica, in cui la domanda sul senso delle cose stimoli la curiosità e la passione di conoscere ed il sapere non sia un pacchetto precostituito di concetti ma una ricerca aperta verso il significato dei comportamenti umani. Lo sviluppo dell'attitudine ad una cooperazione amorevole e di una fiducia reciproca non può realizzarsi senza la formazione di persone capaci di esprimersi per il piacere di sentirsi vivi e partecipi di una comunità. Per questo, dovremo provare a rimettere in campo la vocazione umana alla cooperazione amorevole, in cui le parole aiutino decisamente ad istituire relazioni tra le persone.

un processo educativo nuovo dovrebbe partire dalla domanda sul perché viviamo come viviamo... Se si riuscisse a creare gruppi in cui ci si abituasse alla reciprocità dell'ascolto e dell'interrogarsi, in cui il rispetto reciproco prevalesse sulle faziosità dell'individualismo sfrenato, forse allora sarebbe possibile superare il senso di vuoto e di nulla che assedia la vita affettiva dei giovani

* **Piero Barcellona**, docente emerito di Filosofia del Diritto; è stato deputato e membro del Consiglio Superiore della Magistratura. Saggista e pittore. Fra i suoi ultimi libri: *La speranza contro la paura* (2012); *Pasaggio d'epoca, l'Italia al tempo della crisi* (2011); *Il desiderio impossibile. La mia pittura e i "suoi" critici* (2011); *Il sapere affettivo* (2011); *Elogio del discorso inutile. La parola gratuita* (2010); *Declinazioni futuro/pasato* (2010); *Viaggio nel Bel Paese. Tra nostalgia e speranza* (2010).

Quali legami tra sapere e fare

Il rapporto che viene istituito

tra educazione, istruzione e lavoro, genera la percezione che, sin dall'educazione familiare e dalla scuola, si acquisisce sul vivere insieme, sulla materialità delle funzioni e dei ruoli che si avranno, da adulti, nella vita lavorativa.

L'idea che si ha del lavoro e la sua coerenza con l'educazione e l'istruzione che si riceve, è decisiva per percorsi di vita soddisfacenti e armoniosi. Il concetto di lavoro non può essere ristretto solo dentro l'ambito delle attività remunerate, ma si estende anche ai diversi modi dell'agire all'interno della vita familiare, delle relazioni sociali e civili, del tempo libero. Il filo rosso che unisce questi vari aspetti è l'esperienza della materialità delle funzioni: il saper usare le mani e l'intelligenza con il gusto del rapporto con le cose e la terra. La passione per il giardinaggio, per esempio, e la capacità di dedicarsi alle cose pratiche della casa insieme ai figli, può fare la differenza tra un'educazione piena e riuscita e un'educazione compromessa e povera.



Ovviamente, nelle diverse fasi della storia, questo tema è stato impostato ed elaborato in modi molto diversi. Le società rurali, e quelle ancora precedenti, sviluppavano un rapporto organico tra il sapere e il fare, tra il pensiero e delle precise abilità pratiche. Questo nesso s'interrompe con la modernità che introduce una forte separazione tra lavoro materia-

le e lavoro intellettuale, assegnando così al ruolo lavorativo un forte significato di classe, cioè di distinzione e gerarchizzazione sociale. Quella differenza di status che nelle società precedenti riguardava un ristretto gruppo di perso-

ne (la nobiltà e pochi altri ceti) comincia ad interessare più ampi gruppi sociali (la borghesia). Non a caso nelle rivoluzioni popolari si individuavano i propri nemici guardando le mani delle persone.

Nella scuola di oggi al danno educativo dovuto alla perdita di cura per la materialità di molte funzioni si somma lo smarrimento generato dalla mancanza di nesso tra istruzione che si riceve e lavoro a cui si tende, e questo anche per il quadro di sempre maggiore complessità e specializzazione che caratterizza la nostra società. Un nesso sempre più difficile da trovare se si considera che l'esperienza del mondo rurale e dell'artigianato è durata migliaia di anni, mentre noi siamo riusciti durante mezzo secolo a trasformare per ben cinque volte le nostre società, in preda al fuoco mefistofelico dell'innovazione: la società industriale (1960-1970), la società dei servizi (1980), la società dell'informazione (1990), la

nella scuola di oggi al danno educativo dovuto alla perdita di cura per la materialità di molte funzioni si somma lo smarrimento generato dalla mancanza di nesso tra istruzione che si riceve e lavoro a cui si tende



società della conoscenza (2000). In ciascuna di queste fasi si è cercato di adeguare i sistemi educativi ai cambiamenti intervenuti, ma gli adeguamenti si rivelavano obsoleti già sul nascere.

E' pertanto il caso di non continuare con l'inseguimento senza fine di un cambiamento continuo, ma ritrovare invece il filo rosso che lega l'istruzione alla sostanza dei sistemi produttivi; sostanza e substrato che non è mai interamente riconducibile alle mode del tempo. I nostri ragazzi non temono di maneggiare i prodotti ultimi della tecnologia, ma rischiano di sentirsi persi se incontrano un animale o delle persone diverse dal ristretto gruppo sociale di appartenenza, e sono in difficoltà a leggere un paesaggio e perfino a dialogare con i propri genitori e i propri insegnanti. Per questa ragione occorre tenere ferma la barra sull'importanza delle funzioni e delle competenze materiali, sul valore dei rapporti tra le persone, sia nell'insegnamento che nel vissuto del quotidiano, sulla

è il caso di non continuare con l'inseguimento senza fine di un cambiamento continuo, ma ritrovare invece il filo rosso che lega l'istruzione alla sostanza dei sistemi produttivi; sostanza e substrato che non è mai interamente riconducibile alle mode del tempo

rilevanza del mondo reale rispetto a quello virtuale. Questo aiuterà i giovani a superare le frustrazioni e gli inganni che, come tante trappole, li attendono nel loro cammino personale e professionale.

