



GBAS

12





I materiali pubblicati su COBAS sono rilasciati con licenza "Creative Commons" NC e SA:

NC: possono essere usati e riprodotti non a fini commerciali, citando gli autori.

SA: è consentito derivarne altre opere che debbono, però, essere condivise con lo stesso tipo di licenza.



12 LUGLIO 2021

GIORNALE DEI COMITATI DI BASE DELLA SCUOLA

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

EDITORE

CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica
Viale Manzoni, 55 - 00185 Roma
06 70452452 - 06 77206060
giornale@cobas-scuola.it
www.cobas-scuola.it

DIRETTORE RESPONSABILE

Pino Bertelli

HANNO COLLABORATO

Andrea Alba
Azimut Onlus
Piero Bernocchi
Piero Castello
Franco Coppoli
Carmen D'Anzi
Nino De Cristofaro
Giuseppe Follino
Mimmo Fregno
Gianluca Gabrielli
Carmelo Lucchesi
Francuccia Noto
Lorenzo Perrona
Alessandro Pieretti
Anna Grazia Stamatì

Le immagini riproducono opere di Jean-Eugène Buland (1857-1938). Non abbiamo scritto correttamente il nome di Gustav Bauernfeind, autore delle immagini del numero 11. Ci scusiamo.

GRAFICA E IMPAGINAZIONE

studiomennella

STAMPA

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

Chiuso in redazione
28 giugno 2021

- 1 Disagio adolescenziale** Aumenta la tendenza a medicalizzare (anche con il trattamento sanitario obbligatorio) i comportamenti poco conformi alle norme
- 2 Accordi tra MI e sindacati di comodo** Patto per la scuola: solita intesa propagandistica e minacciosa che da subito non regge ai fatti
- 4 Scuola spa** Curriculum dello Studente: un nuovo tassello del processo di aziendalizzazione
- 5 Stipendi scolastici** Il confronto aggiornato delle retribuzioni
- 6 Valutazione** Gli spunti di riflessione emersi in un convegno CESP svoltosi lo scorso maggio
- 8 Didattica pandemica** I guasti provocati dai protocolli Covid nel corso dell'anno scolastico appena concluso
- 10 ATA** Far rispettare le norme su ferie estive e chiusure prefestive
- 11 ATA** Aumentano i carichi di lavoro ma gli organici sono sempre gli stessi
- 12 Istituti Tecnici Superiori** La triste storia di carrozzoni che divorano risorse pubbliche al servizio di poche aziende
- 14 Scuola in carcere** Il CESP-Rete delle scuola ristrette al Salone del Libro di Torino e al festival dei Due Mondi di Spoleto
- 15 L'ora buca** Ultimi giorni di scuola. Cercando di dare una forma alla condensa mattutina
- 16 Movimenti** Una riflessione sull'esperienza del movimento anti-globalizzazione, a vent'anni del Forum Sociale di Genova
- 18 Autonomia differenziata** Le conseguenze di un progetto pericoloso
- 20 Antirazzismo** Terza e ultima parte dell'intervista a Miguel Mellino: come il marxismo ha affrontato questione coloniale
- 23 Spazio Azimut** Parte una nuova rubrica dedicata alle attività dell'onlus creata dai Cobas, con un racconto dalla Tanzania
- 24 Previdenza** Evoluzione e tendenze dei sistemi pensionistici pubblici
- 26 Senza lavoro non c'è previdenza** Nel 2020 è calato notevolmente il rendimento dei Fondi Pensione Aperti
- 27 Educazione artistica** Topaze di Marcel Pagnol; un'opera teatrale, portata sugli schermi varie volte, con protagonista un maestro
- 28 Elenco sedi COBAS scuola** Come e dove trovarci

Residui manicomiali

SCUOLA E DISAGIO ADOLESCENZIALE

di Anna Grazia Stamatì

Da tempo segnaliamo la presenza sempre più rilevante nelle scuole, di adolescenti e pre-adolescenti con "disturbi" nell'apprendimento, un "fenomeno" preoccupante dal punto di vista educativo, sul quale il CESP, nel 2018, ha aperto un'importante riflessione che ha portato l'associazione a svolgere seminari di approfondimento sulla tematica, confrontandosi a tutto tondo con la categoria, in città e regioni diverse, per un intero anno scolastico. Hanno partecipato ai seminari, pedagogisti, psicoterapeuti, psichiatri, avvocati esperti in diritto psichiatrico, docenti e tutti hanno preso atto della trasformazione delle modalità di apprendimento, del crescente disagio sociale e della deriva che sta conducendo la scuola all'adozione di misure di controllo terapeutico delle difficoltà evidenziate dai giovani, con il rischio, nel quale la scuola spesso incorre, di leggere i comportamenti degli studenti e delle studentesse con la lente deformante della diagnosi clinica, trasformando dirigenti e docenti in semplici agenti di controllo per l'adattamento "alla norma e alla salute".

Il TSO in una scuola di Fano

Quanto accaduto allo studente diciottenne di Fano il 5 maggio scorso è l'esemplificazione di questa tendenza. Lo studente, frequentante l'ultimo anno dell'istituto "Olivetti" di Fano, infatti, è stato prelevato dalle forze dell'ordine, trasferito nel reparto psichiatrico dell'ospedale di Pesaro e sottoposto a trattamento sanitario obbligatorio (TSO) perché rifiutava di indossare la mascherina in classe e si era legato al banco. Questo episodio conferma quanto sia diffuso il rischio di leggere i comportamenti degli studenti e delle studentesse con la lente deformante della diagnosi clinica e rivela il permanere in Italia di una questione psichiatrica che si ripropone ogni volta in cui qualcuno, di fronte al manifestarsi di un pensiero altro, si sente autorizzato ad alzare nuovamente quel muro che separa il pensiero del singolo da quello degli altri, per evitare pericolose contaminazioni, attraverso quel residuo manicomiale costituito dal TSO. Questo episodio conferma quanto sia diffuso il rischio di leggere i comportamenti degli studenti e delle studentesse con la lente deformante della diagnosi clinica e rivela il permanere in Italia di una "questione psichiatrica" che si ripropone ogni volta in cui qualcuno, di fronte al manifestarsi di un pensiero altro, si sente autorizzato ad alzare nuovamente quel muro che separa il pensiero del singolo da quello degli altri, per evitare "pericolose" contaminazioni, attraverso quel residuo manicomiale costituito dal TSO. Per questo è stato dato mandato all'avvocato Gioacchino Di Palma (con il quale il *Telefono Viola* si è già costituito parte civile nel processo Mastrogiovanni e in quello contro lo Stella Maris di Pisa per gli abusi farmacologici ai danni dei propri pazienti, anche minori) di impugnare il TSO di Fano che, sin dal suo primo momento, cioè quello avvenuto nella scuola, è apparso privo dei requisiti necessari per poter essere effettuato. Il caso, ha sostenuto l'avvocato Di Palma, è stato condotto con superficialità, ricorrendo a

procedure standardizzate, senza quella dovuta attenzione che, soprattutto in questo caso, dovevano avere tutti i soggetti interessati alla stessa, stante la giovanissima età del soggetto e il fatto che in realtà lo studente stesse manifestando all'interno della scuola il suo convincimento che non vi fosse un obbligo di legge ad indossare la mascherina. Il ragazzo non aveva, infatti, alcuna alterazione psichica e tanto meno atteggiamenti di pericolosità per se stesso e/o per gli altri e ha sempre fatto ricorso ad un linguaggio corretto e ad una esposizione logica delle sue ragioni (altra è la questione della condivisibilità delle sue idee) ed ha mantenuto sempre un atteggiamento tranquillo e mai violento.

Il manicomio chimico

Il *Telefono Viola* denuncia da anni gli abusi che si continuano a perpetrare attraverso il TSO che incatena i diversi e i non conformi al manicomio "chimico" degli psicofarmaci, attraverso la pratica del TSO, facendone dei lobotomizzati farmacologici. In realtà i trattamenti sanitari psichiatrici obbligatori sono veri e propri residui manicomiali e "il giudizio psichiatrico si contrassegna per la sua particolare ottusità e ridicolaggine rispetto a giudizi di altro tipo: antropologico, filosofico, poetico, culturale, religioso, sociologico, psicologico, letterario ecc. dimostrando che il manicomio non è solo un luogo, ma un criterio e che sino al momento in cui lo Stato si potrà permettere di sequestrare un cittadino per il suo pensiero, i manicomi saranno ovunque" (G. Antonucci - cofondatore del *Telefono Viola*).

Oggi, a quarantatré anni dall'abolizione dei manicomi, di fronte a questo caso (come nei molti che l'hanno preceduto) dobbiamo drammaticamente constatare come la psichiatria continui ad esercitare un potere assoluto nei confronti degli individui, sino a permettersi di entrare nelle scuole e sottoporre a ricoverare ragazzi che manifestano atteggiamenti "non conformi". Queste riflessioni hanno evidenziato, all'interno del CESP, la necessità di un dialogo con i docenti, per il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze come occasione di sviluppo della propria ed altrui identità e per questo è stato preliminarmente avviato un confronto con lo SGAI (Società Gruppo AntropoAnalitica Italiana), su problematiche che appaiono emergere nella scuola in particolare in questa fase storica, a partire proprio dal tema della medicalizzazione del disagio psico-relazionale che sembra essere diventata l'ottica prevalente in taluni contesti scolastico/educativi, accanto alla quale si collocano altre tematiche quali la dispersione scolastica, la didattica a distanza (con le difficoltà e il disorientamento che tale forma di insegnamento ha determinato tra gli adolescenti) e la relazione con le famiglie. Su questi temi il CESP sta progettando un percorso seminariale di aggiornamento su ognuna delle tematiche individuate, con appuntamenti settimanali, nel tentativo anche di comprendere cosa ancora rimane, nella scuola e nella società, di quelle disposizioni, correlazioni e reti di "potere" che autorizzano la gestione dell'individuo da un punto di vista psichiatrico.

Amicizie pericolose

PATTO PER LA SCUOLA: AMBIGUITÀ, RETORICA E MINACCIOSE VAGHEZZE

di Lorenzo Perrona



Sottoscritto lo scorso 20 maggio da Ministero dell'Istruzione e cinque dei sei sindacati rappresentativi, il *Patto per la scuola* è un documento deludente e fortemente ambiguo per quello che non dice ma lascia intendere. I suoi riferimenti normativi sono il PNRR e il *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico*. Non vi è traccia, invece, di una visione storico-culturale, una concezione, un'idea di come e perché le future generazioni potranno concepire, valutare, rispettare, valorizzare l'immenso patrimonio culturale italiano. Il *Patto* accenna a future riforme epocali (riforma costituzionale della scuola, un nuovo modello istituzionale e organizzativo-gestionale, riforma degli Organi collegiali, nuovo Testo Unico sulla scuola), riforme che, nonostante siano espresse con un linguaggio politicamente corretto, suonano minacciose e reazionarie nella loro vaghezza. Il *Patto per la scuola* tace sul ruolo dell'Invalsi, il quale invece appare in uno dei punti del PNRR: in una prima redazione del PNRR si parlava di obbligatorietà dell'Invalsi, trasformata poi in "consolidare e rendere generale l'uso dei test PISA/INVALSI". Il *Patto per la scuola* esordisce – senza un benché minimo bilancio sulla giustezza o

meno delle chiusure delle scuole attuate in questi due anni e sulle sue conseguenze sui giovani – con il poco convincente ottimismo di "valorizzare come opportunità di profonda innovazione l'esperienza vissuta durante il periodo pandemico". Da qui la retorica che veicola le vere intenzioni del documento nei confronti della controparte sindacale: "un nuovo modello culturale è alla base di una nuova organizzazione del lavoro nelle scuole e di ogni capacità di utilizzare l'innovazione tecnologica per il miglioramento del benessere collettivo". Viene ribadito che il modello scolastico alla base della scuola pubblica italiana è sempre quello delle competenze e delle abilità ma questo modello non è certo una novità e, invece di darlo come postulato, sarebbe più corretto verificarne la validità nei risultati di questi anni recenti. Vengono affermati concetti importanti e condivisibili, come il riconoscimento del ruolo cruciale del docente o la valenza strategica dell'investimento in conoscenza. Si parla di una Riforma costituzionale dell'Autonomia scolastica di cui sarebbe importante discutere, in quanto tassello solidale alle terribili spinte federaliste/regionaliste di Leghe e Centrosinistra.

La lista della spesa

Numerosi sono i provvedimenti che si prevede di attuare nell'immediato:

- Assunzioni entro il 1° settembre per non alimentare il precariato.
- Edilizia scolastica e sicurezza previste dal PNRR.
- Contrasto ad abbandono e dispersione scolastica. Inclusività. Raccordo con i territori. "Percorsi didattici individualizzati per tutti gli studenti, attraverso un utilizzo più efficace delle risorse".
- Continuità didattica tramite programmazione pluriennale degli organici.
- Potenziamento dell'istruzione tecnica e professionale (ma perché i diplomati geometri, Costruzioni Ambiente e Territorio, sono drasticamente diminuiti negli ultimi anni?).
- Potenziamento della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria e sistema strutturato di formazione continua (come dal *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico*).
- Organi collegiali (cioè la struttura democratica della scuola): "processo riformatore volto a definire le competenze e coordinarle con quelle dei dirigenti scolastici" "garantendo la

libertà d'insegnamento". Punto delicatissimo e tutto da verificare!

- Efficaci politiche salariali e forme di valorizzazione di tutto il personale (come dal *Patto per l'innovazione del lavoro pubblico*). Sulla base di quale nuovo contratto? Con più carichi di lavoro e aumenti stipendiali in forma di bonus stile "buona scuola"?
- Rafforzamento delle istituzioni scolastiche (Mezzogiorno, periferie ecc) tramite il PNRR.
- Rafforzamento della rete di supporto all'autonomia scolastica.
- Rafforzamento dell'amministrazione centrale e periferica (organizzazione data-driven, "cabina di regia").
- Redazione di un nuovo Testo Unico sulla scuola (unico aspetto utile previsto e non realizzato della L. 107/2015).
- Ripensamento dell'orientamento scolastico sulla base delle esigenze del "territorio" (vale a dire, in ossequio alle esigenze delle imprese, laddove ci sono).
- Riduzione degli alunni per classe, ma sulla base dell'andamento demografico in calo, e quindi (com'è stato persino in questi due anni pandemici) senza aumento strutturale di personale.

Retorica e annunci ad effetto

Appare chiaro che il *Patto per la scuola*, oltre ad auspicare/presupporre un "modello istituzionale e organizzativo-gestionale" in cui i sindacati sono chiamati al consenso, si muove in una concezione della scuola vecchia ormai di qualche decennio: la scuola delle competenze, il dissidio insanabile fra "autonomia" e "cabine di regia", la sopravvalutazione manageriale della dirigenza. Strategicamente, vengono ripetute parole e concetti pienamente condivisibili, come inclusione, centralità del docente, libertà d'insegnamento, continuità didattica, eliminazione del precariato, riduzione del numero degli alunni per classe, adeguamenti stipendiali, edilizia scolastica. Ma è forte la sensazione di annuncio opportunistico e di svuotamento di questi stessi concetti che avrebbero potuto essere già stati messi in pratica, come richiesto dalle ormai storiche mobilitazioni Cobas e addirittura dai due anni di emergenza sanitaria (es. gli organici, l'edilizia scolastica). In particolare bisogna sottolineare una contraddizione che passa sempre sotto silenzio. L'affermazione iperbolica sui



"percorsi didattici individualizzati per tutti gli studenti", grazie all'uso degli innovativi strumenti informatici – affermazione che spesso si sente ripetere dai dirigenti scolastici progressisti e non – contrasta con la concezione economicista della scuola che il Ministero continua a voler perseguire. Infatti per realizzare la didattica individualizzata occorre un "lavoro" del docente moltiplicato per tutte queste individualità, un "lavoro" che economicamente "sparisce" perché diventerebbe incluso nella funzione docente moderna, riformata nelle intenzioni ministeriali. E in tutto questo l'accento è posto più sulla stigmatizzazione del singolo "caso" (etichettato con le sigle H, DSA, BES ecc.) che non sulla interazione delle diverse, peculiari individualità e personalità che imparano ad esprimersi liberamente e democraticamente crescendo nel gruppo classe.

Il culto del digitale e dell'impresa

Come si vede, ancora una volta, siamo di fronte a scelte ministeriali che ostinatamente investono denari nelle apparecchiature tecnologiche e non nel lavoro del personale docente e ATA, nei sistemi di quantificazione e controllo dell'Invalsi e non nella libertà educativa e formativa sempre nuova e sempre diversa, non utilitarista (come devono essere scuola e ricerca), che produce vera formazione e vera cittadinanza, e quindi vera ricchezza, questa sì davvero spendibile ed economicamente utile. Scelte ministeriali che, coscientemente o incoscientemente, faranno soffrire giovani generazioni appiattite su modelli di efficientismo o di inadeguatezza. Ma il più grave aspetto di fondo è che, nel momento in cui si parla presuntuosamente di "un nuovo modello culturale alla

base di una nuova organizzazione del lavoro nelle scuole e di ogni capacità di utilizzare l'innovazione tecnologica per il miglioramento del benessere collettivo" il concetto cardine sia impresa, e non si faccia menzione di altri concetti che meglio attengono alla formazione e all'educazione: mi riferisco al concetto di patrimonio culturale. Ciò dimostra, se ce ne fosse bisogno, che i consulenti del Ministero continuano ad essere Fondazione Agnelli e affini piuttosto che intellettuali come, per esempio, Salvatore Settis e tutti quelli che hanno sottoscritto il *Manifesto per la nuova scuola*, i cui ambiti di conoscenza sono più pertinenti ad una visione educativa e formativa. Se si vuole davvero cambiare l'Italia, è un'idea forte di patrimonio culturale che deve alimentare l'azione delle istituzioni scolastiche affinché questo patrimonio diventi appartenenza e conoscenza delle giovani generazioni, le quali sapranno meglio di noi farne buon uso e trarne frutto. L'opportunistica miopia del Piano è evidente se si guarda alla realtà: calo delle nascite, dispersione scolastica, numero dei laureati (fra i più bassi in Europa), fuga dei laureati all'estero. Su questi temi non ci sono idee, non c'è strategia, si fa solo intendere che il calo delle nascite favorirà... l'eliminazione delle classi pollaio! È grave, infine, che organizzazioni sindacali abbiano sottoscritto un *Patto* che di fatto auspica il ridimensionamento, se non la negazione, delle trattative sindacali. Il tutto aggravato dal fatto che una ventina di giorni dopo la firma del *Patto*, i sindacati firmatari hanno chiamato allo sciopero per contestare quanto previsto dal Decreto Sostegni Bis in materia di precariato, in aperta contraddizione con le dichiarazioni contenute nel *Patto*.

