

ALESSANDRO PALMI

SCRITTI PER I COBAS 2001-2024





Cobas - Comitati di Base della scuola - Bologna

via San Carlo 42 - Bologna - tel 051.241336

<https://www.cobasbologna.org/>

cobasbol@gmail.com

ALESSANDRO PALMI

**SCRITTI PER I COBAS
2001-2024**

novembre 2025

INDICE

- Prefazione* p. 5
- Sentenza Tar dell'Emilia-Romagna. Trasparenza sul fondo d'istituto, in "COBAS - giornale dei comitati di base della scuola" – n. 11, novembre 2001* p. 6
- Gerarchizzazione del personale: la piramide del potere e delle retribuzioni, in La scuola: prove di resistenza, Quaderno Cesp n. 1, Bologna, 2002.* p. 7
- Il messaggio di Paulo Freire: tra passato e futuro, tra "Nord" e "Sud" del mondo, in Materiali su Paulo Freire, Quaderno cesp n. 3, Bologna, 2003.* p. 10
- Esserci o non esserci. La presenza Cobas al Tavolo "Fermiamo la Moratti", "COBAS - giornale dei comitati di base della scuola" – n. 22, luglio 2004.* p. 15
- Potere e Scartoffie, voci in Ogni scolaretta sa che... Controlessico della scuola ai tempi della "riforma" Moratti, (a cura di P. Castello, G. Gabrielli, A. Palmi, R. Puleo, S. Santuccio), Cesp, 2004.* p. 17-18
- Ecco, i Cobas per esempio... Il conflitto e l'autorganizzazione, "COBAS - giornale dei comitati di base della scuola" n. 36, settembre-ottobre 2007.* p. 20
- Itis Belluzzi: lezione nei corridoi [non firmato ma attribuibile a A.P.], "Fuori Registro", Giornale dei Cobas dell'Emilia-Romagna, Anno IX nuova serie - n. 18 - Novembre 2009* p. 22
- Legge uguale per tutti? ... ma mi faccia il piacere..., "Fuori Registro", Giornale dei Cobas dell'Emilia-Romagna, n. 18 - Dicembre 2009* p. 23
- Perché no. Palmi (Cobas): "Non sono utili a valutare il lavoro svolto in classe", di Paolo Ferrario, "Avvenire", 12 Gennaio 2011, p. 13. [intervista]* p. 24
- Storie di ordinaria autonomia. Ovvero "quando l'Impresa scende in campo", "Pollicino gnus" n. 210, novembre 2012.* p. 25
- Profondo rosso. Il Crollo delle retribuzioni dei lavoratori italiani, "COBAS - giornale dei comitati di base della scuola", n. 51 - Settembre/ottobre 2013.* p. 26
- Riforme al risparmio: come tagliare le retribuzioni fingendo di premiare il merito, in "Buona e cattiva scuola. L'analisi delle trasformazioni imposte del governo Renzi a confronto con i bisogni, le fatiche e le speranze della scuola reale", Convegno, Bologna 26 marzo 2015* p. 29

- Vengo anch'io? No, tu no. La scuola zoo ai tempi della 107,*
“quandosunalacampanella.it”, 18 settembre 2016. p. 31
- Radere al suolo le scuole,*
“quandosunalacampanella.it” 15 ottobre 2016. p. 32
- Bocciare o non bocciare?,*
“quandosunalacampanella.it” 17 dicembre 2016. p. 34
- Calici amari. L'esperienza bolognese contro lo stress scuola correlato*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie - n. 7, settembre 2019. p. 36
- Un incidente di percorso. Didattica a distanza e logica dell'emergenza,
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n. 11, aprile 2021. p. 38
- CESP-COBAS: alcune linee-guida sulle tematiche ambientali,*
15 marzo 2021 p. 42
- Retorica, demagogia e brutali realtà sulla “transizione ecologica”,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n.13, aprile 2022. p. 43
- Verso il ventennale del forum sociale europeo di Firenze, [con P. Bernocchi]*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n. 13, aprile 2022. p. 45
- Primi appunti per una piattaforma ambientale,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n.14, ottobre 2022. p. 48
- Attualità della decrescita in relazione al lavoro,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n.15, febbraio 2023. p. 50
- Italia Hub del gas?,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n.16, maggio 2023. p. 53
- Favole nucleari,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n. 17, settembre 2023. p. 56
- Per una critica della crescita infinita: qualche spunto,*
“COBAS - giornale dei comitati di base della scuola”
Nuova serie – n. 19, ottobre 2024. p. 59