* **Bruno Amoroso**, docente emerito di Economia all'Università di Roskilde in Danimarca dove ha ricoperto la cattedra Jean Monnet. Presidente del Centro Studi Federico Caffè. Condirettore della rivista italo-canadese *Interculture*. Decano della Facoltà di *Mondiality* nell'Università del Bene comune (Bruxelles-Roskilde-Roma). Fra i suoi libri: *La stanza rossa. Riflessioni scandinave di Federico Caffè* (2004-2012); *L'euro in bilico* (2011); *Per il bene comune. Dallo stato del benessere alla società del benessere* (2010); *Persone e comunità. Gli attori del cambiamento* (2007).

Diamo vita alle indicazioni

La vita delle Indicazioni comincia adesso ed è affidata alla cura delle comunità professionali. Molti pensano che il percorso delle Indicazioni sia compiuto nel momento in cui vengono decretate, ma noi sappiamo che non è così! Nell'anno scolastico 2012/2013 vedrà la luce il regolamento che accompagnerà le nuove Indicazioni. Il lavoro di revisione è stato compito, in un tempo breve e da un gruppo ristretto, sul testo delle indicazioni per il curriculum del 2007 che aveva avuto una buona accoglienza da parte delle scuole. Già l'approdo a questa decisione, saggia, ha trovato un percorso particolarmente faticoso e difficile che prima o poi bisognerà raccontare per bene. Per ora, basterà ricordare che i "Programmi" della scuola media non erano stati modificati dal 1979 e quelli della scuola elementare dal 1985, mentre nell'ultimo decennio abbiamo visto i tentativi di cambiamento di: De Mauro 2001; Moratti 2004; Fioroni 2007 e, fra il 2009 e il 2012 Gelmini, con commissioni e lavori vari che non hanno mai prodotto documenti ufficiali. In realtà più che delle vere riforme dei curricula sono stati dei tentativi che hanno avuto nelle scuole degli impatti decisamente diversi: De Mauro non ha mai visto luce, la Moratti è stata subito oscurata e Fioroni è stato messo in ombra dalla Gelmini in attesa di un'improbabile e impossibile "armonizzazione".

Forse prima ancora di cambiare è necessario ripensare innanzitutto il modo di approcciare il cambiamento che, in effetti, negli ultimi anni è stato dettato non tanto da solide riflessioni, quanto da banali motivi di protagonismo politico a discapito di qualunque buon senso ed interesse comune.

Proprio per uscire da questo "corto circuito" che sta disorientando la scuola, è quanto mai necessario riporre al centro dell'attenzione alcune consapevolezza che determinano le nuove sfide per qualunque seria riforma del curriculum scolastico. Le Indicazioni nazionali possono essere un'occasione preziosa per aprire un dibattito costruttivo sia all'interno, fra i docenti e i genitori, sia all'esterno, fra intellettuali e cittadini, sui compiti formativi ed educativi della scuola di oggi. Soprattutto ora, in cui la scuola è continuamente messa in difficoltà dalla endemica mancanza di risorse, dalla confusione delle riforme, dalla moltiplicazione degli adempimenti, dalla mancanza di riconoscimento delle fatiche quotidiane, abbiamo la necessità di riprendere in mano i fondamentali del lavoro e di ritrovare il centro dell'azione professionale. In sostanza le comunità professionali hanno l'opportunità di riprendere a lavorare sulle Indicazioni su cui costruire il curriculum della scuola e sviluppare i processi di insegnamento/apprendimento. Potrà sembrare un paradosso ma l'unico modo per rafforzare la scuola e fare in modo che ritorni al centro dell'interesse del paese, è cercare una distanza dalle continue perturbazioni quotidiane, allontanandosi dall'arena di uno scontro politico spesso improprio e pretestuoso, per dedicarsi invece a sostenere la professionalità degli insegnanti e sviluppare la buona didattica.

Forse dovremmo anche riconoscere che nella scuola è passato il tempo delle grandi commissioni di studio nazionali e dei seminari oceanici lontani dalla quotidianità delle aule. Bisognerà riprendere a pensare alla scuola

reale, quella che tutte le mattine apre le porte delle aule agli alunni senza nessuna distinzione e discriminazione e soprattutto dovremmo ritornare a considerare e valorizzare la professionalità dei nostri docenti. In definitiva se vogliamo ritornare a discutere di scuola le Indicazioni sono un buon pre-testo.

AD ESEMPIO

Nella revisione delle Indicazioni per il curricolo vi sono alcune semplici integrazioni intorno alla valutazione sarà importante iniziare a discutere all'interno delle comunità professionali. Proviamo a portarle in evidenza. Ad esempio, il testo dei traguardi è in gran parte quello originario del 2007 con alcuni semplici innesti ma, fra questi, vi è un inciso che non può passare inosservato: *“i traguardi ..., sono prescrittivi”*.

La citazione completa è: *“Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi...”*. Si può evidenziare, con ancor più chiarezza, la forza della modifica se si ricorda che nella definizione precedente i traguardi erano: *“riferimenti per gli insegnanti”*, mentre oggi nella loro prescrittività impegnano tutte le istituzioni scolastiche affinché *“ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio”*.