A scoppio ritardato

CURRICULUM DELLO STUDENTE, UN RESIDUATO BELLICO DELLA BUONA SCUOLA

di Mimmo Fregno



A dispetto dei 6 anni trascorsi dalla sua approvazione, è giunto un altro boccone tossico della famigerata *Buona scuola*: il Curriculum dello studente (CdS). In armoniosa continuità della gestione governativa e parlamentare dell'istruzione, il 6 agosto 2020 (governo Conte 1, ministra Azzolina) con il DM n. 88 è stato predisposto il modello per la compilazione del CdS e con l'OM n. 53 del 3 marzo 2021 (governo Draghi, ministro Bianchi) ne è stato imposta l'adozione connettendolo saldamente agli esami di maturità per l'a. s. 2020/2021. Insomma, cambiano gli esecutivi, ma la politica scolastica rimarca il deleterio copione che si rappresenta da un ventennio almeno.

Strutturazione del Curriculum

Il CdS è un documento da compilare tramite un'apposita piattaforma digitale prima dell'esame conclusivo delle scuole superiori e di cui tenere conto nella valutazione.

Il sito del Ministero dell'Istruzione ci informa che il CdS "È un documento rappresentativo dell'intero profilo dello studente che riporta al suo interno le informazioni relative al percorso scolastico, le certificazioni conseguite e le attività extrascolastiche svolte nel corso degli anni". E ancora: "Il Curriculum è uno strumento con rilevante valore formativo ed educativo, importante per la presentazione alla Commissione e per lo svolgimento del colloquio dell'esame di Stato del II ciclo. Consente l'integrazione di tutte le informazioni relative ad attività svolte in ambito formale ed extrascolastico e può costituire un valido supporto per l'orien-

tamento degli studenti all'Università e al mondo del lavoro".

Il Curriculum è strutturato in 3 parti in cui sono riportate le informazioni relative alle competenze acquisite in ambito formale, non formale e informale:

- La prima parte, di competenza esclusiva della scuola, ricapitola il percorso di istruzione e formazione dello studente. Per ogni anno viene riportato il piano di studi, le ore di lezioni previste, eventuali esami di idoneità o integrativi, il credito scolastico dell'ultimo triennio, i percorsi PCTO effettuati, eventuali esperienze di apprendistato, punteggio finale dell'esame di stato e le competenze in uscita. Infine eventuali altri titoli, per esempio qualifiche professionali o ulteriori diplomi di istruzione di secondo grado, e attività extracurricolari di arricchimento dell'offerta formativa e la mobilità studentesca per la frequenza o esperienze all'estero. Infine un eventuale inserimento nell'albo nazionale delle eccellenze.
- Una seconda parte di competenza della scuola e in parte dello studente, in cui sono riportate le certificazioni acquisite: linguistiche, informatiche e altre specifiche dei percorsi curricolari di alcune scuole.
- La terza parte, di competenza esclusiva dello studente, recepisce le eventuali esperienze extrascolastiche svolte dallo studente: attività professionali, culturali, artistiche, musicali e sportive, di cittadinanza attiva e di volontariato, partecipazioni a gare o concorsi, pubblicazioni e articoli.

Solo per l'a.s. 2020/2021, l'elaborato per l'esame di stato concernente le discipline caratterizzanti è integrato dagli apporti con altre discipline o competenze presenti nel curriculum dello studente. Lo stesso deve avvenire per lo svolgimento del colloquio d'esame. Siamo di fronte, dunque, a una vera e propria irruzione del CdS nella conduzione dell'esame di maturità.

Consolidare il modello aziendalista nella scuola

Numerosi sono i segnali sottesi all'operazione CdS che rafforzano la tendenza assunta dalla scuola in questi ultimi decenni in direzione mercantile tramite l'introduzione del PCTO e della valutazione per competenze, i quiz standardizzati e le classifiche compilate su di essi, offerta e crediti formativi, albo dell'eccellenza ecc.

In tal senso, è significativa l'insistenza sulle certificazioni linguistiche e digitali rilasciate a caro prezzo da appositi enti (talvolta a persone di modesta preparazione) che taglia fuori chi ha acquisito, per altri percorsi, abilità in questi settori e proviene da una famiglia che non può permettersi di pagare la certificazione. Come pure, appare fortemente classista l'inserimento di esperienze all'estero.

Non si può tacere di due aspetti bislacchi del CdS:

- la possibilità di segnalare la partecipazione a gare e concorsi dichiarando i risultati ottenuti: ci chiediamo chi indicherà risultati non eccelsi e chi e come controllerà i risultati alti dichiarati.



- La possibilità di dichiarare eventuali pubblicazioni e articoli: indubbiamente il ministero ha a che fare solo con la crema degli studenti.

Ma l'idea stessa di dotare gli studenti di un curriculum, strumento tipico del mondo delle professioni, è la *certificazione* che le regole vigenti all'interno delle scuole sono ormai le stesse di quelle aziendali: competizione, individualismo, monetizzazione di tutto. E infatti, secondo il Ministero dell'Istruzione, il CdS "può costituire un valido supporto per l'orientamento degli studenti all'università e al mondo del lavoro". È questa, riteniamo, la chiave di lettura del documento: uno strumento per l'orientamento al mondo del lavoro. Ma stiamo parlando di aria fritta perché l'inserimento nel mondo del lavoro a 18 anni è una pura utopia a fronte dei tassi di disoccupazione giovanile che si registrano nel nostro

Paese; l'unica possibilità concreta di lavorare a quell'età (se non si hanno forti sostegni familiari) è di consegnare a casa le pizze e per fare questo non occorre esaminare alcun curriculum.

Il vero significato all'operazione CdS è la posa di un'ulteriore mattone nella costruzione dell'idea che lo scopo dell'istruzione è prettamente utilitaristico, saldamente legato ad un obiettivo pratico e subitaneo. Ma che formazione critica del cittadino, ma che coscienza di sé, ma che senso di appartenenza ad una collettività. Tutta roba fuori moda.

Secondo il Ministero dell'Istruzione il CdS, in prima applicazione, nell'a.s. 2020/21, è valorizzato esclusivamente nell'ambito dell'esame di Stato del II ciclo, il che appare una preoccupante minaccia di un suo allargamento in altri ambiti dal prossimo anno scolastico.

FORBICE RETRIBUTIVA TRA DIRIGENTI E PERSONALE DOCENTE E ATA

a cura di Ferdinando Alliata

	Dpr 399/1988 ¹ in lire	rivalutazione ² maggio 2021 - euro	Ccnl 2018 ³ +IVC euro	differenza ⁴ euro	differenza % sul Ccnl
Coll. scolastico	24.480.000	24.881	20.667	-4.214	-20,4
Ass. amm. - tecn.	27.936.000	28.394	23.332	-5.062	-21,7
D.s.g.a.	32.268.000	32.797	36.191	3.394	9,4
Docente mat. - elem.	32.268.000	32.797	29.162	-3.635	-12,5
Doc. diplomato II gr.	34.008.000	34.565	29.174	-5.391	-18,5
Docente media	36.036.000	36.627	31.707	-4.920	-15,5
Doc. laureato II gr.	38.184.000	38.810	32.588	-6.222	-19,1
Dirigente scolastico*	52.861.000	53.727	72.942**	19.215	26,3

1. Stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990 (il cosiddetto "Contratto Cobas", d.P.R. n. 399/1988), per tutti i profili professionali con 20 anni di anzianità.
2. Rivalutazione monetaria maggio 2021 (indice Istat inflazione Famiglie Operai Impiegati - FOI, senza tabacchi) dello stipendio annuo lordo percepito nel maggio 1990.
3. Retribuzione annua lorda prevista dal CCNL Scuola sottoscritto definitivamente il 19 aprile 2018 (stipendio tabellare + Rpd o Cia o Indennità di direzione minima con 100 unità di personale) per le stesse tipologie di personale (compreso "Elemento Perequativo").
4. Differenza tra la retribuzione annua lorda attualmente percepita e quella del 1990 rivalutata.

* Il 1° marzo 2002 è stato sottoscritto il primo CCNL per l'Area della Dirigenza scolastica che ha totalmente modificato la struttura della retribuzione degli ex presidi che ora è costituita da: stipendio tabellare + posizione parte fissa + posizione parte variabile + retribuzione di risultato + eventuali altri emolumenti.

** Anno 2018, elaborazione ARAN, su dati RGS - IGOP aggiornati al 6/7/2020 (nella stessa Elaborazione le retribuzioni medie per il personale non dirigente della Scuola è di 29.917 euro). I valori elaborati dall'ARAN vengono spesso messi in dubbio, senza che però vengano mai forniti altri dati affidabili. Se il Ministero non avesse reso introvabile la sua "Operazione Trasparenza" e tanti dirigenti non dimenticassero di pubblicare e/o aggiornare la loro retribuzione nel proprio CV avremmo tutti molti meno dubbi.

La fatica del giudizio

GLI SPUNTI DI RIFLESSIONE EMERSI IN UN CONVEGNO CESP SULLA VALUTAZIONE

di Nino De Cristofaro



Nino De Cristofaro (docente, CESP Sicilia) ha proposto un primo bilancio sugli ultimi due anni scolastici scanditi dalla diffusione della pandemia, con effetti e modalità differenti in base alle regioni e agli ordini di scuola.

I limiti dell'azione di governo

Problemi sicuramente difficili da affrontare durante il primo lockdown, ma figli di scelte governative sbagliate dal settembre 2020, visto che le richieste più che ragionevoli, avanzate da Cobas, Priorità alla Scuola e altri movimenti sono rimaste inascoltate. Nessuna riduzione delle classi pollaio, no a nuove assunzioni di personale (la maggior parte delle scuole non ha utilizzato tutte le risorse relative al pur discutibile organico Covid), nessun investimento nell'edilizia scolastica, neanche per l'acquisto dei dispositivi di protezione, ci riferiamo ai sanificatori. Lo stesso governo ha dovuto ammettere il fallimento della DaD, proponendo lo svolgimento di corsi di recupero (PIA e PAI) a conferma, al contempo, della perdita di conoscenze e dei deficit prodotti dal punto di vista relazionale.

Un fallimento, quello della DaD, iscritto certo nello strumento utilizzato, ma accentuato dalla pratica, generalizzata, di riprodurre on line il setting scolastico. Di qui l'apoteosi della lezione frontale, la riproposizione dell'orario scolastico tradizionale, il tentativo di rendere *oggettive* le interrogazioni, magari bendando gli allievi. E quando, seppure parzialmente, si è rientrati in classe, la corsa a recuperare programmi, valutazioni, PCTO e Invalsi: ovvero, tutto quello che non si sarebbe dovuto fare. Il tutto è avvenuto con la complicità di molte/i docenti che hanno fatto della programmazione un rituale inutile, che hanno accettato rubriche di valutazione standardizzate, che hanno rinunciato a difendere gli Organi Collegiali. Organi che - in maggioranza - sono stati zitti di fronte all'ennesimo frutto avvelenato della cosiddetta *Buona scuola*: il curriculum dello studente, uno strumento utile solo a sottolineare quanto l'aspetto economico incida sul diritto all'istruzione. Altro che scuola della Costituzione. Parlare di valutazione significa perciò interrogarsi sul senso della scuola.

Tutti insieme e in cordata

Giovanna Mezzatesta (DS del Liceo *Bottoni* di Milano), in premessa, ha affermato che, con la DaD, non si è fatta scuola, solo lezioni/trasmisioni frontali e tentativi - impossibili - di misurazione delle performance; in una sorta di tempo sospeso prima e di corsa contro il tempo, dopo, per recuperare programmi e classificare i ragazzi. Con tante contraddizioni. Nella sua scuola, ad esempio, si è scelto di non fare i PCTO, vista l'assurdità di svolgere online l'alternanza scuola-lavoro, mentre i test Invalsi, paradossalmente, sono stati percepiti dagli allievi come un momento di pausa per sottrarsi alla compulsività delle interrogazioni. In questa situazione, è emersa la difficoltà di interpretare il voto come valutazione di un processo complessivo e non come risultato della somma delle singole prove, un processo nel quale l'obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di far arrivare tutti gli alunni *alla vetta*, tutti insieme e in cordata.

Occorre, perciò, rivedere il nostro modo di agire, altrimenti, la valutazione serve solo a giudicare, non a modificare i processi. Per esempio si potrebbero segnalare gli errori commessi ai ragazzi e riproporre loro la stessa prova; ancora, non si dovrebbero privilegiare le verifiche scritte, spesso giustificate con il fatto che il tempo non è sufficiente per svolgere le interrogazioni orali, come se i due momenti fossero perfettamente intercambiabili. Una valutazione parziale determina peraltro un pessimo rapporto con le famiglie interessate solo ai numeri e, di conseguenza, orientate verso un rapporto conflittuale con la scuola, come dimostra l'esplosione dei ricorsi. In questo quadro, uno spiraglio positivo, ha concluso la relatrice, si può intravedere nelle parole del Presidente della Corte Costituzionale che ha espresso fondati dubbi sul Curriculum dello Studente.

Tocca al docente garantire l'armonia

Katia Perna (DS del CD *Rapisardi* di Catania) ha ricordato le parole fondamentali della cosiddetta didattica delle

competenze e della conseguente valutazione standardizzata: valorizzazione degli studenti, autovalutazione, ricerca dell'essenzialità, progettazione flessibile. Perna ha poi evidenziato il fatto che nella scuola primaria è stato formalizzato, nel dicembre 2020, il superamento del voto numerico. Si tratta di un provvedimento positivo, atteso da tempo, da leggere in modo articolato. Bene aver ribadito che la valutazione ha una funzione formativa e non un semplice, e riduttivo, obiettivo di certificazione. Tale affermazione sembra però in contraddizione con la richiesta di una descrizione analitica affidabile e valida dei livelli raggiunti dall'alunno, che rimanda all'idea, discutibile, di individuare criteri oggettivi di valutazione. Occorre, perciò, evitare che i quattro livelli individuati corrispondano ai vecchi voti (il livello avanzato, per esempio, a una valutazione di 9 o 10).

In sostanza, una riforma importante da cui partire, a patto che la progettazione non si riduca a routine, ma continui ad essere elemento centrale di una riflessione collettiva e strumento di verifica del lavoro. Individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti sono concetti importanti, purché non vengano utilizzati per rimettere in discussione il gruppo classe che deve rappresentare il luogo dove si cresce insieme, rispettando tutte le differenze. E, come dice Pennac, è vero che ogni studente suona con il suo strumento, ma tocca al docente garantire l'armonia. Infine, bisogna ragionare sul fatto che questi cambiamenti sono stati imposti dall'alto senza una preventiva discussione fra i docenti, quindi è importante riaprire il dibattito e il confronto sulla valutazione, perché dietro le diverse pratiche c'è sempre un'idea di società, di cittadine/i e da formare.

Opporsi alla svalutazione degli apprendimenti

Serena Tusini (docente, Esecutivo Nazionale Cobas Scuola) si è chiesta innanzitutto se i positivi cambiamenti registrati nella scuola primaria rappresentino realmente la proposizione di un nuovo paradigma, un'inversione di tendenza rispetto a una valutazione standardizzata, che mette al centro la certificazione e pretende di annullare la soggettività. In effetti, la valutazione di sistema esterna e standardizzata è penetrata nella scuola, come testimoniano anche gli stessi libri di

testo (esercizi, prove strutturate) e la torsione subita dalle materie: nel caso della prova di italiano, ad esempio, il tema tradizionale è stato sostituito dalla comprensione/analisi del testo, che annulla qualsiasi soggettività.

Una standardizzazione introdotta gradualmente, che oggi, però, si avvale di modelli proposti direttamente dal Ministero, nei quali viene rovesciato il rapporto fra apprendimento scolastico e lavoro extrascolastico, con il secondo che prende il sopravvento. Si pensi alla certificazione delle competenze, alla fine della scuola secondaria di primo grado, accanto alle valutazioni su Italiano, Matematica e Inglese (non a caso le materie dei quiz Invalsi): essa dà spazio alla valutazione delle competenze sociali e civiche, allo spirito di iniziativa, al tema dell'imparare a imparare, costringendo il docente a valutare percorsi esterni ai quali non ha contribuito, tipici, peraltro, di un colloquio di lavoro. In sostanza, il voto finale viene relegato in secondo piano rispetto all'importanza dei modelli di certificazione riconosciuti nel mercato del lavoro. Arricchire il curriculum e sommare certificazioni: due strumenti decisivi per rimettere in discussione il valore legale del titolo di studio. Se la scuola non sarà capace di ripensare se stessa, di opporsi alla svalutazione degli apprendimenti, subiremo proposte che arrivano dall'alto, finalizzate a ridurre il peso della scuola pubblica nella società.