Prefazione

Alessandro si è avvicinato alla sezione Cobas bolognese nella seconda metà degli anni '90, tornato da un'esperienza come cooperante in Sudamerica. Insegnava chimica all'Itis Belluzzi e in quegli anni i Cobas passavano dalle riunioni quasi private in casa di Chiaretta all'affitto insieme ad altre associazioni di una piccola sede in via Casini. Da quel momento i Cobas sono diventati il baricentro dell'attività politica e sindacale di Alessandro, un'attività centrata sulla scuola ma con un costante impegno per cercare di allargarla a tutte le categorie di lavoratrici e lavoratori e di nutrirla di interessi e riflessioni culturali. Le tappe di questa lunga militanza sono state la lotta contro il concursaccio di Luigi Berlinguer, Genova 2001 e il Social forum, le mobilitazioni in difesa della scuola a Tempo pieno, quelle contro il Ministero Gelmini-Tremonti e contro la "riforma" Renzi, la stagione del Covid con lo sforzo per dare priorità alla scuola, infine l'impegno intellettuale e militante contro il cambiamento climatico. Se questi grossi temi possono rappresentare una cronologia a maglie larghe della sua azione nei Cobas, occorre aggiungere che Alessandro ha sempre posto grande impegno per alimentare una gestione democratica dell'attività sindacale e della sede, presto spostata nei locali storici di via San Carlo. Qui abbiamo raccolto solo i testi pubblicati in questi anni di militanza Cobas, ricordiamoci però che molte delle sue scritture erano interne ed informali, dedicate alla discussione politica e sindacale e alla gestione della sede, come i suoi memorabili promemoria al termine degli anni scolastici per impostare l'azione militante dell'anno successivo. Tutta questa ingente mole di scrittura non è stata inclusa, nonostante ciò l'indice è ricco: comprende gli articoli preparati per il giornale nazionale e i testi scritti in occasione delle iniziative che si sono succedute pubblicati su riviste o libri collettanei. I temi vanno dall'ambito sindacale a quello pedagogico, dai temi economici relativi ai salari dei lavoratori della scuola a quelli ecologici che costituivano il suo principale interesse degli ultimi anni. Se questa raccolta costituisce un tassello importante della storia dei comitati di base, per noi amici rileggere queste righe è un po' risentire la sua voce che ci è stata tolta troppo presto.

Un ringraziamento a Carmelo Lucchesi che ci ha aiutato nella ricerca. È probabile che ci siano sfuggiti altri testi: saremo grati a chi volesse segnalarceli.

Sentenza TAR dell'Emilia-Romagna. Trasparenza sul fondo d'istituto

Nel febbraio di quest'anno comparve nel sito dell'Associazione Nazionale Presi-di un parere dell'Avvocatura dello Stato di Bologna in risposta ad alcuni quesiti inoltrati da un preside di un istituto della provincia.

Si trattava di chiarire quali atti amministrativi e contabili dovessero restare coperti, anche per chi nella scuola ricopre incarichi in organi elettivi (CdI, RSU, ecc.), qualora contengano riferimenti a somme di denaro percepito dal personale della scuola per prestazioni aggiuntive a vario titolo.

Il parere era netto e ultimativo: tutti.

E così hanno fatto, in questi mesi, i dirigenti di tutta la penisola, spacciando *un parere per una sentenza*. Tranne rare eccezioni, non c'è stato verso di riuscire ad ottenere uno straccio di carta con numeretti che dessero conto delle somme erogate a staff, collaboratori, progettisti, esecutori a vario livello delle delibere di consiglio e collegio

Fino al 7 novembre scorso.