Se poi passiamo alla “valutazione” interna alla scuola leggiamo che: *“Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo”*.

In sostanza le valutazioni interne alle Istituzioni scolastiche, pur con riferimento alla specificità del curricolo, devono comunque essere ricondotte agli obiettivi e ai traguardi previsti nelle indicazioni. Come a dire. *“Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per*

consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati” (Indicazioni 2012: traguardi) ma alla fine ciò che conta sono i risultati attesi in relazione ai traguardi.

A seguire abbiamo l'Invalsi che: *“costruisce le prove di rilevazione degli apprendimenti con riferimento ai traguardi e agli obiettivi previsti dalle Indicazioni ...”* e, come sappiamo, sviluppa questo sistema nazionale di valutazione degli apprendimenti con standard di riferimento e parametri attraverso cui ogni singola scuola può confrontarsi con i risultati della provincia, della regione, della nazione e, in prospettiva, con i risultati a livello internazionale, *“promuovendo, altresì, una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove”*.

Non da ultimo bisogna fare in modo che l'autovalutazione e la valutazione esterna non siano viste come antagoniste ma inizino a dialogare, a orientarsi verso processi di rendicontazione sociale in cui l'evidenza dei risultati raggiunti sia pubblica e costruita in modo partecipato con il concorso di tutti coloro che portano interessi nei confronti della scuola. Infatti: *“Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne”*.

Dovremo al fine convenire che questo è un paradigma! Ma, di fatto, dovremo convenire che qualunque percorso di valutazione senza la collaborazione delle scuole è un investimento inutile, sia perché il grande sistema nazionale è fragile senza la partecipazione attiva e onesta delle scuole, sia perché qualunque possibilità di miglioramento deve partire all'interno delle comunità professionali.



Si riparte, attrezziamoci

Ad inizio di un nuovo anno sono tante le questioni, vecchie e nuove, da affrontare e risolvere per mettere la propria scuola in condizione di funzionare al meglio. Ne riprendiamo alcune, scegliendole fra le più ricorrenti, utilizzando la formula agile e sintetica della “risposta a domanda”, con l'intento di contribuire in questo modo alla messa in atto di modalità efficaci e soddisfacenti di organizzazione del lavoro. Ulteriori approfondimenti potranno venire dal tradizionale dossier che come ogni anno sarà on-line sul sito della Cisl Scuola a partire dal primo settembre.

D. Ad inizio del nuovo anno scolastico quali provvedimenti deve adottare il Collegio dei docenti?

R. il collegio dei docenti deve adottare all'inizio dell'anno scolastico una serie di importanti delibere, necessarie per il pieno e corretto funzionamento dell'attività didattica. Tra queste: l'elaborazione di eventuali modifiche al P.O.F. (art. 3 DPR 275/99); la definizione del piano annuale delle attività (art. 28 comma 4 CCNL 29/11/2007); la fissazione dei criteri per la partecipazione dei docenti alle attività collegiali dei Consigli di classe, di interclasse e di intersezione (art. 29 comma 3 lettera b CCNL 29/11/2007); le proposte al Consiglio d'Istituto sulle modalità e i criteri da adottare nei rapporti con le famiglie e gli studenti (art. 29 comma 4 CCNL 29/11/2007); la proposta al Consiglio d'Istituto per la regolazione delle attività didattiche dei docenti, costituenti ampliamento dell'offerta formativa (art. 32 CCNL 29/11/2007); l'identificazione delle funzioni strumentali al Piano dell'of-

ferta formativa e la definizione dei criteri di attribuzione, del numero e dei destinatari (art. 33 CCNL 29/11/2007); la definizione del piano annuale di aggiornamento e formazione dei docenti (art. 66 CCNL 29/11/2007 e art. 2 CCNI 4/7/2008); la proposta al Consiglio d'Istituto delle attività del personale docente da retribuire con il fondo di Istituto (art. 88 comma 1 CCNL 29/11/2007); la definizione dei criteri generali per la valutazione degli alunni (secondo il nuovo specifico Regolamento ministeriale).

D. Nei giorni tra l'inizio dell'anno scolastico e l'inizio delle lezioni vi è l'obbligo di essere a scuola?

R. La presenza a scuola è dovuta esclusivamente nel caso in cui siano stati deliberati da parte del Collegio dei docenti impegni specifici per lo svolgimento delle attività previste dall'articolo 29 del CCNL del 29 novembre 2007. L'imposizione di una presenza a scuola senza che vi siano impegni istituzionali da svolgere è illegittima (v. in proposito la nota ministeriale prot. n. 1972 del 30 giugno 1980, che già all'epoca chiariva la questione: “*Appare in contrasto con il sistema previsto dai Decreti Presidenziali 31 maggio 1974, numero 416 e 417, l'imposizione di obblighi di semplice presenza nella scuola che non siano dipendenti da iniziative programmate e attive e rispondenti a reali esigenze delle singole scuole. Si tratterebbe infatti di presenza permanente formale che, in tal caso, non terrebbe conto della peculiare caratteristica dell'istituzione scolastica, che si differenzia dalla prevalente attività (quella di insegnamento destinato agli alunni) prevista dal calendario scolastico*”. Sull'argomento si è pronunciato anche il Consiglio di Stato con sentenza n.

173/1987 della VI sezione).

D. È vero che bisogna essere a scuola 5 minuti prima dell'orario di servizio per provvedere alla sorveglianza degli alunni?