La valutazione di chi vive la scuola

Eeguire velocemente e razionalmente: questa per Stefania Pisano (docente LC *Cutelli* di Catania) la cifra fondamentale della scuola attuale, con l'obiettivo di sorvegliare e controllare la condotta e le abitudini di ciascuna/o per migliorarne le prestazioni e collocarla/o nel posto più utile. La logica dei test e una docimologia erroneamente individuata come neutra e scientifica cercano di raggiungere questi obiettivi, riducendo al minimo gli sforzi: una volta definito, infatti, l'apparato funzionale "autonomamente". In sostanza, una scuola pensata e vissuta come panopticon, dove il "centro" controlla ciò che accade, per migliorare le prestazioni, dove è evidente il legame fra sapere e potere: più informazioni si conoscono, più efficace è la sorveglianza. Di più: non ci accorgiamo di essere sorvegliati; le trasgressioni sono mercificate, trasformate

in business. Le macchine di sorveglianza e i loro algoritmi prevedono la domanda, anticipano e creano desideri, modificano l'esperienza, con il rischio, come afferma Shoshana Zuboff, che il capitalismo di sorveglianza farà all'umanità ciò che il capitalismo industriale ha fatto alla natura. È in questo contesto che alla "vecchia valutazione", individuata come arbitraria, sono state contrapposte teorie pseudoscientifiche/oggettive - di fatto fondate sul principio di autorità - ed è stato proposto un principio regolatore collocato al di fuori di ciò che valuta, con la conseguenza che, invece dell'arbitrio, si determina l'abuso - che rende scientifico l'arbitrio -: infatti, la valutazione automatica non si limita a fotografare l'esistente, ma determina e modifica la realtà. Ciò che i ragazzi devono imparare diventa funzionale al superamento dei test, ai colloqui di lavoro. D'altronde così i docenti si spogliano di una parte delle loro responsabilità, rinunciano a monitorare i processi, si sottraggono alla fatica del giudizio. Siamo chiamati a scegliere. Da un lato c'è un sistema di test e crocette, da concludersi in tempi contingentati, che attiva euristiche automatiche, tipiche del teaching to test, con l'attenzione focalizzata sulle risposte e non sulle domande, individuate peraltro da un programmatore - certo non esente da pregiudizi - un sistema nel quale a risultati eccellenti (si pensi alle certificazioni linguistiche) spesso non corrisponde una reale conoscenza critica della disciplina. Dall'altro lato vi è invece un sistema articolato, problematico e ragionato, che chiama alla riflessione, coerente con lo sviluppo del dialogo educativo e che non ha l'opinione pubblica e/o il mercato come riferimento pedagogico e didattico. Ovvero, la valutazione di chi vive la scuola e di chi pratica le discipline, di chi non ha rinunciato a pensare la scuola come ascensore sociale.

Ci piace, perciò, concludere con le parole di Agnes Heller: "Se qualcuno dovesse chiedere a me, come filosofa, che cosa si dovrebbe imparare al liceo, risponderei: prima di tutto, solo cose inutili, greco antico, latino, matematica pura e filosofia. Tutto quello che è inutile nella vita. Il bello è che così, all'età di 18 anni, si ha un bagaglio di sapere inutile con cui si può fare tutto. Mentre col sapere utile si possono fare solo piccole cose".

Scuola di sopravvivenza

BILANCIO DI UN ANNO SCOLASTICO NELLA SCUOLA ELEMENTARE VISSUTO IN SOSPENSIONE

di Gianluca Gabrielli

Nei primi giorni di settembre 2020, dopo sei mesi, sono tornato a scuola dove alcune colleghe tenevano delle attività di recupero. Sono entrato in un'aula in cui alcune bambine rientravano come me e si impegnavano sui quaderni. Non le conoscevo, non erano della mia classe, erano di quella generazione 2013 che è entrata a scuola nell'anno della pandemia. Erano quattro, sedute su banchi singoli e distanziati, mascherina sul banco perché tale era il protocollo in quel momento.

La matita caduta

Chiacchieravo con le colleghe che le seguivano e intanto sbirciavo loro, quelle bambine, le avanguardie di un anno di scuola con molte incognite che si avviava lentamente.

Ad un tratto è accaduta una cosa banale, ma imprevedibile: ad una di loro è caduta a terra la matita. Rapidissima la compagna si è protesa a raccogliere lo strumento e lo ha restituito sorridendo, felice di aver colto l'occasione di rafforzare un legame in questo contesto un po' straniante dei primi giorni di settembre. Subito la beneficiaria della gentilezza ha restituito il sorriso, evidentemente felice di quel gesto che inaugurava o rafforzava una relazione. L'insegnante mi ha guardato, io l'ho guardata; poi con amarezza, riluttanti, abbiamo parlato a quelle bambine cercando di spiegare che quest'anno quei gesti - anche se belli, importanti, giusti, ... - erano da limitare, e abbiamo cospirato le loro mani e la matita di gel igienizzante.

Quelle bambine ci guardavano, non sapevamo cosa stessero imparando dalle nostre parole. Noi volevamo solo rallentare momentaneamente i loro slanci affettivi, cooperativi, solidali senza fare troppi danni, addossando la responsabilità delle prediche interamente sulla pandemia e sulla necessità di difendercene, e comunicando la transitorietà ed eccezionalità di quelle regole. Ma questi nostri consigli, pur così timorosi e premurosi, non stavano forse intervenendo sulle personalità in formazione di quelle giovani creature, spingendole nostro malgrado verso una deriva più individualista, atomizzata, caratterizzata da relazioni inaridite?

È il problema dell'eredità di questi due anni, e dell'appendice che forse ci toccherà ancora gestire a settembre. Cosa ci avranno lasciato? Cosa riusciremo a scrollarci di dosso per cercare di tornare alle relazioni e ai modi di stare a scuola che avevamo messo a punto insieme alle nostre bambine e bambini prima di

febbraio 2021? Cosa avrà messo radici nelle personalità delle giovani e dei giovani che crescono con noi, che hanno vissuto con noi questa scuola della pandemia? Cosa si sarà modificato nella microfisica del nostro operare di maestre e maestri?

L'ennesima occasione perduta

Ovviamente qui non si parla dell'eredità organizzativa e amministrativa della pandemia, il cui bilancio è totalmente negativo. Di fronte alle reiterate richieste provenienti dal mondo della scuola e non solo di innestare un percorso concreto di riduzione degli alunni nelle classi e di intervento strutturale sull'edilizia scolastica che rispondeva allo stesso tempo alle esigenze

di contrasto alla pandemia e di trasformazione della didattica, la risposta è stata balbettante ed emergenziale: docenti "covid", banchi con rotelle, organici immutati. Un'occasione perduta da parte di una classe politica asfittica che ormai da anni è strutturalmente incapace di pensare un futuro per la scuola pubblica. Qui non vorremmo discutere di questa dimensione, vorremmo invece aprire una riflessione come insegnanti sulla fenomenologia didattica, sulla quotidianità del nostro stare in classe o in giardino con i bambini e le bambine.

È estate, possiamo azzardare pensieri con una certa leggerezza in un'ottica di bilancio e di prospettiva. Dovendo stilare, retrospettivamente, un consuntivo di quest'anno in presenza, riflettendo sulle nostre esperienze di insegnanti della scuola primaria, quali sono stati gli elementi critici che ci hanno cambiati e che si sono impossessati del nostro modo di fare scuola?

Primo macigno

Il primo macigno ingombrante che credo peserà su di noi per molto tempo è quello della cooperazione, della relazione educativa tra pari. L'organizzazione interna delle aule nell'anno scolastico appena concluso era esattamente come quella imposta nei protocolli di somministrazione dell'Invalsi: atomizzata, banchi distanti, allievi che guardano ognuno le schiene del compagno e tutti che guardano i docenti. Nessuno spazio per la cooperazione, per l'aiuto reciproco, per il prestito dei materiali, per una partecipazione non ingessata. Il fine di evitare il contagio ci ha imposto un allestimento dello spazio e un protocollo della relazione didattica tipici degli anni Sessanta del secolo scorso.

Nel tempo abbiamo provato a prendere contromisure per limitare i danni: i disinfettanti ci hanno permesso di scambiarsi oggetti, le mascherine ci hanno nascosto i sorrisi ma ci hanno consentito di avvicinarci e mantenere in vita alcune pratiche cooperative o almeno i loro simulacri... in attesa di tornare ad azzerare le distanze. Occorre forse essere consapevoli che al più siamo riusciti a ridurre i danni, ma che per riguadagnare il territorio perduto dovremo combattere. I banchi singoli andranno accorpati, l'organizzazione dell'aula andrà piano piano trasformata per tornare a potenziare la circolarità della comunicazione. L'abitudine a discutere in maniera corale, a formare gruppi, a sollecitare il lavoro cooperativo dovrà riguadagnare il terreno perso mano mano che decadranno i protocolli anti-contagio più rigidi lasciando il posto ad una scelta più libera. Ma saremo capaci di recuperare tutto il terreno? E quando? E cosa resterà in noi - e in loro, i bambini - di questa immersione nella scuola atomizzata della pandemia?

Secondo macigno

Un secondo elemento che mi pare abbia modificato in profondità la prassi scolastica è la limitazione della didattica attiva. Non solo sono stati messi in quarantena i libri delle biblioteche di classe, ma la stessa idea di usare i sussidi didattici, i palloni in giardino, gli oggetti per contare, i dadi... tutto è stato visto come possibile agente di diffusione del virus e quindi ne è stato interdetto l'uso o è stato talmente limitato e condizionato a pratiche di sanificazione così complesse che spesso abbiamo preferito soprassedere e fare senza. Gli stessi incarichi distribuiti tra i bambini della classe sono stati sospesi, l'attesa passiva è divenuta una dimensione quotidiana di una prassi scolastica non più decentrata, non più distribuita: l'attribuzione di una responsabilità diffusa nella gestione delle questioni quotidiane ha subito una sonora battuta d'arresto. Io e la collega abbiamo ripreso a dipingere dopo esserci procurati materiali per tutti i bambini e assolvendo procedure complesse e minuziose di distribuzione. Abbiamo ripreso timidamente negli ultimi mesi ad utilizzare palloni in giardino senza l'angoscia di toccarli. Ma la perdita del canto, dei giochi comuni, della possibilità di vivere a stretto contatto esperimenti banali come spremere l'uva o manipolare la creta ci ha resi più soli, ci ha ingessati - noi e i bambini - ci ha messo a tacere. Come insegnanti ci siamo ritrovati nostro malgrado a recitare lezioni frontali cui non eravamo abituati da tempo, impacciati nel cercare l'attenzione e la motivazione parlando a distanza, mentre prima della pandemia negoziavamo l'interesse dei bambini in altri terreni più partecipati e gratificanti per tutti.

Riprendere la parola cantata, l'azione nella gestione della classe, il contatto con i materiali didattici e ricreativi appena si potrà sarà un po' come uscire da un rifugio dopo un allarme, bisognerà guardarsi bene intorno per vedere se ci saranno feriti o macerie nel nuovo paesaggio scolastico cui dovremo ridare vita.

Terzo macigno

Il terzo elemento cruciale che è mutato è il più enigmatico: l'uso quotidiano degli strumenti digitali da parte dei bambini. Prima della pandemia il momento socialmente accettato in cui i genitori concedevano il possesso e l'uso dello smartphone era l'ingresso alla scuola secondaria di primo grado; non si trattava di una regola, ma di una consuetudine abbastanza diffusa, giustificata dal fatto che i bambini iniziavano a recarsi a scuola da soli e che



questa crescita di autonomia poteva venire bilanciata dalla possibilità di comunicare con i genitori. Con la pandemia questa tempistica è saltata; la DaD ha abbattuto senza dibattito ogni precauzione e ha comportato un abbassamento dell'età del primo smartphone a 7 o 8 anni. La tendenza sociale all'uso sempre più precoce dei dispositivi era già in essere, ma procedeva lentamente ed ogni nuovo avanzamento era sempre accompagnato da dibattiti, da riflessioni su ciò che poteva comportare; con il salto pandemico ci troviamo in una situazione inedita che forse si sarebbe realizzata tra una decina di anni e che invece è divenuta realtà improvvisamente e senza discussione.

Questo mutamento antropologico comporterà sicuramente problematiche che capiremo solo nel corso del tempo. Gli effetti non saranno limitati al tempo libero gestito a casa ma si riverbereranno inevitabilmente nella sfera cognitiva e relazionale dei bambini. Quale sarà il ruolo della scuola nei confronti di questa immersione spropositata e caotica dell'infanzia nel digitale? Come con l'educazione stradale del passato, la scuola dovrà dedicare sempre più tempo a proteggere dai rischi di questa esposizione? Come cambierà il nostro modo di insegnare, tra l'esigenza di proteggere gli spazi di esperienza concreta e la necessità di tenere conto di bambini sempre più digitali?

Insomma, tutto è cambiato, noi, i bambini, il modo di stare in classe, i banchi, le nostre e le loro menti. Come potremo proteggere da settembre le nostre idee di scuola, le nostre pratiche, le esperienze positive in cui crediamo?

Diritti esigibili

LE NORME SU FERIE ESTIVE E CHIUSURE PREFESTIVE PER IL PERSONALE ATA

di Giuseppe Follino



Occorre preliminarmente ricordare che il diritto a ferie annuali retribuite è costituzionalmente garantito dall'art. 36, c. 3: "Il lavoratore ha diritto al riposo settimanale e a ferie annuali retribuite, e non può rinunziarvi".

Tale diritto costituzionale è richiamato nel tuttora in vigore art. 13 c. 8 del C.C.N.L. 2006/2009 Comparto scuola, il quale recita che "le ferie sono un diritto irrinunciabile e non sono monetizzabili".

La chiusura prefestiva e/o la sospensione delle attività didattiche è disposta dal Dirigente Scolastico, salvaguardando il ruolo e le competenze previsti dalla normativa vigente per gli Organi Collegiali della scuola. Ma, in virtù di quanto scritto in premessa, può essere fatto esclusivamente quando lo richiede più del 50% del personale ATA in servizio (compreso quello docente dichiarato inidoneo alla funzione per motivi di salute ed utilizzato nella scuola) per giornate comprese fra l'inizio dell'anno scolastico e il 30 giugno, e quando lo richiede più del 75% per le giornate ricadenti nei mesi di Luglio e Agosto.

Nel caso, quindi, di chiusura della scuola in giorni prefestivi (deliberata dal Consiglio d'Istituto dopo giusta votazione del perso-

nale ATA, come sopra indicato), al personale ATA deve essere garantita la possibilità di riscattare le giornate non lavorate. Ricordando che le ferie "forzate", altrimenti denominate "ferie d'ufficio", sono illegittime, non essendo previste da alcuna disposizione normativa o contrattuale, non resta che stabilire nel contratto d'istituto:

- il tipo di orario adottato in questi periodi;
 - il recupero delle ore non lavorate.
- Pertanto, il contratto può regolare le modalità di recupero dell'orario, prevedendo:
- il compattamento dell'orario obbligatorio su meno giorni (ad es. 7 ore e 12 minuti in 5 giorni);
 - il recupero di ore in più già effettuate, in alternativa alla retribuzione;
 - il recupero delle ore non prestate nelle settimane successive;
 - (oltre ovviamente a) la fruizione di ferie e/o recupero festività soppresse.

Tutto ciò perché nessuno ha diritto allo sconto di 6 ore nelle chiusure prefestive, ma anche che la scelta ricada sul lavoratore senza che l'amministrazione debba imporre nulla.

In ogni caso non può essere imposto il recupero mediante compensazione con le sole ferie. A maggior ragione se le ferie non sono richieste dal personale (art. 13 c. 8 del C.C.N.L. 2006/2009 Comparto Scuola: "Le ferie [...] devono essere richieste"), che va messo nelle condizioni di lavorare le ore non lavorate in tali giorni. La prassi di prevedere il recupero soltanto mediante compensazione con le ferie è particolarmente intollerabile nel caso del personale ATA con contratto a tempo indeterminato che accetta un incarico a tempo determinato ai sensi dell'art. 59 del C.C.N.L. 2006/2009. Ciò soprattutto quando tale limitata previsione è unita alla pretesa illegittima che tale personale usufruisca delle ferie maturate nella scuola dove presta il servizio a tempo determinato, cioè prima del rientro nella scuola di titolarità.

In tal modo, a tale personale viene di fatto impedito di fruire delle ferie secondo quanto stabilito dall'art. 13 c. 11 del C.C.N.L. 2006/2009 Comparto Scuola, che dispone il godimento di almeno 15 giorni continuativi tra il 1° luglio e il 31 agosto ("La fruizione delle ferie dovrà comunque essere effettuata nel rispetto dei turni prestabiliti, assicurando al dipendente il godimento di almeno 15 giorni lavorativi continuativi di riposo nel periodo 1 luglio-31 agosto"). Le ferie maturate da tale personale, secondo tale illegittima richiesta, andrebbero fruite nella scuola in cui si svolge la supplenza. Oltretutto, al rientro nella scuola di titolarità, dovrebbero usare le poche ferie che restano per compensare i giorni di chiusura della scuola nei prefestivi di luglio e agosto. Altro che "15 giorni lavorativi continuativi di riposo nel periodo 1 luglio-31 agosto".

Che cosa prevede la normativa?

Con l'accettazione dell'incarico annuale su altro profilo ai sensi dell'art. 59 del CCNL/2007, il dipendente a tempo indeterminato assume lo status di personale assunto a tempo determinato, così come ribadisce il riferimento normativo:

1. Il personale ATA può accettare, nell'am-

bito del comparto scuola, contratti a tempo determinato di durata non inferiore ad un anno, mantenendo senza assegni, complessivamente per tre anni, la titolarità della sede.

2. L'accettazione dell'incarico comporta l'applicazione della relativa disciplina prevista dal presente CCNL per il personale assunto a tempo determinato, fatti salvi i diritti sindacali.

Ma - attenzione - nulla cambia sulla maturazione delle ferie spettanti, che rientrano fra i diritti sindacali!

Si sono espressi in tal senso, sia l'Ufficio Scolastico di Torino, sia l'ARAN.

L'USP di Torino, nella circolare 395/2009, precisa che le ferie "devono essere concesse o disposte (se non fruite durante il corso dell'anno), al rientro nella sede di titolarità", in quanto "il personale destinatario dell'art. 59, al termine del contratto a tempo determinato, non cessa dal rapporto di lavoro, rientrando nella sede di titolarità per proseguire il servizio a tempo indeterminato."

La circolare termina con queste testuali parole: "Si invitano pertanto i signori Dirigenti delle scuole di titolarità a concedere o disporre le ferie entro il 31/8/2009."

Il parere dell'ARAN

Anche l'ARAN ha fornito un suo "Orientamento applicativo" (cfr. <https://www.aranagenzia.it/orientamenti-applicativi/comparti/scuola/3711-scuola-ferie-festivita/882-scu014orientamenti-applicativi.html>):

"L'accettazione dell'incarico prevede l'applicazione della disciplina prevista dallo stesso CCNL per il personale assunto a tempo determinato, fatti salvi i diritti sindacali.

In materia di ferie l'art 13, comma 8, (norma comune sia per il personale docente e ATA a tempo indeterminato sia per il personale docente e ATA a tempo determinato) esplicita perentoriamente che le ferie sono un diritto irrinunciabile. [...]

Pertanto, a parere di questa Agenzia, per quanto espressamente previsto dal vigente CCNL e considerato che personale destinatario dell'art. 59 rientrando nella sede di titolarità al termine del contratto a tempo determinato non cessa il rapporto di lavoro, [...] la fruizione delle ferie maturate e non godute dovrebbe essere favorita al rientro nella sede di titolarità."

L'orientamento applicativo dell'ARAN è

successivo alla circolare dell'USP di Torino. Infatti, esso termina: "Si fa presente che anche l'Ufficio scolastico Provinciale di Torino con circolare n. 395 del 29/7/2009 e su indicazione del Ministero del Tesoro si è espresso in tale senso."

In conclusione, appare chiaro che:

- le chiusure prefestive sono disposte solo se richieste dal personale ATA;
- nessuno ha diritto allo sconto di 6 ore nelle chiusure prefestive, ma allo stesso tempo a nessuno può essere imposto il recupero mediante compensazione con le sole ferie;
- è opportuno che il contratto d'istituto regoli le modalità di recupero dell'orario;
- la disciplina prevista dal CCNL per il personale assunto a tempo determinato si applica a chi accetta un incarico ex art. 59, ma sono fatti salvi i diritti sindacali, quindi anche le ferie;
- le ferie maturate e non godute possono essere fruite anche al rientro nella scuola di titolarità.

Gli iscritti, le RSU e i TAS Cobas sono impegnati affinché queste disposizioni normative siano applicate nelle scuole in cui sono presenti.

Organici ATA 2021/22 al palo

di Alessandro Pieretti



Il Ministero dell'Istruzione ha determinato 204.574 posti di diritto l'organico ATA per l'a. s. 2021/22, vale a dire 1.214 posti in più dell'anno scorso. Bene, si dirà. Ma l'aumento è determinato essenzialmente dai 1.000 posti aggiuntivi di Assistente Tecnico per le Scuole del primo ciclo che, così, salgono complessivamente a 17.369. Le rimanenti 214 unità di personale incrementate si riferiscono ai posti DSGA rimodulati sulla base della modifica dei criteri di dimensionamento scolastico decretato con la legge di Stabilità. Ma, il misero aumento di personale ATA è bilanciato con una sottrazione sull'organico di fatto.

Ancora una volta il Ministro ha confermato il mantenimento dell'esistente nonostante le promesse di un florido futuro grazie agli investimenti previsti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza o dei 520 mln di euro per il Piano Scuola Estate.

Nonostante gli organici ATA siano stati falciati dai tagli degli anni passati, i carichi di lavoro siano ulteriormente aumentati a fronte del contesto emergenziale e l'indizione di numerose mobilitazioni dei Cobas durante tutto l'anno scolastico con la richiesta di un incremento delle dotazioni organiche, governo e ministero non si sono smentiti: i soldi vanno spesi per grandi opere dannose per l'ambiente, acquisto di strumenti digitali e spese militari.

di Francuccia Noto



Grazie ad un lauto stanziamento di 1,5 mld previsto nel Recovery Plan sono balzati agli onori delle cronache i semi-sconosciuti Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Cosa sono gli ITS

Si tratta di una particolare forma di istruzione di specializzazione tecnologica, nata nel 2010 come uno dei tanti perniciosi cambiamenti imposti dal governo Berlusconi, con la ministra Gelmini. Stiamo parlando di un ente di formazione di livello post-secondario non universitario di durata solitamente biennale. Rappresenta, in sostanza, un livello di formazione terziaria con scopo professionalizzante, in quanto ha l'obiettivo di sfornare figure denominate "tecnici superiori", specializzati nelle seguenti sei aree tecnologiche:

- Efficienza energetica;
- Mobilità sostenibile;
- Nuove tecnologie della vita;
- Nuove tecnologie per il Made in Italy (agroalimentare, casa, meccanica, moda, servizi alle imprese);

- Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali - Turismo
- Tecnologie della informazione e della comunicazione.

Il modello degli ITS sono la *Fachhochschule* (Scuola di alta formazione) tedesca o il *Brevet Technicien Supérieur* (Licenza di tecnico superiore) francese, accomunate negli intenti di:

- cercare di favorire l'inserimento diretto nel mondo del lavoro;
- rispondere alla richiesta delle aziende di personale con formazione terziaria, dotato di esperienza pratica;
- essere il naturale proseguimento di un precedente percorso formativo svolto in alternanza scuola-lavoro.

La gestione privatistica

La natura privatistica degli ITS si evidenzia dalla loro gestione: ciascuno di essi è affidato ad una fondazione a cui partecipano: un Istituto Tecnico o Professionale, un dipartimento universitario, un ente formativo accreditato dalla Regione, Enti Locali e una o più aziende. Il tutto sostenuto dai finanziamenti di Regioni e Stato

ma anche da borse di studio di privati: l'INPS per il corrente anno ha offerto 4 milioni di euro per 100 iscritti.

A conferma della subordinazione di questi Istituti agli interessi aziendali concorrono le seguenti loro caratteristiche:

- almeno il 30% della durata dei corsi svolto in azienda;
- corpo docente proveniente per almeno il 50% dal mondo del lavoro;
- commissioni d'esame costituite da rappresentanti della scuola, dell'università, della formazione professionale ed esperti del mondo del lavoro;
- possibilità di svolgere l'esperienza lavorativa in azienda in regime di apprendistato.

Peccato che a pagare tutto ciò non siano le imprese coinvolte ma il pubblico erario.

Istruzione e mondo del lavoro

Con tutta evidenza si tratta di un tipo di istruzione strettamente connessa alle esigenze aziendali di formare figure profes-

sionali qualificate capaci di rispondere alle necessità produttive delle imprese.

Molti si chiederanno: che male c'è a legare l'istruzione al mondo lavoro? Non ci ripetono in tutte le salse che il problema della disoccupazione si risolve in questo modo? Che la scuola deve stare al passo coi tempi e adeguarsi alle giravolte di mercati e aziende, perché così cresce il sistema Paese e tutti vivremo felici e contenti?

Noi dei Cobas siamo stati tra i pochi a denunciare e tentare di contrastare quello che abbiamo chiamato il *processo di aziendalizzazione dell'istruzione*, dispiegatosi negli ultimi due decenni.

Tale processo assume due aspetti complementari:

- subordinare gli obiettivi scolastici agli interessi delle aziende: a titolo di esempio eclatante, ricordiamo l'introduzione tra le competenze chiave da far conseguire nella scuola secondaria quella *imprenditoriale*. Nelle università l'ingerenza delle imprese è ben conosciuta ed è cominciata molto tempo prima che nelle scuole;
- strutturare l'organizzazione di scuole e università sul modello gerarchico delle aziende: Dirigenti scolastici, staff, Funzioni strumentali, RAV, classificazioni con l'INVALSI...

Il problema di tutto ciò è che un'azienda ha obiettivi molto diversi, se non opposti, a quelli degli enti d'istruzione pubblici. L'obiettivo di un'azienda è quello di procurare il massimo profitto economico alla proprietà, senza badare a:

- l'utilità sociale di quanto prodotto: va tutto bene (armi, pesticidi tossici per l'agricoltura, oggetti monouso in plastica...) purché procuri utili;
- la compatibilità ambientale dei processi produttivi: abbiamo ben presenti i disastri a danno di persone e territorio dall'ex ILVA di Taranto alla Nigeria e al Congo;
- il rispetto dei diritti sindacali e civili: pensiamo alle inique condizioni di lavoro dei dipendenti di Amazon o dei riders nei Paesi a capitalismo avanzato oppure a quelle ancora peggiori degli operai in Cina, Bangladesh, Thailandia... in cui sono fabbricati tantissimi prodotti (in gran parte per multinazionali USA e UE) commercializzati in tutto il pianeta.

Scopo dell'istruzione, fino ad ora, è la formazione di cittadini quanto più possibi-



le in grado di prendere parte attivamente alla vita sociale. Nella vita sociale è ovviamente compreso il lavoro, ma è altrettanto scontato che debba essere un lavoro conforme alle leggi e rispettoso dei diritti inalienabili che contrassegnano un'esistenza dignitosa.

Il fallimento degli ITS

Come dicevamo, nel 2010 venne generato un sistema bipolare di istruzione di terzo livello: da una parte le Università (soggette al processo di aziendalizzazione predetto) e gli ITS (totalmente strutturati e asserviti agli interessi aziendali).

Se volessimo valutare il rendimento degli ITS (non predicano quotidianamente i loro sostenitori l'applicazione di criteri meritocratici per i dipendenti delle scuole e delle università?) potremmo tranquillamente esprimere un giudizio assai negativo. Anche se stiamo trattando di un settore estremamente opaco, soggetto al controllo dell'INDIRE, i cui dati più recenti risalgono al 2018.

Secondo l'inserimento del *Sole24ore* (quotidiano di Confindustria entusiasta paladino degli ITS) del 24 marzo 2021, dedicato proprio agli ITS, che riporta dati relativi al 2020:

- le Fondazioni che gestiscono gli ITS sono 102 (secondo altre fonti 109), la maggior parte concentrata nel Nord Italia, in grado di attivare 119 indirizzi;
- gli iscritti sono 4.447 ma non sono compresi i dati di ben 26 corsi che non li forniscono;
- gli ITS hanno ricevuto 75mln di euro dallo Stato nel 2020.

Il numero degli iscritti (che possiamo approssimare a 5.000, inglobando quelli di cui non si forniscono i dati) son ben

poca cosa a fronte del numero di studenti che frequentano le superiori o i soli Istituti Tecnici e Professionali italiani e degli oltre 900mila delle *Fachhochschulen* tedesche.

Difficile trovare stime certe di quanti hanno frequentato gli ITS dalla loro istituzione ad oggi: una cifra riportata da varie fonti si aggira sui 18.000 che corrisponde a meno dell'1% degli studenti che si sono diplomati nello stesso periodo.

Anche rispetto al tasso di occupazione dopo il conseguimento del titolo gli ITS non sono particolarmente efficaci: secondo l'OCSE si attestano all'82%, rispetto all'83% delle lauree magistrali e del 73% delle triennali.

Insomma un baraccone, tenuto in piedi con i soldi pubblici, che non risponde alle esigenze dei giovani italiani ma solo a quelle di un esiguo numero di aziende.

ITS e Recovery plan

A fronte del descritto disastro, con il Recovery plan arriva il piano di salvataggio degli ITS attraverso:

- un finanziamento di 1,5 mld di euro;
- "un'integrazione dei percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti".

Difficile fare previsioni su come il governo interverrà a proposito delle *lauree professionalizzanti* e su come avverrà la proclamata integrazione degli ITS con l'università. Di sicuro c'è solo l'ulteriore finanziamento di un miliardo e mezzo per un baraccone privatistico rivolto a uno sparuto numero di studenti, mentre non abbiamo visto risorse sufficienti destinate a scuole e università pubbliche (frequentate da milioni di studenti) per reperire/costruire/ristrutturare spazi adeguati allo svolgimento delle lezioni.

Oltre le sbarre

IL CESP-RETE DELLE SCUOLE RISTRETTE AL SALONE DEL LIBRO DI TORINO E AL FESTIVAL DEI DUE MONDI DI SPOLETO

di A. G. S.

Il periodo di interruzione delle attività “trattamentali” in carcere in conseguenza delle prescrizioni sanitarie dovute alla pandemia, ha contribuito a mettere in rilievo (nella complessità del rapporto tra Istituzione scolastica e Amministrazione penitenziaria) la necessità di ricalibrare gli interventi previsti, tenendo conto delle profonde trasformazioni in atto e delle potenzialità interne che tali trasformazioni possono comportare, così come delle criticità in essa contenute.

Il modello progettuale che il CESP-Rete delle scuole ristrette ha realizzato in questi anni ha dimostrato la propria validità in termini di cambiamento della prospettiva di vita, in particolare per quei detenuti, inseriti o provenienti da percorsi scolastici interni agli istituti, che hanno ricevuto una formazione che ha tenuto conto, tanto del diritto all'istruzione/formazione, quanto del diritto di ogni cittadino/a alla conoscenza. È stato così confermato, proprio durante il lockdown, che per essere efficace e produrre risultati percentualmente rilevanti un percorso ha bisogno di avere ambienti dedicati (da dotare anche di adeguate tecnologie digitali utilizzabili in ogni contesto) e di essere strutturato in più istituti penitenziari. Così, tanto più in questo periodo di “doppia reclusione” dei detenuti, l'attività del CESP-Rete delle scuole ristrette è stata caratterizzata dall'impegno nel diffondere le esperienze positive già svolte in un consistente numero di istituti.

Il Salone del libro di Torino

La prima iniziativa è stata la partecipazione al progetto *Adotta uno scrittore “in carcere”* del Salone Internazionale del Libro di Torino che, in accordo con il CESP, ha aperto alla Rete delle scuole ristrette la partecipazione al progetto più antico del Salone, che in questi anni ha portato la lettura in 369 classi e 19 istituti penitenziari. L'iniziativa ha previsto l'adozione di un diverso autore/ricce, in ognuno degli istituti coinvolti, ospite

per tre mattine in un carcere, per uno scambio diretto con gli studenti ristretti, dopo la consegna dei rispettivi libri a ciascuno degli studenti partecipanti. A Rebibbia verrà Donatella Di Pietrantonio, autrice di *Mia madre è un fiume*, *L'Arminuta* (vincitore dei premi Campiello e Napoli) e *Borgo Sud* (finalista al Premio Strega di quest'anno). A metà ottobre ci sarà, al Lingotto di Torino, la restituzione dell'esperienza da parte delle scuole coinvolte e sarà realizzato un documentario, proiettato il 18 ottobre 2021 nel corso dell'incontro conclusivo al Salone del Libro. In questa edizione il video sarà girato in sole 6 scuole - di cui due sedi carcerarie - vista la difficoltà di avere studenti “ristretti” in presenza (anche se la Rete è riuscita in passato a portare a Torino anche alunni detenuti e ad avere la presenza di ex studenti che hanno continuato a seguire i propri docenti).

Il Festival dei Due Mondi di Spoleto

L'ultimo appuntamento in presenza della Rete delle scuole ristrette, prima del dilagare della pandemia, si è svolto a Matera, nel novembre 2019, nell'ambito del ciclo *“Con lo sguardo di dentro: Matera 2019 capitale europea della cultura. Diritto di accesso e partecipazione dei detenuti alla vita culturale della società”*. Nel Teatro Guerrieri della città si sono allestite mostre, svolte rappresentazioni teatrali, presentati i lavori della Rete delle scuole ristrette, fatti bilanci e declinate prospettive, alla presenza degli attori principali dell'esecuzione penale: i detenuti che, con i docenti, si sono rapportati alla cittadinanza che li ha accolti, li ha ascoltati, li ha seguiti ed applauditi, in tre giorni di seminari e di spettacoli. Per segnare una continuità, dall'allora al qui, pur nel solco scavato dal COVID-19 nelle vite di ognuno/a, la Rete ha deciso di ricominciare, anche in presenza, con la *VI Giornata Nazionale del Mondo che non c'è*, il seminario di due giorni *“come un filo che si intreccia nell'ordito”*, che si

svolgerà a Spoleto, nell'ambito del *Festival Dei Due Mondi*, il 9 e il 10 luglio prossimi (in presenza e da remoto), ripresentando alcuni spettacoli e lavori esposti in quegli incontri, cui se ne aggiungeranno di nuovi e ragionando, insieme, di cosa sia accaduto in carcere in quest'anno e mezzo che ci separa da quell'incontro. Per questo nella prima delle due giornate seminariali, si istituirà un Tavolo di confronto su *“Gli Stati Generali dell'esecuzione penale e la nuova cultura della pena”* per valutare cosa rimane, a cinque anni dalla conclusione di quei lavori e dopo lo tsunami della pandemia, di quel disegno *“complessivamente ambizioso e profondamente innovativo”* con il quale si segnava il passaggio da una cultura della pena come puro controllo a quella della conoscenza, per dare nuovo senso e assetto alla realtà dell'esecuzione penale. Nella seconda giornata seminariale si parlerà di teatro, cultura e lavoro nell'esecuzione penale e saranno presentati:

- *“Sempre in Quell'aura Senza tempo tinta”*, spettacolo teatrale di Giorgio Flamini e della Compagnia #SineNOMine, con gli attori della Casa di reclusione di Maiano;
- il libro di Pierdonato Zito (ergastolano, recluso nel carcere di Secondigliano) *“I colori nel buio”*, a cura di Antonio Belardo;
- la citata esperienza *Adotta uno scrittore in carcere*.

Nello stesso contesto la Rete presenterà un piano progettuale *“Microambienti penitenziari quali modelli di società civile: Biblioteche innovative in carcere; Arti e Mestieri: dalla bottega all'impresa e dall'impresa alla bottega; Cibo, cultura e biodiversità”*, che coinvolgerà 18 istituti penitenziari siti in 9 Regioni, a cui si richiede l'agibilità di spazi formativi/interattivi (dotati anche delle tecnologie digitali necessarie) per sviluppare progetti che uniscono cultura e spendibilità delle conoscenze acquisite in ambito lavorativo.

L'ORA BUCA

Scampoli di scuola

di Andrea Alba

Sono appoggiato sul davanzale dell'aula docenti e ho lo sguardo perso nel vuoto della strada deserta al mattino. Vedo sciamare qualche auto e pochi pedoni. L'anno scolastico è quasi giunto al capolinea, come quando il bus si ferma, ogni santa mattina, dinanzi al cancello della mia scuola.