R. Sì, lo prevede l'articolo 29, comma 5 del CCNL, per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni. Gli insegnanti sono tenuti altresì ad assistere all'uscita degli alunni medesimi.

D. Per l'inserimento nelle sezioni di scuola dell'Infanzia è possibile dare priorità ai bambini di due anni e mezzo?

R. No, al contrario la C.M. n. 25/12 prevede la priorità di iscrizione per gli alunni che compiono i 3 anni entro il 31 dicembre 2012 rispetto a quanti li compiono entro aprile 2013.

D. È vero che non è necessario nominare supplenti per brevi periodi e che non ci sono i soldi?

R. Non è vero. Le modalità di sostituzione dei docenti assenti sono ben specificate nella nota del MIUR Prot. n. AOODGPER 9839 dell'8 novembre 2010: qualora non sia praticabile la sostituzione con personale in esubero o con ore a disposizione o con attribuzione di ore eccedenti nel limite delle risorse assegnate, il dirigente scolastico, al fine di garantire e assicurare il prioritario obiettivo del diritto allo studio, può provvedere alla nomina di personale supplente in ogni ordine e grado di scuola. Lo può fare anche per periodi inferiori ai 5 giorni nella scuola primaria e a 15 giorni nella scuola secondaria.

Quanto ai costi, la nota del MIUR del 23 maggio 2012 riafferma l'obbligo del Ministero di garantire i fondi per il pagamento delle supplenze brevi, indicando modalità e scadenze per la richiesta di assegnazione delle risorse necessarie.

D. Può un insegnante della primaria fare un orario di 24 ore settimanali?

R. No, l'orario contrattualmente



definito è di 22 ore più due di programmazione. Il Decreto legge n. 137 del 1° settembre 2008, che introdusse la figura del docente unico, proprio in relazione all'ipotesi che si potesse prevedere un impiego per 24 ore di docenza sulla stessa classe stabilì quanto segue: *“con apposita sequenza contrattuale e a valere sulle risorse di cui all'art. 64, è definito il trattamento economico dovuto per le ore di insegnamento aggiuntive rispetto all'orario d'obbligo di insegnamento stabilito dalle vigenti disposizioni contrattuali”*.

Tale problematica non è mai stata affrontata in sede negoziale, dunque mancano del tutto le condizioni per dare attuazione all'ipotesi prevista dal D.L. 137/08. La prevalenza “giuridica” del modello a 24 ore è rimasta di fatto sulla carta per la scarsissima richiesta da parte delle famiglie, tanto da essere fortemente attenuata anche in atti dell'Amministrazione quali, ad esempio, l'atto di indirizzo emanato in data 8 settembre 2009, nella parte in cui tratta dei modelli organizzativi, o nelle annuali circolari sulle iscrizioni.

D. In caso di assenza del docente è possibile distribuire gli alunni in altre classi?

R. Purtroppo quella di distribuire gli alunni su più classi in caso di assenza del docente curricolare è una prassi piuttosto diffusa ma illegittima; infatti può compromettere la regolare erogazione di un pubblico servizio (diritto allo studio), o determinare situazioni di rischio contravvenendo le norme sulla sicurezza. Con la nota prot.3338 del 25 novembre 2008 il MIUR ha ribadito che il contenimento delle spese per le supplenze deve avvenire *“nel rispetto, ovviamente, dell’ordinato svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola”*.

D. È possibile utilizzare gli insegnanti di sostegno per la sostituzione dei colleghi?

R. No, anche in questo caso lederebbe un diritto dell’alunno, quello di fruire del necessario supporto alla sua integrazione. Anche il MIUR, con la nota 9838 del 8 novembre 2010 del MIUR, raccomanda di *“non ricorrere alla sostituzione dei docenti assenti con personale in servizio su posti di sostegno, salvo casi eccezionali non altrimenti risolvibili”*.

D. C’è l’obbligo dell’ora alternativa all’IRC? E chi la deve fare?

R. Sì, e a tal proposito si richiamano le indicazioni contenute nella C.M. n. 316 del 28 ottobre 1987. Premesso che è compito del collegio dei docenti definire i contenuti delle attività alternative all’insegnamento della religione cattolica, ai fini dell’affidamento delle stesse i Dirigenti scolastici devono osservare le disposizioni vigenti, che prevedono le seguenti fasi:

a) I Dirigenti scolastici prioritariamente devono attribuire le ore di attività alternative alla religione cattolica ai docenti a tempo indeterminato in servizio nella rispettiva scuola, la cui cattedra sia costituita con un numero di ore inferiore a quello obbligatorio (docenti totalmente o parzialmente in soprannumero), ai fini del com-

pletamento dell’orario d’obbligo. Si precisa che non è possibile per i docenti titolari di cattedra orario esterna completare nella prima scuola con ore di attività alternative.

b) Nel caso in cui non possano procedere come indicato nel precedente punto a), i Dirigenti scolastici devono conferire le ore alternative alla religione cattolica come **ore eccedenti all’orario di cattedra** fino al limite massimo di 24 ore. Come previsto dal comma 4 dell’articolo 22 della Legge Finanziaria 28 dicembre 2001 n. 448, l’assegnazione spetta a coloro che, in servizio nella scuola come docenti a tempo indeterminato e come supplenti con nomina fino al termine dell’anno scolastico o fino al termine delle attività didattiche, abbiano già raggiunto l’orario di cattedra, ed abbiano manifestato la propria specifica disponibilità. La richiesta di comunicare la rispettiva disponibilità a svolgere le ore alternative deve essere rivolta a tutti gli insegnanti in servizio.

c) Nel caso non sia possibile procedere sulla base di quanto previsto nei punti precedenti, i Dirigenti scolastici potranno stipulare **contratti a tempo determinato** con aspiranti alle supplenze inclusi nelle graduatorie d’istituto.