Un anno terribile e indecifrabile, con la sua carica di incertezze e di paure. Eccolo che arriva, il bus. I ragazzi scendono tra il chiasso e le risa. Non si vede più la condensa dei loro respiri mentre, diligentemente distanziati all'ingresso, si dirigono verso le loro ore quotidiane di scuola, dense di incombenze, scadenze, presenze, assenze e soprattutto dissolvenze. Sì, come nella fotografia e nel montaggio digitale, il trascorrere delle nostre vite tra queste mura si dissolve, lasciando spazio alla diapositiva successiva. E poco importa se la mattina ci sediamo dietro o davanti alla cattedra.

I nostri sogni, di studenti e professori, le nostre emozioni sono le stesse. Possiamo fare di tutto per fingere il contrario, ma si tratta di una certezza inequivocabile. E speriamo che qualcuno realizzi una bella presentazione in *Power Point* capace di raccontare un altro anno trascorso, che non vuol dire solo la conta delle verifiche, delle medie aritmetiche, delle assenze o dei debiti da saldare con la sacra giustizia scolastica. Vuol dire dare una forma a quell'informe condensa mattutina. Difficile da decifrare come il percorso



della polvere che ci affascina, svolazzando tra i banchi durante la lettura di qualche verso di Montale o mentre qualcuno illustra una formula matematica. Noi proviamo a seguirlo quel misterioso percorso, lungo le orme di questo diario multimediale, fatto di odori, suoni ed emozioni che solo per semplicità chiamiamo scuola. Le sue orme hanno la forma dei quadrimestri, delle settimane, delle ore passate insieme, incise con più o meno intensità sul terreno della vita dei ragazzi. Scolpiti sulle pagine di questo diario i loro volti e le nostre voci stridule, le loro risate e le nostre passioni, i loro sospiri e i nostri, tutti su un unico libro di testo non adottabile, non acquistabile, assolutamente fuori commercio e fuori mercato. Un immaginario diario multimediale da sfogliare, con la forza dei nostri racconti, della nostra lucida memoria, in un fresco sabato sera di fronte al mare d'agosto. E un diario da sfogliare, pieno di incontri. Sì, perché la cosa più importante che ci succede tra queste quattro mura scalinate sono gli incontri. Ci incontriamo ogni mattina tra simili e tra diversi. Incontriamo le frustrazioni di pochi e le ambizioni di molti, ma soprattutto facciamo i conti coi sogni dei ragazzi, i loro desideri, le parole non dette tra i corridoi, le ambizioni. E ce ne freghiamo allegramente dei piani di lavoro, delle incombenze, delle scadenze, delle scemenze.

D'altronde un anno scolastico è fatto soprattutto di baci nascosti sotto le finestre, stretti stretti tra i corridoi, come le voci in sottofondo che si sentono quando passi da un piano all'altro, di fughe improvvise, di bisbigli, di imboscate e di capannelli non autorizzati, di coppie rincantucciate in un angolo, di occhiate sull'uscio delle classi altrui; altro che programmazioni per competenze e piani di lavoro. Qua valutiamo la nuda vita, non abbiamo tempo per altro. Il bus riparte e suona la campana, ma non è per me che suona la campana. Lo vedo scivolare via sull'asfalto, lasciandosi dietro una nuvola di gasolio bruciato. Inutile che me lo veniate a chiedere, questa è la mia ora buca e non è suonata per me quella campana. È per voi che suona.



Arcobaleno di conflitti

GENOVA 2001-2021. RIFLETTERE SUL PASSATO PER AGIRE NEL PRESENTE, DELINEANDO UN FUTURO

di Piero Bernocchi

Sono dovuti trascorrere più di 30 anni prima che sulla scena mondiale – e con particolare rilievo su quella italiana – ricomparisse, dopo il 1968, un grande movimento dotato di una radicale contestazione dell'esistente e, a mio giudizio, anche di una visione generale del mondo decisamente più matura, complessa ed "esperta" di quella diffusa nei movimenti sessantottini, prefigurante una alternativa di sistema ("l'altro mondo possibile e necessario") assai più realistica e credibile rispetto al tentativo delle principali forze politiche prodotte dal '68 di riciclare il comunismo novecentesco, malgrado la tragica parabola del "socialismo reale". Il movimento che esplose nel luglio 2001 a Genova contro il G8 ("Voi G8, noi 6.000.000.000", era lo striscione di apertura del corteo dei Trecentomila del 21 luglio) aveva alle spalle lo spettacolare successo del primo Forum sociale mondiale di Porto Alegre a gennaio, con i suoi 70 mila partecipanti ufficiali (ma furono ben di più le presenze effettive) che segnò la nascita ufficiale (anche se i prodromi si erano già visti un anno prima a Seattle contro il WTO) di una grande coalizione

contro la globalizzazione liberista che, nella *vulgata* giornalistica, venne etichettata *movimento no-global* (solo più tardi si prese ad usare anche il termine *altermondialista*), malgrado il "no-global" facesse pensare a chiusure nazionaliste, mentre il movimento aveva un fortissimo spirito (e un'organizzazione, mediante i Forum mondiali e continentali) internazionalista e rifiutava una particolare forma di globalizzazione, quella dominata da un liberismo brutale e aggressivo.

Una composizione originale

Come per tutti i movimenti di grande diffusione e spessore, è sempre difficile individuarne una genesi precisa, agendo quasi sempre (così come nel '68 o, per restare all'Italia, nel '77) varie concause, nei cui confronti resta comunque difficile stabilire gerarchie di peso e decisività. Però, volendo proprio stabilire una primazia, direi che l'impulso più potente a livello mondiale per l'avvio del movimento può essere derivato dal salto di quantità e di qualità nel processo di *mercificazione globale* indotto da un capitalismo che, nello sforzo planetario di mettere in campo

nuove merci e di accaparrarsi ulteriori fonti energetiche o sfruttare fino all'osso le esistenti, stava trascinando, in un processo senza precedenti di mercificazione planetaria, anche settori e territori fino a poco prima estranei al conflitto Capitale-Lavoro e al dominio del profitto privato, cercando di inglobare nel *mondo-merce* i servizi pubblici, l'istruzione, la sanità, i trasporti, le pensioni; e nel contempo, la natura intera, il cibo, l'acqua, la vegetazione, le sementi e qualsiasi potenziale fonte energetica. Questa sorta di epocale uragano sociale e politico ha provocato l'ingresso nel processo di opposizione al capitalismo, nella sua forma liberista più radicale, anche ceti, strutture sociali ed individui che, pur non riconducibili alle classiche figure marxiane degli sfruttati e della forza-lavoro salariata, si sono trovati di punto in bianco nel vortice onnivoro della mercificazione, dai milioni di contadini all'improvviso spossessati pure del diritto d'uso delle sementi o con i campi invasi da colture Ogm, a intere popolazioni derubate dell'acqua, divenuta da massimo bene pubblico una fonte di profitto per voraci multinazionali, fino ai dipendenti e agli utenti dei beni e servizi pubblici, impauriti dal tentativo, in Occidente, di trasformare persino l'istruzione e la sanità in fonti di profitto. Però, ha pesato molto anche il dilagare, ancor più dopo gli attentati alle Twin Tower, della guerra permanente e globale, che ha spinto dentro la protesta altermondialista intere popolazioni (il punto più alto del movimento fu la protesta mondiale del 15 febbraio 2003 - senza precedenti per quantità nella storia umana - quando, su impulso del movimento italiano, scesero in piazza quasi 100 milioni di persone per fermare l'invasione dell'Iraq: e il New York Times definì, certo esagerando, il movimento altermondialista "la seconda potenza mondiale"); nonché l'intera gamma dei conflitti ambientali, divenuti da allora tema cruciale anche per la controparte; e poi i conflitti di genere, riacutizzati dal peggioramento delle condizioni delle donne nei paesi più schiacciati dalla globalizzazione liberista;

e i conflitti del lavoro salariato, precarizzato come mai prima nel mondo occidentale, nonché l'attacco alla sovranità alimentare, all'acqua Bene comune e la spoliazione di centinaia di milioni di contadini.

Le regole del gioco

Ma di fronte a questo arcobaleno di conflitti, ciò che ha reso quel movimento, almeno a livello italiano, superiore ad esempio a quello del '68, è stata in primo luogo la grande conoscenza della società, dell'economia e della produzione dimostrata dal movimento (il '68 ignorava la gran parte del sapere scientifico e tecnico padroneggiato dall'altermondialismo); e in seconda battuta, le modalità senza precedenti della gestione e della vita interna del movimento, quelle *regole del gioco* che permisero i successi e la durata di una coalizione così vasta e complessa. Negli anni precedenti, come COBAS avevamo tentato a più riprese di avviare e rafforzare alleanze che superassero il vizio storico di dare la massima centralità al proprio conflitto e al proprio tema identitario, con la conseguente incapacità di coalizzarsi in *par condicio*, senza cioè imporre gerarchie o *reductio ad unum* da partiti-guida paraleninisti: ma sempre con scarso successo, e con la conseguente breve durata delle coalizioni. Finalmente nel movimen-

to no-global si affermava l'idea che, nello scontro con un capitalismo dalle mille facce, fosse sbagliato e impraticabile imporre un tema e un conflitto come quello dominante e capace di inglobare tutti gli altri, si trattasse del conflitto Capitale-Lavoro come di quello di genere, o tra migranti e stanziali o tra paesi imperialisti e paesi dominati: ma che invece, come in un caleidoscopio, tutte le facce conflittuali debbano convivere ed armonizzarsi, a partire dalle strutture più impegnate in esse, tra le quali, dunque, non può darsi né la fusione in un unico soggetto né una classificazione gerarchica per importanza tematica.

Conseguentemente, l'altermondialismo, almeno dal 2001 al 2004, è riuscito a dare spazio ad ogni tema rilevante e ad ogni componente di esso, introducendo anche il principio appreso nei Forum mondiali e continentali delle decisioni prese non a maggioranza semplice ma con larghissimo consenso, al limite dell'unanimità, mettendo in conto anche iniziative differenziate in caso di dissensi significativi, per riprendere poi la strada comune passato il contrasto. In questo percorso, Genova 2001 non è stato il punto più alto: e in tal senso si sono dimostrati o ben ciechi o in malafede i commentatori che, in articoli o libri, hanno teorizzato un presunto fallimento no-global dopo l'uccisione di Carlo Giuliani e le violenze subite nelle due giornate cruciali dell'anti-G8. In realtà i punti più alti del movimento italiano (mentre i Forum mondiali hanno inciso in profondo ben più a lungo, almeno fino ai Forum di Tunisi del 2013 e 2015 e alle Primavere arabe) li abbiamo avuti con il Forum Europeo (il primo) a Firenze nel novembre 2002, con almeno 500 mila persone coinvolte, e ancor più nella già citata giornata mondiale del 15 febbraio 2003 per impedire l'invasione dell'Iraq.

Il rapporto movimento e istituzioni

Purtroppo, la parabola discendente e poi la disgregazione del movimento arrivarono in coincidenza con il ritorno al suo interno, e nei dintorni ravvicinati, della politica istituzionale, manifestatasi con la scelta di tante forze dell'altermondialismo di convergere in un impossibile progetto, poi dimostratosi massimamente distruttivo, di giungere al governo con il centrosinistra utilizzando i successi e la forza del movimento. Ancora una volta si dimostrò l'incapacità dei movimenti italiani, a diffe-



renza ad esempio di quello che è successo poi in America Latina, di trovare una via di uscita dalla storica contrapposizione movimenti-istituzioni: problema per noi tuttora aperto e sul quale le iniziative imminenti per il Ventennale dell'anti-G8 genovese potrebbero contribuire ad una ulteriore e più approfondita discussione, che affronti i punti alti del movimento di allora ma anche insegnamenti e indicazioni per l'oggi e per l'immediato domani. In tal senso, la Società della Cura, coalizione della quale anche i COBAS fanno parte e che include buona parte dei/delle protagonisti/e di Genova 2001, sta animando una Rete più ampia (con lo slogan *Voi la malattia, noi la cura*) che, tramite un'Assemblea nazionale e una internazionale tra il 19 e il 21 luglio, cercherà di riflettere sul passato con il preciso intento di agire nel presente e provare a ri-avviare un processo ricompositivo di una ampia alleanza anticapitalistica e conflittuale da mettere in campo fin dall'autunno prossimo, provando anche (come già sperimentato con il programma prefigurante *Recovery Planet* da parte della Società della Cura) a delineare un futuro alternativo a quello che altrimenti ci si prepara da parte di tutti quei poteri che vorrebbero uscire dalla pandemia virale, e dai disastri economici collegati, riproponendo pari pari il vecchio e sempre meno tollerabile mondo di ieri.



Piccole patrie

AUTONOMIA DIFFERENZIATA E REGIONALIZZAZIONE DELLA SCUOLA: LE RAGIONI PER CONTINUARE AD OPPORSI

di Carmen D'Anzi



Ha lavorato carsicamente e avvolto per troppo tempo nel silenzio generale, il progetto dell'autonomia differenziata, che rischia di essere approvato a ogni Consiglio dei Ministri; se dovesse passare scardinerebbe i principi di cittadinanza e il funzionamento non solo del sistema d'istruzione nazionale ma anche di altri servizi pubblici, dalla sanità alle infrastrutture, dai porti agli aeroporti, e poi strade e autostrade, fondi pluriennali dell'università. Insomma verrebbe meno la tenuta del sistema-Paese emarginando i più vulnerabili e indifesi.

La secessione dei ricchi

Come è noto, la riforma del titolo V della Costituzione del 2001 ha subito una rapida accelerazione con i referendum consultivi delle Regioni Lombardia e Veneto fino agli accordi di preintesa firmati tra il sottosegretario Bressa (governo Gentiloni) e i Presidenti delle Regioni Veneto,

Lombardia ed Emilia Romagna e il tema dell'Autonomia differenziata è stata inserita nell'agenda dei governi Conte I e Conte II. Tutto il percorso è stato rigorosamente top secret e soltanto le ricostruzioni preoccupate di docenti come Massimo Villone e Gianfranco Viesti e di giornalisti meridionalisti come Marco Esposito sono finalmente uscite dal circuito chiuso della ricerca per diventare strumenti di controinformazione, illustrandone la valenza politica di un progetto disgregatore di tale portata, utile a innescare quel dibattito pubblico che i media avrebbero accuratamente evitato.

Non a caso si parla di secessione dei ricchi: cioè di secessione del Nord dal resto d'Italia, in ragione dell'inaccettabile "teorema meridionale" (così lo denomina G. Viesti nel suo libro *La secessione dei ricchi*, Laterza, 2019), un pregiudizio trasformato in assioma economico-politico, secondo cui le Regioni del Sud, corrotte e

incapaci di mettere a profitto le risorse loro destinate, frenerebbero la "locomotiva" produttiva del paese, cioè le Regioni del Nord, che per questo chiedono di diventare, in pratica, Regioni a statuto speciale. Si avrebbe, dunque, un'Italia di "piccole patrie" (M. Villone, *Italia, divisa e diseguale*, Editoriale scientifica, 2019), ciascuna con la pretesa di costituire un "popolo sovrano" entro i propri angusti confini, che tratterrebbe il residuo fiscale ed esigerebbe quote di finanziamenti pubblici calcolate sulla capacità contributiva dei residenti anziché tenendo presenti le caratteristiche demografiche e ambientali dei loro territori.

Chi più ha, insomma, avrebbe ancora di più; la ricchezza della Regione sarebbe ritenuta di per sé un segno di buona amministrazione e promettente sviluppo. Infatti, se ogni Regione trattenesse per sé il 90% del gettito erariale riscosso sul proprio territorio, così come ha deliberato il Veneto nel referendum del 2 ottobre 2017, sarebbe la fine della scuola statale, della sanità pubblica e di qualsiasi politica su infrastrutture. Non potendo fare deficit, lo Stato ridurrebbe le risorse e i servizi per le Regioni più povere; ecco quindi che senza fondi da destinare alla perequazione fra le Regioni più ricche e meno ricche, lo storico divario tra Nord e Sud si acuirebbe.

Le ricadute sull'istruzione

L'autonomia regionale differenziata porterebbe non solo alla frantumazione del sistema unitario di istruzione, minando nel contempo alla radice l'uguaglianza dei diritti, il diritto all'istruzione e la libertà di insegnamento ma subordinerebbe l'organizzazione scolastica alle scelte politiche, condizionando gli organi collegiali. Infatti, tutte le materie che riguardano la scuola, e oggi di competenza esclusiva dello Stato, passerebbero alle Regioni, con il trasferimento delle risorse umane e finanziarie. Anche i percorsi PCTO, di Istruzione degli Adulti e l'Istruzione Tecnica Superiore sarebbero decisi a livello territoriale, con progetti sempre più legati alle esigenze

5 X 1000 AD AZIMUT ONLUS 2 X 1000 AL CESP

Con la dichiarazione dei redditi di quest'anno è stata aggiunta una nuova destinazione di un ulteriore 2 per mille a favore di un'associazione culturale iscritta in un apposito elenco istituito presso la Presidenza del Consiglio dei ministri.

Diventano così quattro le possibilità di sottoscrivere un finanziamento a favore di enti scelti dal contribuente:

- **l'8 per mille** del gettito Irpef allo Stato oppure a una Istituzione religiosa
- **il 5 per mille** della propria Irpef in favore di un ente impegnato nel volontariato, ricerca scientifica e sanitaria ecc.
- **il 2 per mille** della propria Irpef in favore di un partito politico
- **il 2 per mille** della propria Irpef in favore di un'associazione culturale.

Invitiamo gli iscritti e i simpatizzanti dei Cobas a destinare:

- il 5 per mille ad Azimut Onlus che promuove le attività sociali, culturali e internazionali dei Cobas, indicando il Codice Fiscale **97342300585**;
- il 2 per mille al CESP-CENTRO STUDI SCUOLA PUBBLICA promosso dai Cobas, indicando il Codice Fiscale **97275300586**.