D. È vero che esiste l’obbligo della formazione per l’insegnamento della seconda lingua nella primaria?

R. L’articolo 10, comma 5 del D.P.R. 81/2009 dispone che l’insegnamento della lingua inglese sia affidato ad insegnanti di classe della scuola primaria specializzati. Gli insegnanti attualmente non specializzati **sono obbligati** a partecipare ad appositi corsi triennali di formazione linguistica, secondo le modalità definite dal relativo piano di formazione.

D. Chi può usufruire della mensa e chi la paga?

R. L’articolo 21 del CCNL del 29 novembre 2007 dispone che ha diritto



alla fruizione del servizio di mensa gratuita il personale docente in servizio in ciascuna classe o sezione durante la refezione e il personale ATA di servizio alla mensa. Se per effetto dell'orario di funzionamento adottato dalle singole scuole, nella sezione risultino presenti contemporaneamente due insegnanti, entrambi hanno diritto al servizio di mensa. Nella scuola primaria ne hanno diritto gli insegnanti assegnati a classi funzionanti a tempo pieno e a classi che svolgano un orario settimanale delle attività didattiche che prevede rientri pomeridiani, i quali siano tenuti ad effettuare l'assistenza educativa alla mensa nell'ambito dell'orario di insegnamento. Nella scuola secondaria di I grado ne hanno diritto i docenti in servizio nelle classi a tempo prolungato che prevedono l'organizzazione della mensa, assegnati sulla base dell'orario scolastico alle attività di interscuola e i docenti incaricati dei compiti di assistenza e vigilanza sugli alunni per ciascuna classe che attui la sperimentazione ai sensi dell'art. 278 del decreto legislativo n. 297/94. Ulteriori, eventuali modalità attuative possono essere definite in sede di contrattazione integrativa regionale, ferme restando le competenze del MIUR per quanto concerne le

modalità di erogazione dei contributi ai Comuni. Il decreto-legge 95/2012, ponendo fine ad una situazione di incertezza in merito al finanziamento del servizio di mensa erogato dagli enti locali (che ha causato spesso controversie tra questi ultimi e il personale titolare del diritto) ha specificato che il contributo dello Stato alle spese di competenza degli enti locali, di cui all'articolo 3 della legge 14 gennaio 1999, n. 4, è assegnato agli enti locali in proporzione al numero di classi che accedono al servizio di mensa scolastica, con riferimento all'anno scolastico che ha termine nell'anno finanziario di riferimento, stabilendo dei parametri certi di finanziamento del servizio.

D. Qual è la superficie prevista per un'aula scolastica?

R. per le attività ordinarie deve essere garantita una superficie per bambino/alunno pari a mq. 1,80, come prescrive il Decreto ministeriale 18 dicembre 1975, tuttora applicabile in mancanza dell'aggiornamento delle nuove norme tecniche-quadro, che avrebbero dovuto essere approvate dal Ministero dell'istruzione. In sostanza, in caso di presenza di 25 alunni l'aula deve avere le dimensioni minime di 45 mq.

Non avere paura!

Educazione e attraversamenti

riusciremo a coltivare per chi cresce accanto a noi la forte tensione al sapere e al saper fare, insieme alla responsabilità, al dovere che tale sapere comporta?

Nella relazione educativa noi incontriamo gli sguardi di bambine e bambini, di ragazzi e ragazze che a noi affidano le loro domande di orientamento, di senso, di conoscenza e la loro ricerca di letture della realtà, di pratiche per affrontare e trasformare realtà, di racconti buoni e di memorie. A noi aprono la loro attesa di compagnia e di rispettosa attenzione, il loro desiderio di incontro e la loro fiduciosa esposizione sul futuro.

Riusciremo a coltivare per chi cresce accanto a noi la forte tensione al sapere e al saper fare, insieme alla responsabilità, al dovere che tale sapere comporta? Riusciremo a costruire fiducia nelle capacità generative, nel senso di giustizia e nel desiderio di bontà, nelle potenzialità buone e costruttive dell'incontro, della reciprocità, della dedizione e del servizio? Riusciremo a costruire per chi cresce accanto a noi un avvio verso un orizzonte di futuro augurabile, possibile e umano, pur schiacciato nel tempo dell'incertezza e dell'angoscia?

Molti adulti nella relazione educativa hanno paura, si sentono inadeguati, sfuggita la forza della speranza, finito il gusto della sfida, ridotta ai vicini la fiducia nelle persone, rotto il legame con le istituzioni, i progetti, i patti della convivenza. Molti adulti non credono più, e gli sguardi e le attese che incontrano nei bambini e nei giovani li inquietano: li sfuggono come pericolosi. Forse perché li riportano alle loro disillusioni, alle sofferenze, alla rinuncia, passaggi con i quali non si sono riappacificati.

Gli sguardi delle ragazze e dei giovani ci chiedono: "cosa resta?" dei sogni e delle memorie, dei progetti e dei simboli; chiedono: "cosa vale?" e "cosa vale la pena?". Certo, le vite giovani imparano presto che un impegno, una fatica, anche una sofferenza sono richiesti, sono inevitabili: ma, appunto, "a che vale questo incontro? a cosa può aprire?".