SOSTENIAMO ANCHE CON QUESTA MODALITÀ LE ATTIVITÀ DEI COBAS.

produttive locali, così come sarebbero decisi a livello territoriale gli indicatori per la valutazione degli studenti. Anche le procedure concorsuali avrebbero ruolo regionale e più difficili diventerebbero i trasferimenti interregionali.

Dall'emergenza sanitaria emergono tutti i limiti della gestione regionalistica della sanità degli ultimi venti anni, dalla discrezionalità dei presidenti di Regione, alle prese di posizione scomposte e al rimpallo di responsabilità fra Stato e Regioni, con conseguente smantellamento della sanità pubblica e depotenziamento della medicina territoriale.

Governo Draghi a trazione nordista

A rompere il torpore intorno a questo tema ci hanno provato in modo congiunto i Cobas e il Comitato nazionale per il ritiro di ogni autonomia differenziata, l'unità della Repubblica e la rimozione delle disuguaglianze (quest'ultimo articolato in quaranta comitati di scopo sparsi per la Penisola) che, con varie forme di mobilitazione, da due anni si battono per respingere il progetto eversivo di autonomia differenziata fin dalla sottoscrizione del documento del

14 febbraio 2019 che anticipava due assemblee nazionali e lo sciopero del successivo 17 marzo. Non ci rassicura lo scampato pericolo del ritiro del DDL Boccia, dal nome del precedente ministro per gli Affari regionali e le Autonomie, incorporato o meno alla legge di Bilancio, e ancor meno ci può lasciare tranquilli il fatto che il Presidente Draghi non abbia fatto accenno al progetto di AD: la composizione della squadra di governo del nuovo governo Draghi, con ben 18 ministri su 23 provenienti dal Nord, ripropone infatti il rischio di una nuova deriva autonomistica. A Giuseppe Provenzano, vicedirettore Svimez, è subentrata Mara Carfagna in quota FI, nominata ministra del Sud con delega al Mezzogiorno e alla Coesione sociale che a conclusione della prima giornata del convegno "Sud - Progetti per ripartire" e su *Il Mattino* del 23 marzo scorso ritiene che i LEP (Livelli essenziali di prestazione) debbano essere definiti dallo Stato. La responsabile degli Affari regionali e Autonomie, Mariastella Gelmini, annuncia di voler ripartire dalla Legge Quadro portando a compimento il processo di regionalizzazione anche attraverso la

costituzione di un comitato interministeriale. A fine maggio la Ministra per gli Affari regionali in audizione alla Commissione parlamentare per l'attuazione del federalismo fiscale ha ribadito che "il tema del federalismo fiscale così come quello del regionalismo differenziato restano temi importanti dell'agenda politica". E aggiunge "Se è vero che abbiamo assistito per effetto della crisi pandemica ad un ritrovato e pervasivo intervento dello Stato nella gestione dell'emergenza occorre ricordare che ciò è strettamente collegato alla natura della pandemia, la quale, come anche era logico presupporre e come ha sancito anche una recente sentenza della Corte Costituzionale sulla Valle d'Aosta (la sentenza n. 37 del 2021), resta competenza nazionale. Ciò però non può significare per quanto mi riguarda un ritorno ad un nuovo centralismo".

Procedura extraparlamentare

L'impegno nostro e di altre/i su questa partita è essenziale: non bisogna dimenticare che – una volta ratificate dal Parlamento – le intese governo-Regione hanno durata decennale e non sono reversibili, se non per un recesso da parte delle Regioni stesse. Si avrà la fine della Repubblica una e indivisibile con, potenzialmente, 20 sistemi scolastici, 20 sistemi sanitari, 20 normative ambientali e di sicurezza sul lavoro, 20 gestioni delle infrastrutture. Indietro non si potrà tornare. Non c'è tempo da perdere.

L'autonomia differenziata, oltre che per il merito, è inaccettabile anche per la procedura parlamentare prevista per la sua approvazione: senza possibilità da parte del parlamento di emendare i disegni di legge del consiglio dei ministri per attuare le "intese" tra governo e Regioni. Non solo, una modifica degli accordi potrà avvenire solo attraverso il reciproco consenso delle parti e nessun referendum potrà intervenire nel merito degli accordi. In conclusione, l'autonomia differenziata è un pericolo per la tenuta del principio di uguaglianza riferito ai principali diritti costituzionali: salute, istruzione, università e ricerca, lavoro, previdenza, assistenza. Giusto quindi ripartire da una maggiore equità e attenzione verso i territori del Sud, riequilibrando le differenze infrastrutturali e di servizi e per iniziare progressivamente a recuperare il gap esistente e risolvere una questione che è innanzitutto di giustizia sociale.

Peccati di gioventù

LA TERZA E ULTIMA PARTE DELL'INTERVISTA A MIGUEL MELLINO: IL COLONIALISMO NELL'ELABORAZIONE MARXISTA

di Franco Coppoli

FC - Nel libro *Marx ai margini*, che hai curato per le edizioni Alegre, così come nel testo di Robinson *Black Marxism*, si rilegge l'accumulazione originaria non come progressione teleologica della storia, ma si inserisce il colonialismo e il modello della colonia non come passaggio, bensì come elemento strutturale del capitalismo. Sembra arrivato il momento di arricchire il pensiero di Marx con le categorie del pensiero postcoloniale e decolonizzare il marxismo.

MM - Sì, decolonizzare la prospettiva di Marx, certo, è importante per rileggere ciò che oggi abbiamo davanti come logica di accumulazione e come conflittualità sociale, ma soprattutto c'è bisogno di decolonizzare un certo tipo di marxismo, principalmente europeo. Marx era un uomo del suo tempo e non poteva essere del tutto fuori della cultura coloniale europea dell'Ottocento. La critica deve servire non tanto a dire che Marx aveva sbagliato: è chiaramente utile vedere le sue aporie, per così dire, su questi argomenti, ma la cosa più importante è non ripeterle, sacralizzando la sua visione, un atteggiamento poi del tutto contrario anche allo stesso pensiero di Marx, che andava avanti e indietro costantemente, aprendo nuove prospettive di ricerca, anche per quanto riguarda le società non europee, il colonialismo, la schiavitù, ecc. che però poi non ha sistematizzato perché il suo interesse era un altro.

Marx vedeva il razzismo come uno strumento di dominio al servizio del capitale per l'espansione delle nazioni capitalistiche avanzate rispetto a quelle periferiche. I suoi passi più noti e citati vanno in questa direzione. Portare una pelle diversa al mercato del lavoro è diverso che portare la pelle bianca; ci sono passi in cui fa riferimento al razzismo e lo definisce come dispositivo, ovviamente non usando questo termine, di dominio del capitale. Marx ha anche chiaramente detto, già in *Miseria della filosofia*, che la schiavitù è stata un momento centrale nella formazione del modo di produzione capitalistico e industriale, così come ha anche affermato che la conquista dell'America, con il suo genocidio ed espropriazione di terre indigene, è stato alla base del processo di accumulazione originaria in Europa, che hanno dato vita al modo di produzione capitalistico. Ma oltre questo, che non è poco, non c'è molto altro su razza e razzismo. Si possono citare i suoi scritti sulla guerra civile statunitense, forse i più importanti da questo punto di vista, e cioè sulle sue considerazioni riguardo il ruolo della schiavitù e del razzismo nella genesi e nello sviluppo del capitalismo. Alcuni dei saggi sui limiti del modo di produzione schiavistico promosso dal Sud degli USA sono davvero notevoli, così come bisogna ricordare la sua ferma presa di posizione a favore dell'abolizionismo, del Nord degli USA nella guerra di secessione, e il suo interesse per le rivolte degli schiavi. In una lettera ad Engels, ricorda che l'evento più importante dell'anno è stata la rivolta antischiavista guidata da John Brown nel 1859 ad Harpers Ferry.

Detto questo, il cantiere di Marx su questi argomenti si esaurisce, nonostante la sua ricerca e convincimento sulla possibilità di una

via multilineare, e quindi non necessariamente eurocentrica, alla rivoluzione, come si desume anche dalla lettera a Vera Zasuli, eternamente citata a tal proposito, e anche da altri scritti e lettere.

Nel primo Marxismo poi c'è un certo tipo di elaborazione del ruolo del razzismo, della razza e del colonialismo dentro il capitalismo che ha il suo punto di arrivo e di massimo sviluppo nel congresso di Baku del 1920, a cui partecipano delegati dei partiti comunisti di molte colonie.

È stato anche ricordato diverse volte, per esempio nel libro di Robert Young *Postcolonialism: an Historical Introduction* (2001), quanto Lenin fosse influenzato dalle tesi del marxista indiano M. N. Roy e quanto fosse aperto anche alle tesi di M. Sultan-Galiev. Entrambi affermavano che il conflitto di classe nelle colonie era altrettanto centrale e rivoluzionario per il rovesciamento del capitalismo di quanto poteva accadere nei Paesi centrali dove era evidente lo scontro di classe tra operai e industriali. Anche i congressi della Terza Internazionale in questi anni mostrarono una grande apertura alle questioni coloniali, al ruolo dei colonizzati nella lotta per il comunismo e anche alla questione nera negli Stati Uniti. Basti ricordare qui le impressioni di scrittori neri come Claude McKay e Langston Hughes, che furono presenti ai congressi, come le testimonianze lasciate da John Reed, autore del noto *I 10 giorni che sconvolsero il mondo*. Reed fu uno dei principali referenti di Lenin nell'analisi della questione nera negli USA.

Noi stessi nel nostro *Marx nei margini* (2020), ci teniamo a ricordare le importanti considerazioni di Rosa Luxemburg, nella sua *Introduzione all'Economia politica* - pensato come un testo di divulgazione dell'analisi marxiana - sul rapporto tra conquista coloniale, genocidio, espropriazione delle terre indigene e nascita del capitalismo, benché lo faccia nella prospettiva "storicistica" tipica di questo primo marxismo.

Dentro il primo marxismo, dunque, vi fu un ragionamento sulla questione coloniale, la stessa apertura di Lenin sulla questione contadina e sulle questioni nazionali è una presa in considerazione di ciò di cui stiamo parlando, ed è stato un grande gesto di decolonizzazione, se così si può dire, del marxismo stesso. Detto questo, non dobbiamo dimenticare le lacune del primo marxismo su questi temi...

FC - Sì, non fa parte di un ragionamento articolato dentro il primo marxismo...

MM - In effetti, Marx ha diverse volte messo in evidenza nella sua opera quanto dicevamo prima, e cioè che senza la schiavitù non ci sarebbe stato lo sviluppo del capitalismo - le sue enunciazioni in *Miseria della filosofia* sono rimaste piuttosto presenti: "la schiavitù diretta è il cardine del nostro industrialismo attuale, proprio come le macchine, il credito, ecc. Senza schiavitù niente cotone. Senza cotone niente industria moderna". Così egli ha posto le basi per studi e ricerche che poi avrebbero fatti altri, ma



fino agli anni 30' e 40' del XX secolo, quando cominciano a prendere voce i primi marxisti neri - come O. Cox, E. Williams, C.L.R James, G. Padmore, R. Wright - l'interesse per schiavitù non fa parte di un ragionamento articolato dentro il marxismo. E Marx stesso poi non ha ulteriormente approfondito questo ragionamento. Anche perché Marx, checché se ne dica, vedeva il modo di produzione schiavistico, così come i suoi simili e derivati, certo come qualcosa di strutturale nella genesi storica del capitalismo industriale, ma li considerava pur sempre fenomeni residuali rispetto allo sviluppo capitalistico più autentico. La "teoria moderna della colonizzazione", il 25° capitolo del libro I de *Il capitale*, è indicativa di come Marx pensasse questi fenomeni. Su questo punto, bisogna anche ricordare che Marx era favorevole all'immigrazione di coloni dall'Europa negli USA perché avrebbero accelerato il processo di sviluppo economico. Nel marxismo c'è sempre stato, dunque, un limite di *filosofia della storia*, di eurocentrismo si può anche dire, per quanto riguarda l'analisi della storia e del capitalismo: perché negarlo? Non serve a nulla nascondere o giustificarlo. E non poteva essere altrimenti, forse. Marx ha scritto la sua opera sulla scia delle rivoluzioni del 1848 in Europa e del primo sviluppo industriale in Inghilterra e in Europa. Se avesse scritto a Kingston, Buenos Aires o Hong Kong avrebbe scritto diversamente. Sappiamo poi che Marx era più

interessato a cercare di elaborare la forma idealtipica del modo di produzione capitalistico che non ad altro, e dietro questo ragionamento, purtroppo, agiva una versione della storia piuttosto teleologica, europea e occidentale, in cui la storia veniva concepita non solo come un epifenomeno della storia dell'Europa - è anche questo il senso della sua celebre indicazione di metodo "L'anatomia dell'uomo è una chiave per l'anatomia della scimmia" - ma anche come uno sviluppo in cui la diffusione globale del modo di produzione capitalistico avrebbe "universalizzato" la sua stessa forma di sfruttamento e di organizzazione della società, ovvero avrebbe portato il mondo verso l'omologazione sociale e uniformazione, anziché verso una progressiva differenziazione, e quindi gerarchizzazione geografica, come poi è in realtà accaduto. Nel *Manifesto del Partito comunista* lo dice chiaramente: "L'Inghilterra mostra agli altri paesi il proprio futuro".

Sappiamo che questo Marx giovane è molto diverso da quello degli anni successivi, ma forse questa idea gli è sempre un po' rimasta nella testa, nonostante alcuni ripensamenti che andavano in altra direzione. Negli ultimi anni della sua vita, come è stato più volte notato, ha cominciato a rivedere in parte questa visione, benché non abbia mai scritto di "imperialismo", interessandosi allo sviluppo del capitalismo "periferico", per così dire, in Paesi come Grecia, Turchia, Irlanda, Cina, Russia. Sintomatico di questo ripensamento è, per esempio, il supporto al nazionalismo irlandese anticoloniale, rispetto a una sua sottovalutazione nei primi scritti, in cui affidava la liberazione dell'Irlanda alla classe operaia inglese. C'è un ottimo testo di Enrique Dussel, argentino vissuto in Messico, "L'ultimo Marx", edito da Manifestolibri, che si concentra proprio su questi aspetti, su questa revisione del suo pensiero, del Marx "maturo", per così dire. Si tratta di linee di ricerca di Marx che poi verranno rielaborate dai primi marxisti neri, dal marxismo newyorkese di Paul Baran, Paul Sweezy e Harry Magdoff negli anni 40' e 50', e infine dalla teoria della dipendenza e dal secondo marxismo nero negli Stati Uniti (quello degli anni '60). Detto questo, si può dire che il limite di Marx sia aver scambiato un momento contingente nella storia del capitale per una tendenza costitutiva o teleologica. Ma forse non poteva fare altrimenti, data quella che si può chiamare la "problematica filosofica" entro cui si muoveva.

Da questo punto di vista, è interessante riprendere una delle critiche più raffinate che C. Robinson rivolge a Marx nel suo *Black Marxism*, e che non viene quasi mai presa in considerazione nell'imponente dibattito in corso, soprattutto negli Stati Uniti, sulle sue teorie riguardo la struttura razziale del capitalismo (non vista da Marx) e gli apporti della tradizione radicale nera nel rendere visibile il rapporto simbiotico esistente tra capitalismo, cultura europea e razzismo. Secondo Robinson, infatti, il limite fondamentale di Marx nella comprensione del capitalismo è stato l'aver operato entro il dispositivo di dominio coloniale e razziale più efficace e sottile messo a punto dalla "civiltà europea" per la propria supremazia: la filosofia occidentale. È una critica che vale la pena di riprendere, soprattutto alla luce dei ragionamenti promossi dalle prospettive postcoloniali e decoloniali su ciò che hanno chiamato "geopolitica della conoscenza e del sapere".

FC - Come valuti la corrente, il pensiero e la storia dell'operaismo rispetto a tutto questo.

MM - L'operaismo oscilla tra queste due visioni: da una parte il

ZERO MALARIA

di Azimut Onlus



Era il 2017 quando proponemmo alla dottoressa Valeria Silvestri di prender parte ad un nostro progetto di cooperazione internazionale. La sua missione consisteva nel coordinare la formazione del personale sanitario di un ospedale pubblico sperduto all'interno della Tanzania, nelle vicinanze del lago Vittoria. Con mille dubbi e un po' di timore accettò di andare al Manyamanyama, e questa esperienza le cambiò la vita. Tornò altre volte in quell'ospedale, sempre come medico cooperante. Pubblicò un libro, *"La lampadina di Bunda"*, scaricabile dal sito di Azimut onlus o acquistabile cartaceo contattando Azimut. Il ricavato del libro andò a finanziare la realizzazione della sala parto del villaggio di Karukekere. Nei primi mesi del 2021 Valeria decide di trasferirsi in Tanzania per ulteriori studi e ricerche. È da Dar Es Salaam, porta di ingresso alla Tanzania, che ci invia questo piccolo racconto che vi proponiamo di seguito.

Dar es Salaam, 05.06.2021

Il messaggio WhatsApp mi raggiunge alla scrivania, mentre scorro una lista infinita di protozoi per la prova pratica di domani. I "wadudu" (parassiti) sembrano essere finalmente usciti dall'anonimato dei primi giorni, quei raccapriccianti momenti in cui

il Professore parlava delle abitudini dei bacarozzi nelle caffetterie sub-sahariane ed io mettevo in discussione la mia sanità mentale per il solo fatto di trovarmi ancora qui.

Il punto è questo: c'è uno spazio sul giornale per raccontare una storia.

Se voglio, posso scrivere la "mia storia", questo "fatto" recente che parla di Africa, dell'intimità nel pericolo che per un attimo è stato ferocemente condiviso. Per poi rivestirsi di nuovo delle possibilità in più di sfangarla che ci portiamo appresso da casa, quando veniamo da fuori.

Decido che voglio e che posso parlare di malaria. E decido anche che, per spiegarla bene, questa storia... non la racconterò. Perché di fatto è così: è una storia che quando prende la piega del noir spinto, di solito non si racconta. È un silenzio che rimbomba di voci rotte di mamme e bambini, che rimbalzano da secoli sulle ali di una zanzara.