Educare fa sempre, e da sempre, anche paura. Chiede riesame e ricapitolazione, chiede lucidità nelle consegne che si fanno, chiede onestà e coraggiosa umiltà, chiede rigore e credibile testimonianza. E si sente il timore di restare allo scoperto, di vedere svelata (anche a sé) la debolezza delle proprie ragioni, delle scelte cui si è partecipato. La fragilità ambigua dei sogni d'un tempo. E si avverte per qualche momento la paura di restare soli con i fallimenti e gli errori, con i problemi non risolti.

Nella nostra convivenza l'educazione si è fatta esperienza difficile, quasi temuta, anche perché non poche donne e non pochi uomini fanno fatica ad assumere e attraversare questi passaggi. Mentre per aprirsi la relazione educativa chiede presenza, esperienza della diversità, senso del





futuro e della consegna, narrazione. Maturare il senso del tempo, sentire l'altro, provare sé in esercizi di libertà sono dimensioni che maturano a fatica in un tempo nel quale pare essere evidente più ciò che finisce che ciò che nasce.

Educare è cogliere una domanda di creazione, di inizialità, di "rimessa al mondo del mondo" direbbe María Zambrano. ⁽¹⁾ Domanda che affonda le sue radici in un livello più profondo di ogni pedagogia: nella tensione a cogliere il segno di ciò che viene. E di ciò che resta.

Nel nostro clima culturale, la relazione e l'esperienza dell'educazione non sono scontate. Siamo davanti a una sfida culturale prima ancora che educativa. La "disponibilità" delle cose e del mondo, come beni di consumo, ha diffuso un distorto senso della autonomia nelle scelte, una libertà immaginaria e irresponsabile. L'accelerazione contemporanea è rivolta al consumare cose ed esperienze, nell'illusione che questo sia crescere. Diverso, però, è maturare la capacità di "saper vivere". Non è, questa, una acquisizione rapida, chiede lentezza e maturazione, chiede ritorno sulle co-

resistere alla profonda lacerazione sociale, al nichilismo, e costruire legami, orizzonti di senso, convivenza segnata da responsabilità e cura

se, sui testi, sulle abilità. Dentro le storie e i contesti di vita. ⁽²⁾

Il vortice accelerato dei cambiamenti nella vita materiale, l'interdipendenza mondiale, gli spostamenti di persone, merci, risorse, informazioni, beni culturali e simbolici – in una sintesi approssimativa: l'illusoria disponibilità del mondo e delle sue possibilità ai bisogni e ai desideri soggettivi – ha reso più incerto lo scambio tra le generazioni, il rapporto con le memorie, le tradizioni, le narrazioni dell'umano nel tempo. Nel tempo "schiacciato" le stesse generazioni si frammentano, entrano in competizione, si confrontano circa i loro diritti e le loro capacità di stare nel gioco del prendere, del tenere, del consumare per sé una parte di mondo e di tempo. Ieri il confronto si giocava nelle abbondanti offerte di beni e di futuri accessibili, offerte immediate e in

stare nel viaggio vuol dire non trovare risposte risolutive e assunte una volta per tutte, a questioni aperte. Chiede di stare in storie e condizioni che ti portano a non sottrarsi alla fatica di capire, di conoscere, di cercare

continuo ampliamento; oggi si gioca nella pressione dei problemi, nella crisi, nell'incertezza del futuro e nei destini interconnessi di donne e uomini lontani e presenti.

“L'incrocio continuo” con storie d'altri e diversi, presenti sulla e nella vita di ognuno, fa avvertire una continua “consegna” ad altri, una vischiosa fatica relazionale, un vincolo e una dipendenza. La dipendenza non si dà più nel contesto delle comunità antiche e tradizionali, con il loro portato di protezione, di appartenenza rassicurante, cui sacrificare possibilità e desiderio.⁽³⁾

Ritrovarsi come donne e uomini nella pienezza delle proprie dimensioni, capaci di resistere alla profonda lacerazione sociale, al nichilismo, e costruire legami, orizzonti di senso, convivenza segnata da responsabilità e cura, sono elementi dello stesso movimento, della stessa ricerca.

Si tratta di recuperare la possibilità di esistenza come persone libere e creatrici, contro la personalizzazio-

ne cui ci espongono molti percorsi di formazione, l'informazione, la vita lavorativa, economica, sociale, le pratiche di consumo, lo svuotamento delle relazioni, la comunicazione funzionale.

La percezione di essere coinvolti in un attraversamento è oggi profonda. Coglie la necessità di un cammino che superi le regole di un'economia e di una finanza intrise di irresponsabilità e di inaffidabilità; che superi le forme di una politica e di un diritto in affanno e inefficaci; che superi, infine, lo scatenamento insensato di tecno-scienze orientate alla trasfigurazione digitale dell'umano.

Non sappiamo ancora come stare nell'attraversamento, non sappiamo cosa emergerà di noi: quali resistenze e quali risorse, quali paure e quali capacità di speranza, quale spesa di intelligenza. Non abbiamo chiaro a cosa saremo chiamati, che ne sarà delle nostre capacità di stare insieme, dei nostri affetti, o cosa resterà vitale e si rivelerà prezioso delle nostre tradizioni, dei nostri saperi, della memoria. Come sapremo orientarci nell'attraversamento?

Si tratta di stare aperti e attenti a tutti i luoghi nei quali le donne e gli uomini vivono transizioni, passaggi, smarrimenti, ripensamenti delle loro scelte. Incontrare le avventure umane che *stanno nel viaggio*, è fonte di apprendimento. Stare nel viaggio vuol dire non trovare (né cercare con troppa ansia) risposte risolutive e assunte una volta per tutte, a questioni aperte. Chiede di stare in storie e condizioni che ti portano a non sottrarsi alla fatica di capire, di conoscere, di cercare.

1) M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Roma 2001. 2) I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne ed uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012. 3) E. Scabini, G. Rossi (a cura), *La ricchezza delle famiglie*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

* **Ivo Lizzola**, docente di Pedagogia Sociale e Pedagogia della marginalità presso l'Università degli Studi di Bergamo.



Scolastica

Persone: a, b

a – [...] Domani
per i mille sentieri nei mattini già freddi,
sarà brina formiche e bambini:
e nella scuola che vive
di quanto sa bearla l'infinita corrente,
nella scuola povera e nuova
tra candore di fogli,
nel Montello, cesto muscoso, boccio
di funghi multicolori, di prati,
di querce clamorose
per uccelli e per venti,
povera e nuova tu stessa, starai.
Ma che dirai a quelle anime di brina,
di arnia, a quel festante grappolo
che intorno al tuo cuore s'ingloba, e stordisce



di curiose energie la pur schiusa
aula che dà sul mai stabile greto?
Sorgono i bimbi da lane e stupori
d'autunno, scendono
dalla casa cui l'ape e la dalia
fanno lustro sempre più dimesso,
e il sole aiuta il pane e la pioggia
aiuta il bere. Tutto
gioca con loro, o pioggia o sole
o ramo o nano o vetro,
e per loro il gran fiume
d'azzurro si ravviva i capelli leggiadri.
Vengono i bimbi, ma nessuna parola
troveranno, nessun segno del vero.
Mentiremo. Mentirà il mondo in noi,
anche in te, pura. Forse
per te di tenui note
si costelleranno odorati quaderni;
a domande, a pastelli, a scritte
vergini, verginalmente
darai forza. Necessità e finzione:
ché nulla, nulla dal profondo autunno,
dall'alto cielo verrà, nessun maestro;
nessun giusto rito
comincerà domani sulla terra.

b – lo forse insegno a tollerare, a chiedere
ciò che illumina
più nel chiederlo che nella risposta.

a – Tu forse insegni perché una risposta
hai generato in te. Sei poco,
un suono solo, una vocale, un nài,
un sì; da fare grande
come l'iddio, un mondo tutto
di microcristalline
afferme sillabe.
Oh, una sola risposta: e tutto
insegnerò, sed tantum dic verbo.

[...]

Da Ecloghe IX di Andrea Zanzotto



Scuola e Formazione
Periodico della CISL SCUOLA
Anno XV n. 9-10 Set-Ott 2012

DIRETTORE

Francesco Scrima

DIRETTORE RESPONSABILE

Alfonso Mirabelli

COORDINATORE DI REDAZIONE

Giancarlo Cappello

REDAZIONE

Andrea Benvenuti,
Domenico Caparbi, Stefano Curti,
Elio Formosa, Mario Guglietti

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Daniela Amore

SCRIVI A: redazione.scuola@cisl.it

DIREZIONE E AMMINISTRAZIONE

Via A. Bargoni, 8 - 00153 Roma
Tel. 06583111 Fax. 06 5881713

GRAFICA E IMPAGINAZIONE

Gigi Brandazza Graphic Line - Milano
g.brandazza@iol.it

FOTO

ICP - Copertina di Marco Persico

STAMPA

Mediagraf S.p.A.
Via della Navigazione Interna, 89
35027 Noventa Padovana (PD)

Autorizzazione: Tribunale di Roma
n. 615 del 6.11.1997

Poste Italiane S.p.A.

Spedizione in Abbonamento postale - D.L.
353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n.46
art.1, comma 1, Aut. GIPA/C/RM/2011)
Gratuito ai Soci - **Copie 218.500**

Tassa pagata Taxe percue Roma

Internet: **www.cislscuola.it**

Associato all'USPI
Unione Stampa Periodica Italiana
Consegnato in tipografia il 9/8/2012

Ma che dirai

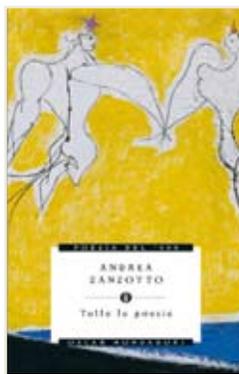
L'ecloga IX di Andrea Zanzotto, detta **Scolastica**, è costruita sull'alternarsi dialogico di due parlanti (a, b), in un tempo d'autunno che sembra di tregua, immersi nell'effusione di foglie gialle tra dorsali di colli addormentati. Il soggetto (a) ferma l'interlocutore (b), la maestra, alla vigilia del primo giorno di scuola. È il poeta che chiede conto di quel rito autunnale: l'inizio dell'anno scolastico, quando dai sentieri di collina si vedranno bimbi infreddoliti andar calpestando cammini di formiche. Il quadro tratteggiato dalle iridescenti e luminose pennellate di Zanzotto è già sottile incanto e dolce meraviglia: la scuola del Montello è povera nei quaderni nuovi dei bambini e nei fogli ancora bianchi; vive l'eterna beatitudine dell'avvicinarsi delle generazioni, nella vita che è perpetuo mutamento; i bambini scendono nel sole che si fa pane e nella pioggia che aiuta la vigna, ed è con loro che tornano a giocare pioggia e sole e si fa azzurro il fiume Piave. I bambini si fanno grappolo, sostanza di uva zuccherina "intorno al cuore" di colei che li aspetta in quel primo giorno, cuore che si dilata per accogliere tutta quella energia bambina. Poi arriva la domanda dell'uomo tormentato dall'incertezza, tentato dal non senso delle cose e dell'inutilità della *paideia*. "Ma che dirai a quelle anime di brina", c'è forse qualcosa ancora che potrai insegnare? Per tredici versi (vv. 48-60) il soggetto (a) prova a distruggere ogni illusione sulla ragionevolezza possibile dell'insegnamento: i maestri mentono e mentiranno, mentirà il mondo perché nessuna parola né segno vi sarà del vero. "Nessun maestro, nessun giusto rito co-