Posso però raccontare un'altra cosa.

"Ci sarebbe un posto sul Lago Vittoria, si chiama Bunda. Hanno donato un ecografo e se vuoi serve qualcuno che lo introduca ai colleghi dell'ospedale..."

In questa storia c'è un professore di cardiologia che chiama in una sera di agosto, c'è un'Associazione molto attiva che propone idee, c'è un villaggio di pescatori, una capanna sperduta dove la luce si

accende grazie a un pannello solare, c'è una sala parto con un soffitto a pezzi, un libro scritto per finanziare la copertura del tetto, ci sono stoffe colorate che prendono forma per aggiungere stanze e comprare un lettino... ci sono tante persone bianche e nere.

E poi c'è una dottoressa che ha risposto al telefono quella sera di agosto. Che è tornata in Tanzania per studiare l'Africa nelle sue Università. Quella che intreccia la sua storia con quella dei colleghi della scuola di Sanità Pubblica e che nelle discussioni di classe vede roteare le prospettive in un modo che fa girare la testa, e che fa capire quanto sono complessi i problemi del mondo.

Quel mondo in cui se succede qualcosa di brutto e ti salvi, non sai se le preghiere sono state ascoltate da Dio o da Allah o da entrambi, perché gli amici sono tanti e dio non sempre è uno.

Dove porterà questo intreccio di idee, di progetti, di persone, di amicizie, di finanziamenti, di sogni, di aspettative, di storie... di vita?

Oggi mi sono svegliata. Il collega ha appena condiviso la foto del suo ultimo intervento di educazione alla salute. C'è tanta gente che lo ascolta e un cartellone giallo grande come una casa, con una zanzara che sembra un elicottero. C'è scritto: ZERO MALARIA.

Tronti di *Operai e capitale* è tutto dentro il Marx più puro, quello del *Capitale* e dei *Grundrisse*, dove il conflitto è fra capitalisti e proletari e si fa dentro la fabbrica, ovvero nello snodo più avanzato del modo di produzione capitalistico. Su questo aspetto, Tronti segue quella tendenza "universalista" e "storicistica" del marxismo e del capitale che a noi oggi appare non solo eurocentrica e coloniale, ma soprattutto fuorviante. È piuttosto noto il disprezzo nutrito allora da una parte dell'operaismo per il terzo-mondismo – e in certe casi a ragione, date alcune delle versioni più popolari di tale ideologia. Il suo ragionamento metteva del tutto in secondo piano la globalità del modo di produzione capitalistico, intesa qui come una combinazione di diversi modi di produzione, per dirla con l'Althusser di allora - e che soprattutto a quei tempi appariva organizzata a partire da una divisione internazionale del lavoro gerarchica piuttosto chiara - per concentrarsi sulla lotta operaia nelle grandi realtà industriali, soprattutto del mondo più avanzato.

Oggi le cose stanno diversamente, e quella divisione internazionale del lavoro, se vogliamo comunque mantenere il termine tanto per capirci, non segue più le linee dei confini nazionali di un tempo, ma è divenuta qualcosa di più complesso. C'è una catena globale di produzione del valore che attualmente sembra sfuggire alle logiche di quello schema, ma che, dal mio punto di vista, continua a riprodurre non solo conflitti orizzontali (tra nazioni diversamente collocate nelle gerarchie della geografia e della geopolitica capitalistica), ma anche gerarchizzazioni spaziali/produitive e di popolazione non indifferenti. Siamo sempre lontani dagli schemi "astratti" abbozzati dal marxismo classico come destino del mondo. Per tornare a Tronti, quanto detto, non nega la potenza politica del testo, e nemmeno altre sue considerazioni molto importanti, e soprattutto originali, sulla logica economica e politica della lotta di classe operaia. Ma l'operaismo non era solo questo. Vi era anche un'altra prospettiva o tendenza interna, più interessata all'analisi della composizione organica e tecnica del capitale, e cioè alla messa in luce della differenziazione gerarchica operata dal capitale nella produzione della forza lavoro, che andava proprio nell'altra direzione....

FC - ...la rude razza pagana.

MM - Esatto, l'operaismo ha in sé questa contraddizione insita nel marxismo stesso, e non è un caso se in Italia è stato il cosiddetto *post-operaismo* quello che ha recepito di più, da un punto di vista marxiano, rielaborandolo anche in modo originale, tutto quello che di meglio hanno messo in luce i migliori studi *postcoloniali* o *decoloniali*. Personalmente, sono stati proprio questi sviluppi ad avermi avvicinato all'operaismo e alla sua storia, soprattutto a queste riconsiderazioni post-operaiste del modo di produzione capitalistico, alla luce delle trasformazioni degli ultimi venti-trent'anni. Il post-operaismo, a partire da queste rielabora-

zioni, ha contribuito certamente a decolonizzare il marxismo italiano ed europeo, a renderlo meno "bianco", per certi versi, anche se alcune contraddizioni, in particolare l'abitudine a posizionarsi sulla tendenza più avanzata del capitale, comunque restano.

FC - La storia dell'autonomia, la teoria dell'esodo di Paolo Virno, le TAZ di Hakim Bey o il pensiero di Raul Zibechi mi sembra abbiano in comune con il pensiero di Huey P. Newton e l'esodo nero, il rifiuto dell'assalto al cielo, dello scontro frontale con il capitale e la creazione di zone autonome, la costruzione di mondi altri...

MM - Per quanto riguarda l'America Latina la connessione c'è ed è esplicita, nel senso che buona parte del pensiero "autonomista" di Raul Zibechi o di altre autrici come Silvia Rivera o Rita Segato, così come una parte dei movimenti sociali e indigeni, portano avanti da tempo il discorso della costruzione di spazi comuni autonomi e autorganizzati, con logiche di gestione fondate sulla cooperazione, sull'anticolonialismo, sulla valorizzazione dei saperi tradizionali indigeni alla luce della modernità e sulla lotta al patriarcato e all'estrattivismo, ma soprattutto indipendenti dallo stato-nazione.

A livello teorico-politico, ci sono esperienze di lotta molto concrete e importanti in questo senso, in diversi paesi, dalla Bolivia, all'Ecuador, al Brasile, ovviamente al Messico e alla Colombia, ma anche all'Argentina. A volte, però, come accaduto di recente dopo il golpe in Bolivia contro Evo Morales, questi autori – mi riferisco a Zibechi, Rivera e Segato – prendono un posizionamento non del tutto condivisibile, e con questo non si vuole qui salvare i limiti dell'esperienza del MAS e di Evo Morales.

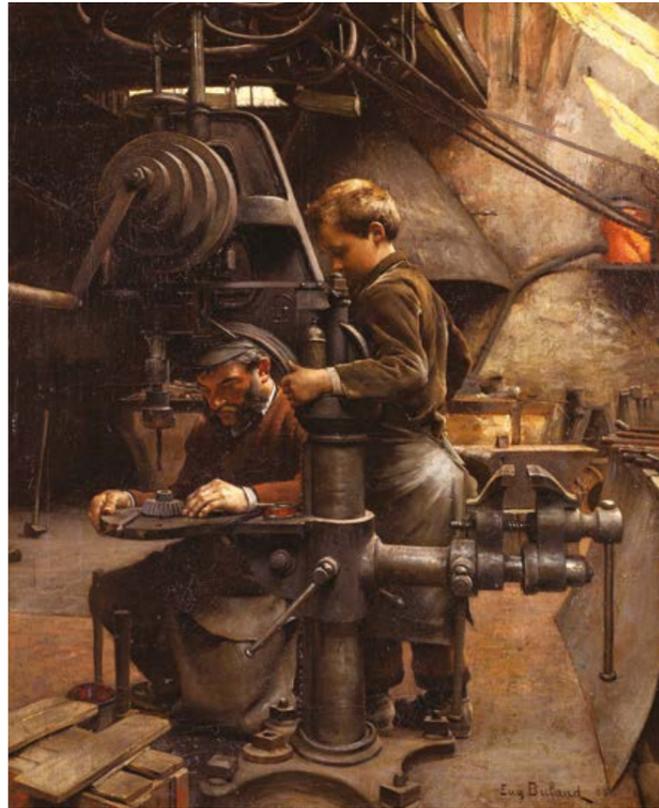
Gli studi decoloniali si propongono un po' come i portavoce di questi movimenti, anche se anche qui lo spettro dei posizionamenti è stato assai variegato e comunque i movimenti sociali e indigeni non sono riducibili solo a tale posizionamento, diciamo, autonomista. La galassia è più complessa e cambiante, a seconda poi di come si evolvono le congiunture e i diversi governi. Per tornare alla tua domanda, sì, si tratta di posizionamenti e movimenti più incentrati sull'auto-organizzazione e la costruzione di potere e democrazia dal basso, in modo autonomo, che non attraverso l'occupazione delle istituzioni dello stato, detto banalmente. Poi nella pratica, come sempre, le cose divengono più sfumate, e per quanto riguarda l'America Latina, è difficile dire che essi non si scontrino comunque in modo frontale con il capitale e tutti i suoi apparati, se consideriamo la durezza della lotta all'estrattivismo, alla privatizzazione e finanziarizzazione dei servizi sociali, e alla repressione, spesso brutale, legale e anche para-militare, che queste comunità sono costrette a subire ed affrontare.



Pochi, maledetti e differiti

LE DINAMICHE DEI SISTEMI PENSIONISTICI PUBBLICI

di P. C.



“Ad oltre un secolo dall'origine delle assicurazioni sociali (pensioni n.d.r.) e dopo due guerre mondiali con le svalutazioni monetarie che ne sono seguite, ancora qualcuno pensa che si possano gestire i sistemi di pensione obbligatorie europei di carattere generale in capitalizzazione.” (Mario Alberto Coppino e Marco Micocci, accademici esperti in scienze attuariali)

È questo l'incipit di un articolo sulla rivista dell'INPS *Sistema previdenza* n. 202 del 1994. Quel qualcuno cui si riferiscono gli autori era Lamberto Dini che l'anno successivo sarebbe diventato presidente del consiglio e che passerà alla storia come autore della legge sul sistema pensionistico più antipopolare tra le molte manipolazioni che la riforma del 1969 ha subito dalla sua nascita.

In Parlamento il Partito Democratico di Sinistra aveva la maggioranza assoluta alla Camera dei Deputati e la maggioranza relativa al Senato e si astenne dal voto; alcuni Parlamentari di Rifondazione Comunista uscirono dal partito per poter approvare la riforma Dini.

I Sindacati di Base indissero una manifestazione nazionale a Roma contro l'approvazione della legge, una tra le più affollate di quegli anni.

A dicembre dello stesso anno “Il governo guidato da Lamberto Dini si dimette, ritenendo di aver portato a termine il mandato delle forze politiche e del Capo dello Stato, che rinvia il governo alle Camere”.

Sistemi pensionistici

Per decenni e fino alla fine della seconda guerra mondiale, i sistemi pensionistici privati e quelli pubblici hanno funzionato prevalentemente a *capitalizzazione*. I due predetti professori citano il caso delle due guerre mondiali come esempio limite della perdita pressoché totale del risparmio pensionistico dei lavoratori. In realtà non sono state solo le crisi belliche a far svanire i risparmi pensionistici. C'erano in continuazione fallimenti di banche, crisi economiche, finanziarie e aziendali. Un quadro che può essere tranquillamente usato per rappresentare la situazione attuale: i risparmi dei lavoratori inghiottiti attraverso crisi ricorrenti e anche senza l'alibi di una qualche crisi. Semplicemente “È la finanza, bellezza!”

Il sistema “a ripartizione” è nato come alternativa a quello a capitalizzazione ed è stato adottato nel secondo dopoguerra da tutti gli stati dell'Europa continentale. Nel sistema a ripartizione non c'è nessuna tesaurizzazione delle contribuzioni, non ci sono investimenti, i contributi dei lavoratori nemmeno lo sfiorano, il mercato finanziario. Una limitatissima frazione viene utilizzata come riserva patrimoniale per le vicende estemporanee che si possono verificare nel corso di una generazione: crisi di settore, particolari gruppi di lavoratori come gli apprendisti o i lavoratori agricoli che pagano contributi ridotti per favorire le aziende. In sostanza le contribuzioni pagate dai datori di lavoro (salario differito, sociale, pensionistico o che dir si voglia) direttamente all'INPS vengono immediatamente utilizzate per il pagamento delle pensioni dei lavoratori in quiescenza. Il sistema è, o dovrebbe essere, circolare e trasparente, e dovrebbe seguire un itinerario visibile e documentabile: dal lavoro ai salari, dai salari alle contribuzioni, dalle contribuzioni alle pensioni, dalle pensioni all'economia reale, dalla soddisfazione dei bisogni al nuovo ciclo del lavoro e dei lavoratori.

È intuitiva la capacità e la forza anticiclica dei sistemi previdenziali a ripartizione. Proprio questa funzione previdenziale costituisce un formidabile ostacolo per attenuare l'esito delle crisi finanziarie attraverso la costituzione di una domanda aggregata in grado di realizzare un impulso per la ripresa di un'economia in grado di rispondere alla soddisfazione dei bisogni e al rilancio di un nuovo ciclo economico.

I sistemi a ripartizione hanno quindi la caratteristica fondamentale di garantire e tutelare i lavoratori e i loro risparmi pensionistici, non solo nel loro importo regolamentato e certo, della sua continuità, ma anche della loro rivalutazione annuale a difesa del loro valore reale nei confronti della possibile inflazione.

Questo modello pensionistico nel suo realizzarsi costruisce una condizione di coesione sociale e di solidarietà *verticale*, intergenerazionale tra lavoratori attivi e pensionati, altrimenti non realizzabile. Esiste anche un livello di solidarietà *orizzontale* di un sistema pubblico, obbligatorio, regolato, universale, altrimenti inaccessibile, per l'attuazione dei diritti sanciti dalle costituzioni europee del secondo dopoguerra. Si tratta di forme e tipi di soli-

darietà diverse da Paese a Paese, ma la cui gestione è resa possibile dal modello a ripartizione. Stiamo parlando della pensione ai superstiti dei lavoratori deceduti, sostegno a categorie di lavoratori fragili, apprendisti, settori economici in difficoltà, ridistribuzione tra lavoratori con salari di entità molto diversa.

Le pensioni assistenziali

Prima che arrivassero le manipolazioni decretate da Amato, Dini e Fornero era possibile raccontare il sistema che regolava le pensioni previdenziali in forma semplice ed efficace:

- Ogni anno di lavoro è un anno di contribuzione pensionistica.
- Ogni anno di contribuzione da diritto a 2 anni di pensione.
- Dopo 40 anni di contribuzione si ha diritto a una pensione del valore dell'80% dell'ultimo salario, che corrisponde all'incirca al 100% dell'ultimo salario perché la pensione non è gravata dei contributi pensionistici e sociali a cui è soggetto il salario.
- Raggiunti i 40 anni di lavoro e contributi il regime delle pensioni pubbliche non prevede aumenti dell'importo della pensione. Chiari gli intenti di proteggere la salute del lavoratore e garantire il ricambio generazionale. Accanto alle pensioni previdenziali (che attualmente sono 16 milioni) oggi sono presenti anche 4.411.000 pensioni assistenziali per gli invalidi civili o pensioni sociali destinate a cittadini ultra settantenni nullatenenti che non sono riusciti a mettere insieme i contributi sufficienti per la pensione previdenziale minima.

Anche le pensioni assistenziali sono considerate un diritto, secondo l'art. 38 della Costituzione: “Ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale. I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria.”

Resta però fondamentale la distinzione tra le pensioni previdenziali che hanno come finanziamento i contributi salariali dei lavoratori, mentre quelle assistenziali dovrebbero essere finanziate dalla fiscalità generale.

Le pensioni sociali per gli anziani nullatenenti è stata una delle grandi conquiste della formidabile stagione di lotta degli anni '60-'70 del Novecento e furono istituite con la stessa legge del 1969 che ha trasformato il sistema pensionistico “a capitalizzazione” nel sistema pensionistico “a ripartizione”. Ma perché si arrivasse ad una prima distinzione e separazione si dovette aspettare il 1988/89, tanto che lo Stato rimborsò una minima parte delle spese che l'INPS aveva sostenuto negli anni per le attività assistenziali accollate ai contributi dei lavoratori anziché alla fiscalità generale.

Il percorso della separazione è ben lontano dall'essere compiuto

e ancor oggi i contributi dei lavoratori servono a pagare un rilevante spesa assistenziale.

Privatizzazione e finanziarizzazione delle pensioni

Questo il quadro del nostro sistema pensionistico pubblico, sul quale, però, incombono due percorsi convergenti: di privatizzazione e di finanziarizzazione.

Il primo è quello che concerne i fondi pensione privatistici detti anche pensione integrativa o complementare.

Il secondo è quello che investe l'INPS e le sue prestazioni pensionistiche sulle quali gravano le manipolazioni che si sono succedute dal 1992 e che hanno avuto per protagonisti i governi Amato, Dini, Monti-Fornero, che hanno mantenuto “a ripartizione” il sistema pensionistico pubblico. In Italia questo



sistema si giova delle contribuzioni pensionistiche più elevate del mondo. La generalità dei lavoratori (salvo poche eccezioni, apprendisti, lavoratori agricoli...) hanno una aliquota destinata alle pensioni del 33% del loro salario lordo. I paesi più prossimi a tale aliquota sono la Francia e la Germania con aliquote tra il 21 e il 23%, dovute a recenti incrementi.

Non solo aliquote più alte ma, conseguentemente, negli altri Stati, attraverso la fiscalità generale, provvedono al pagamento almeno parziale delle pensioni, anche di quelle previdenziali.

I governi antipopolari che si sono succeduti in Italia, hanno conservato la raccolta finanziaria attraverso la contribuzione salariale di lavoratori. Ma hanno introdotto caratteristiche finanziarie privatistiche ispirate dai sistemi attuariali delle assicurazioni private, nel calcolo delle prestazioni.