mincerà domani sulla terra". Sembra la disfatta senza appello, la fine di ogni scuola. E allora si leva la mite protesta dell'interlocutrice, che crede in un insegnamento che è aiuto a tollerare la vita che si fa peso sulle spalle, ed è abitudine a un domandare che illumina "più nel chiederlo che nella risposta". E da qui inizia la risalita dal pozzo, l'uscita dalle brume: ci sono segni elementari, "un sì e un nai" della grammatica con cui si potrà dire il mondo e forse "l'id-dio", nel linguaggio che dice sì al reale e alla fatica della sua decifrazione.

L'ecloga introduce un terzo personaggio: è il padre, il primo maestro, quello che "insegnava agli operai quanto sia nitido il segno sul foglio ed il taglio del legno"; irrompe la necessità di credere nella possibilità che i segni siano traccia dell'insopprimibile luce della mente e che li si possa trasferire, da maestro a discente, nel dono che i padri debbono ai figli. Zanzotto "in questo andare che non ha ancora senso" scopre il perdurare della rabbia che "rifiuta la paura, rifiuta il silenzio": una rivolta che anela ad impadronirsi di sillabe "microcristalline", "dei primi elementi di una proposizione" risalenti dalle oscurità in cui si cela la menzogna; un'aspirazione a liberarsi dalle vischiosità che impediscono il volo.

Nella richiesta di alfabeti e segni si adombra l'ipotesi salvifica di "insegnamento" e "amore": sfida al labirinto, risalita dall'abisso di chi "scopre nel suo tremare/ l'ostinazione, la brace, l'ala di mosca superstite;". La poesia di Andrea Zanzotto è maestria dei segni, acrobatico esercizio di parole, insegnamento alto.

Leonarda Tola



Andrea Zanzotto
Tutte le poesie
Oscar Mondadori

Impariamo a risparmiare sulla polizza auto

-18% RCAuto

-20% Furto
e incendio

Alla scuola del risparmio, finalmente un'assicurazione auto promossa a pieni voti. Gli iscritti della CISL Scuola, dipendenti a tempo indeterminato, e i loro familiari conviventi con qualifica di lavoratori dipendenti in servizio a tempo indeterminato, possono beneficiare di uno sconto del 18% sulla garanzia RCAuto e del 20% sulla copertura Furto e Incendio. Un risparmio importante che si aggiunge ad un'offerta assicurativa di Allianz molto conveniente. Una proposta estremamente vantaggiosa, di un Gruppo leader per innovazione, convenienza, affidabilità.

Allianz e CISL Scuola. Una tariffa 10 e Lode

Chiedi agli agenti delle reti Allianz:

Allianz  Lloyd Adriatico Allianz  RAS Allianz  Subalpina

Pronto Allianz
800-68-68-68

www.allianz.it

Allianz 

In collaborazione con:



Sei sempre alla ricerca di idee, nuovi spunti e materiali per la tua attività didattica?

ABBONATI SUBITO!
20% di sconto per gli associati CISL
che attivano un NUOVO abbonamento



Per la Scuola dell'Infanzia

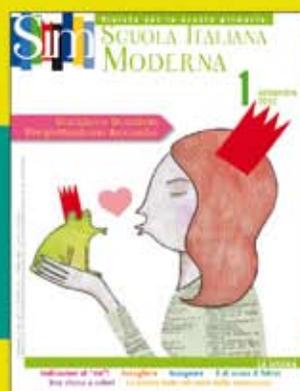
Scuola Materna

- ★ 10 fascicoli mensili
- + l'accesso ai contenuti extra dal sito della rivista
- a soli 58,00 €

Per la Scuola Primaria

Scuola Italiana Moderna

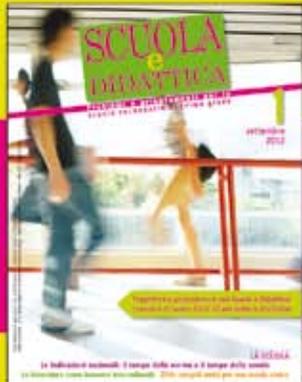
- ★ 10 fascicoli mensili
- + l'accesso ai contenuti extra dal sito della rivista
- a soli 60,00 €



Per la Scuola Secondaria di I Grado

Scuola e Didattica

- ★ 10 fascicoli mensili
- + l'accesso ai contenuti extra dal sito della rivista
- a soli 70,00 €



Per la Scuola Secondaria di II Grado

Nuova Secondaria

- ★ 10 fascicoli mensili
- + l'accesso ai contenuti extra dal sito della rivista
- a soli 69,00 €



Contatta Periodici La Scuola ai seguenti recapiti:
Tel. 030.2993286 – Fax 030.2993299 - E-mail: abbonamenti@lascuola.it

EDITRICE
LA SCUOLA

Aggiornamenti continui sui problemi della scuola nel nostro sito:
www.cislscuola.it