Le caratteristiche più pervasive sono:

- L'innalzamento dell'età pensionabile che ha fatto crescere l'importo dei contributi versati dai lavoratori nel corso della vita lavorativa e contemporaneamente ha ridotto l'importo delle prestazioni pensionistiche di cui si gioveranno i lavoratori pensionati.
- L'indicizzazione degli importi delle pensioni alle aspettative di vita.
- L'indicizzazione del calcolo del monte pensioni (i contributi versati) con un coefficiente finanziario assolutamente arbitrario e indebito.
- Il graduale passaggio del calcolo del monte pensione dal sistema *retributivo* a quello *contributivo*, determinando una diminuzione dell'assegno pensionistico.

Questo è potuto avvenire grazie al potere governativo esercitato sui media e sugli accademici e alla complicità dei sindacati di comodo che hanno avallato politiche apertamente antipopolari, le quali hanno determinato lo spostamento di quote sostanziali di ricchezza da salari e pensioni a rendite e profitti.

Il tonfo dei Fondi Pensione Aperti

di Piero Castello

Come ogni anno in questo periodo siamo in attesa di conoscere i rendimenti dei Fondi Pensione Negoziali (FPN) contenuti nella relazione annuale della Commissione di Vigilanza sui Fondi Pensione. Nel frattempo possiamo dare un'occhiata ai dati forniti dall'agenzia di rating *Consoultique spa* commissionati da il Sole24Ore ma limitatamente ai soli **Fondi Pensione Aperti** (quelli promossi da banche, assicurazioni, Società Gestione Risparmi ecc.) non essendo stati esaminati quelli relativi ai Fondi Pensione Negoziali (es. Espero, Cometa ecc.).



I rendimenti del 2020

CONFRONTO RENDIMENTI DI 129 COMPARTI DI 39 FONDI PENSIONE APERTI E TFR NEL 2020

Numero comparti con rendimenti negativi	43
Numero comparti con rendimenti inferiori a quello del TFR	43
Numero comparti con rendimenti superiori al TFR	43

Il rendimento del TFR considerato è del 2% annuo, cioè quello medio degli ultimi 10 anni.

Fonte: Consoultique spa in *IlSole24Ore* 20.3.2021
Elaborazione nostra

I dati delle performance **considerate** sono molto allarmanti perché i due terzi dei comparti (86) dei fondi hanno un rendimento peggiore del rendimento certo e garantito del TFR. Rimane solo

un terzo dei comparti che ha avuto un rendimento superiore al TFR.

Ma l'andamento assolutamente peggiore l'ha avuto quel terzo di comparti che non solo hanno avuto un rendimento inferiore al TFR, ma addirittura hanno avuto un rendimento sotto lo zero, il che segnala una preoccupante erosione in corso del risparmio già versato.

I rendimenti dell'ultimo quinquennio

Per quanto riguarda i dati dell'ultimo quinquennio, solo la metà dei comparti ha un rendimento superiore al TFR. 50 comparti (il 39%) hanno un rendimento inferiore a quello del TFR. Al solito, il dato più grave è costituito dai 14 comparti che hanno un rendimento con segno negativo, con conseguente parziale perdita di quanto versato.

Siamo convinti che le cose stiano come dicono e ripetono i signori broker, sindacalisti e finanziari: per valutare compiutamente in fondo pensione sono necessarie analizzarli su tempi lunghi, fino a 30 anni. Ma proprio non si spiega perché allora non vengano riportati i rendimenti degli 15 anni o almeno degli ultimi 10 anni che tutti i fondi hanno compiuto. L'unica ipotesi che possiamo formulare è che anche nei tempi lunghi, o soprattutto con essi, si scoprono le perdite che i fondi stanno cumulando. Naturalmente il milione e mezzo di iscritti a questi Fondi Pensione Aperti non possono essere indicati come lavoratori ma solo come risparmiatori di "basso profilo finanziario", come direbbe un broker.

Considerato che i Fondi Pensione Negoziali non sono sostanzialmente diversi rispetto a quelli aperti e da altri prodotti finanziari sottoposti all'andamento dei mercati finanziari, temiamo che anche per i fondi di categoria il 2020 non darà risultati brillanti. Il che rappresenta esattamente il contrario di quello che si promette, al momento della "vendita". È di tutta evidenza che il mercato finanziario non può garantire tutela e sicurezza del risparmio dei lavoratori destinato alla pensione.

Ottimismo interessato

Il Giornale della Confindustria ritiene i dati riportati come positivi. Ma fosse solo ilSole24Ore sarebbe poca cosa, il dramma è costituito dal coro conformista che riprende le valutazioni della Confindustria e le ripete all'infinito tanto da farle apparire verità. Noi le riteniamo radicalmente fallaci. Se nel risparmio previdenziale anche un solo comparto ha rendimenti negativi, significa che migliaia di risparmiatori stanno perdendo una parte del loro risparmio previdenziale per rincorrere l'illusione di un maggior beneficio.

L'inganno sta soprattutto nell'uso delle medie. I dati sui rendimenti vengono pubblicati utilizzando le medie, sia rispetto ai vari comparti, che ai vari fondi ed ai vari anni. Come se la perdita di parte o tutta la pensione potesse essere compensata dall'alto rendimento ottenuto da un altro fondo o da un altro comparto.



Marcel Pagnol (1895 - 1974) si è cimentato in varie arti: ha scritto romanzi, novelle, testi teatrali e saggi, ha tradotto opere di Shakespeare e Virgilio, ha diretto film e opere teatrali. Il tutto riscuotendo un notevole successo anche commerciale.

Nato nei dintorni di Marsiglia, Pagnol ha realizzato opere profondamente intrise della cultura provenzale sia per le ambientazioni, che per l'uso di termini occitanici all'interno di un francese limpido. Tema cardine della sua produzione artistica è la rappresentazione dell'umanità che vive nelle campagne e nei paesini del sud della Francia, considerati mondi armoniosi in cui non mancano problemi e difficoltà che, tuttavia, possono essere superati con l'aiuto del buon senso e di un certo distacco ironico. L'opera di cui trattiamo in questa circostanza, però, esorbita da tale dimensione, essendo di ambientazione cittadina e vertendo su altri temi. Dialoghi agili e strutture narrative dinamiche caratterizzano i suoi film, le sue commedie e parte della sua narrativa. Roberto Rossellini lo considerava il "vero creatore del cinema realista" e per il regista Robert Guédiguian "è stato il primo a far sì che, nel cinema, le situazioni avanzassero attraverso il dialogo".

Marcel Pagnol

Pagnol nasce da una sarta e da un maestro. L'infanzia è gioiosa e spensierata soprattutto nelle lunghe e belle vacanze sulle colline provenzali. Laureatosi in inglese, lavora come insegnante in varie città per approdare nel 1922 a Parigi. Qui comincia a scrivere le sue prime opere teatrali, che riscuotono un buon successo,

Un colpo da maestro

di Carmelo Lucchesi

tanto da indurlo a lasciare l'insegnamento e dedicarsi alla scrittura teatrale. Nascono così opere come *Topaze* e *Marius*. Ben presto, avvia il suo impegno nel cinema, collaborando a 21 film, in gran parte da lui diretti. Nel 1941, chiude col teatro per dedicarsi soprattutto al cinema. Nel 1946 è eletto membro dell'Académie française e negli anni '50 comincia a scrivere romanzi: *Jean de Florette*, *Manon des sources*, *Le château de ma mère...*

Topaze

Rappresentato nel 1928 e pubblicato a stampa nel 1931, *Topaze* ha avuto diverse versioni cinematografiche:

- 1932 con la regia di Louis J. Gasnier e l'interpretazione di Louis Jouvet;
- 1933 diretto da Harry d'Abbadie d'Arast con John Barrymore;
- 1936 con la regia di Pagnol con Alexandre Antoine Arnaud;
- 1950 diretto da Pagnol con Fernandel.

Ricordiamo anche una buona versione televisiva della Rai del 1970, per la regia di Giorgio Albertazzi e con Alberto Lionello, disponibile in rete.

Questa la trama. *Topaze*, maestro elementare in una scuola privata, è un idealista onesto e sprovveduto, che cerca di infondere nei suoi scolari i migliori sentimenti. Quando si rifiuta di alterare i voti del mediocre figlio di una baronessa, il direttore, che regge la scuola con criteri mercantili e opportunistici, lo licenzia. L'afflitto e disoccupato *Topaze*, tramite la zia di un suo scolaro a cui impartisce lezioni private, conosce il di lei amante Castel Vernac, gran maneggione e influente consigliere comunale. Costui prende ad avvalersi di *Topaze* come un comodo prestanome per i suoi loschi affari. Nella sua ingenuità, *Topaze* non si rende conto della natura degli affari e del suo ruolo nella faccenda. Col tempo, però, capisce di che si tratta e, dopo un primo moto di ribellione, passa all'azione: estromette Castel Vernac e procede trionfalmente per suo conto, soffiando al politico il giro d'affari e la bella

amante. Il povero maestro disprezzato e bistrattato diventa un uomo d'affari potente, ricercato, invidiato, adulato da tutti.

In tutte le versioni realizzate *Topaze* è sempre un'opera gustosissima, brillante e piena di contenuti di cui è impossibile darne conto in maniera esaustiva in questo testo. Ne accenniamo alcuni.

I politici corrotti. Anche se quasi centenaria, l'opera ci mostra una realtà che pare uscita da un quotidiano dei giorni nostri.

La scuola privata. il protagonista lavora in una scuola privata retta da un proprietario/direttore che bada a ciò che ritiene essenziale - le rette degli alunni - senza porsi scrupoli pur di conservarsi la clientela. E questo ci pare il modello assunto dal MI negli ultimi anni per garantire il *successo formativo* di tutti gli alunni. Sia chiaro che non abbiamo nessuna nostalgia per la selezione di classe di 50-60 anni fa. La questione è più sfaccettata e va connessa all'introduzione delle *competenze*, che hanno cancellato i saperi generando un notevole impoverimento culturale per gli studenti.

La considerazione sociale dell'insegnante. Anche su questo *Topaze* ci parla dell'oggi: il protagonista quando lavora a scuola è totalmente sottomesso al direttore-padrone, riceve un misero stipendio ed è socialmente poco considerato. Quando diventa il complice ben pagato di un lestoffante, viene apprezzato e richiesto da chi lo disprezzava ed evitava quando era un maestro. E sotto questo aspetto riteniamo che *Topaze* sia il modello per la serie tv Usa *Breaking Bad* (2008) e per i 3 film italiani *Smetto quando voglio* (2014-2017).

L'effetto Topaze. Così, Guy Brousseau, fin dagli anni '60, ispirandosi ad una scena scolastica di *Topaze*, ha etichettato un certo modo di lavorare di alcuni insegnanti. Non abbiamo lo spazio per parlarne e rimandiamo i curiosi a un saggio sull'argomento disponibile a questo indirizzo http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/679_Topaze.pdf.

ABRUZZO

L'Aquila

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

Pescara-Chieti

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

Teramo

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

Vasto (Ch)

via Martiri della Libertà 2H
tel/fax 0873 363.711
327 876.4552
cobasvasto@libero.it

BASILICATA

Lagonegro (PZ)

tel. 0973 40175 - 333
859.2458
melger@alice.it

Potenza

piazza Crispi, 1
tel. 379 191.4335
cobaspz@interfree.it

Rionero in Vulture (PZ)

tel. 331 412.2745
francbott@tin.it

CALABRIA

Castrovillari (CS)

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

Cosenza

c/o Centro Aggregazione Il Villaggio
Montalto Uffugo - Cosenza
scalo
tel. 328 7214.536
cobasscuola.cs@tiscali.it

Reggio Calabria

via Reggio Campi, 2° t.co, 121
tel. 0965 759.109 - 333
650.9327
torredibabele@ecn.org

CAMPANIA

Acerra - Pomigliano D'Arco

tel. 338 831.2410
coppolatullio@gmail.com

Avellino

tel. 333 223.6811
nicola.santoro06@yahoo.it

Caserta

tel. 335 695.3999
335 631.6195
cobasce@libero.it

Napoli

vico Quercia, 22
tel. 081 551.9852
cobasnapoli@libero.it
www.cobasnapoli.it
Cobas Scuola Napoli

Salerno

via Rocco Cocchia, 6
tel. 089 976.2029
cobasscuolasa@gmail.com

EMILIA ROMAGNA

Bologna

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

Ferrara

Corso di Porta Po, 43
cobasfe@yahoo.it

Imola (BO)

via Selice, 13/a
tel. 0542 28285
cobasimola@libero.it

Modena

tel. 347 048.6040
freja@tiscali.it

Ravenna

via Sant'Agata, 17
tel. 0544 36189
331 887.8874
capineradelcarso@iol.it

www.cobasravenna.org

Cobas Romagna

Reggio Emilia

Casa Bettola
via Martiri della Bettola, 6
tel. 339 347.9848
cobasreggio@gmail.com

FRIULI VENEZIA GIULIA

Trieste

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

LAZIO

Bracciano (RM)

via di S. Antonio 23
tel. 0699 805.956
bracciano@cobas.it

Formia (LT)

via Marziale
tel. 0771 269.571
cobaslatina@genie.it

Frosinone

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

Latina

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

Ostia (RM)

via M.V. Agrippa, 7/h
tel. 339 182.4184

Roma

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

Viterbo

tel. 347 8816757

LIGURIA

Genova

vico dell'Agnello, 2
tel. 010 2758183
fax 010 304.2536

cobasgenova@gmail.com

Cobas Scuola Genova

La Spezia

P.zza Medaglie d'Oro Valor Militare
tel. 334 688.9661
fax 0187 513.171
cobaslaspezia@gmail.com

Savona

tel. 338 322.1044
cobascuola.sv@email.it

LOMBARDIA

Brescia

via Carolina Bevilacqua, 9,
25126
tel. 030 799.9632
3512822382
cobas.scuola.brescia@gmail.com

Milano

via Sant'Uguccione, 5
scala D - seminterrato
MM1 Villa S.Giovanni/Sesto Marelli
cell 331 589.7936
tel. 02 365.13205
cobasmilano@gmail.com

Varese

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

MARCHE

Ancona

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

Macerata

tel. 348 314.0251
cobasmacerata@cobasmarche.it

PIEMONTE

Alessandria

tel. 0131 778592
338 5974841

Biella

romaanclub@virgilio.it

Cuneo

tel. 329 378.3982
cobasscuolacuneo@yahoo.it

Pinerolo (TO)

tel. 320 060.8966
gpcleri@libero.it

Torino

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

PUGLIA

Cobas Scuola Puglia

Altamura (BA)

viale Martiri, 76
tel. 328 969.6766
cobas.scuola.altamura@gmail.com

Bari

via Antonio de Ferraris n.49/E
tel. 333 8319455
349 6104702
tel/fax 080 202.5784
cobasbari@yahoo.it

Barletta (BT)

tel. 339 615.4199
capriogiuseppe@libero.it

Brindisi

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

Castellaneta (TA)

vico 2° Commercio, 8

Lecce

viale dell'Università, 37
cobaslecce@tiscali.it

Molfetta (BA)

via San Silvestro, 83
tel. 371 316.4546
339 615.4199
cobasmolfetta@tiscali.it

Ostuni (BR)

via Monsignor Luigi Mindelli, 2
tel. 360 884.040

Taranto

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

SARDEGNA

Cagliari

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

SICILIA

Caltanissetta

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

Catania

Via Vecchia Ognina, 56
tel. 329 6020649
cobascatania@libero.it

Palermo

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

Siracusa

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

Vittoria (RG)

via Como, 243
tel/fax 0932 197.8052

TOSCANA

Arezzo

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

Firenze-Prato

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

Grosseto

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

Livorno

tel. 050 563.083
fax 050 831.0584
cobas.scuola.livorno@gmail.com

Lucca

via della Formica, 210
tel. 3286097343 - 3407047868
tel/fax 0583 56.625
ep.cobas.scuola.lucca@gmail.com

Massa Carrara

via G. Pascoli, 24/B
tel. 334 688.9661
fax 0187 513.171
cobasmassacarrara@gmail.com

Pisa

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

Pistoia

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

Pontedera (PI)

Via carlo Pisacane, 24/A
tel/fax 058 757.226

Siena

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

Viareggio (LU)

Via Belluomini, 18
c/o Cantiere sociale versiliese
tel. 320 685.7939

UMBRIA

Cobas Scuola Umbria

Orvieto

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

Perugia

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

Terni

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

VENETO

Padova

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

Venezia

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



La versione digitale di questo giornale è disponibile gratuitamente ai seguenti url:
www.giornale.cobas-scuola.it
www.cobasscuolapalermo.com



5 X 1000 AD AZIMUT ONLUS

LE ATTIVITÀ SOCIALI, CULTURALI E INTERNAZIONALI DEI COBAS

Care/i iscritte/i dei COBAS scuola, da anni sostenete le attività di Azimut, finalizzate alla promozione dei diritti universali di donne e uomini, con il 5X1000 contribuendo a migliorare le condizioni di vita dei destinatari dei progetti. Molto dell'operato della onlus è garantito dal 5 PER MILLE DELL'IRPEF che destinate ad Azimut.

Allegato a questa rivista troverete il depliant che illustra le nostre attività:

- in KURDISTAN nel sostenere l'ospedale del campo profughi di Mahmura;
- a PALERMO con il COMITATO ANTIRAZZISTA COBAS nel supporto ed orientamento ai servizi territoriali per i migranti;
- in TANZANIA nel fornire visita oculistica ed occhiali da vista gratuiti alla popolazione;
- in BENIN per la salute delle donne, acquistando elettromedicali e formando il personale dell'Ospedale pubblico di Parakou;
- in Italia con il sostegno al CESP e alla rete delle scuole ristrette.

DAI UN CONTRIBUTO AI NOSTRI PROGETTI CON IL 5XMILLE
 indicando nella dichiarazione dei redditi
 il Codice Fiscale: **97342300585**

ASSOCIAZIONE AZIMUT ONLUS

www.azimut-onlus.org
 info@azimut-onlus.org
 FB Azimut Onlus