In quella data è stata depositata la sentenza n. 820/2001 del Tar dell'Emilia Romagna (<http://cobas-scuola.org/trasparenzaAttiCompensoPersonale.html>)

a seguito di un ricorso presentato da un genitore, membro del Consiglio d'istituto e della Giunta Esecutiva, con delega alla firma dei mandati e delle reversali, dell'ITCS. Gaetano Salvemini di Casalecchio di Reno

Il malcapitato veniva probabilmente bendato prima di firmare i mandati di pagamento o, a scelta, costretto a firmare fogli in bianco per tutelare la privacy dei fruitori di denaro pubblico e, a quanto pare non ha gradito la procedura, tanto da presentare un ricorso al Tar che ha dato origine alla sentenza prima citata.

Nel dispositivo si legge che:

E' vero che, alla stregua delle competenze del dirigente delle istituzioni scolastiche (figura introdotta dall'art 25 bis del d.l.vo n. 29/93 aggiunto dall'articolo 1 del d.l.vo n 59/1998) spetta a quest'ultimo l'adozione del provvedimenti di gestione delle risorse del personale e l'assunzione della correlata responsabilità: non è peraltro sostenibile che possa essere negata ai membri dell'organo tutt'ora titolare della funzione di indirizzo e del potere di approvazione del conto consuntivo la conoscibilità degli atti sottostanti, quali quelli attinenti alla ripartizione delle somme spese.

Gli atti interni del resto sono espressamente ricompresi dall'art 22 della legge n.241/90 fra i documenti amministrativi oggetto di accesso “al fine di assicurare trasparenza dell'attività amministrativa e di favorirne lo svolgimento imparziale”.

Il giudice amministrativo ordinava, quindi, al Preside di rilasciare al ricorrente gli atti richiesti con l'istanza 26.1.2001 entro 30 giorni dalla comunicazione in via amministrativa della presente decisione o della sua notifica a cura di parte e condannava l'Amministrazione al pagamento delle spese legali fissate in L. 15 milioni.

Adesso sappiamo quello che sapevamo già prima: abbiamo ragione a fare della trasparenza la linea guida nella nostra attività sindacale e negli OOCC. Vorremmo piuttosto suggerire all'ANP di pubblicare questa sentenza nel loro sito, ad evitare che altri dirigenti incorrano nello spiacevole infortunio, dissipando denaro per spese legali. A proposito, denaro pubblico o privato?

Gerarchizzazione del personale: la piramide del potere e delle retribuzioni

[La presente relazione è stata presentata al seminario I rischi dell'Autonomia, organizzato da Cesp Bologna e Cobas Scuola Bologna il 3 aprile 2001. Viene qui riproposta senza sostanziali modifiche. (La redazione)]

Per introdurre il tema intendo partire proponendo alla vostra attenzione alcune domande, non mi pongo l'obiettivo di fornire risposte esaustive, quanto di creare alcune premesse che possano essere utili per un ragionamento da sviluppare collettivamente:

- a. Come possono cambiare la qualità delle relazioni e la percezione del potere dopo l'entrata in vigore della cosiddetta autonomia scolastica?
- b. Quali significati possono assumere differenti strutture e dinamiche salariali?
- c. Che nesso esiste tra la struttura del salario e le relazioni interpersonali all'interno del sistema scolastico?
- d. Quali effetti possono avere gli elementi sopracitati sull'attività didattica?

Ritengo che possa essere utile porci questi interrogativi allo scopo di cominciare un percorso collettivo di riflessione riguardante alcuni importanti aspetti della vita lavorativa nella scuola che, pur essendo fortemente messi in discussione dall'insieme dei cambiamenti che stanno venendo avanti, non vengono affrontati in modo esplicito; per meglio dire, ai lavoratori della scuola non è mai stata data l'opportunità di confrontarsi apertamente su questi temi al di fuori dei corsi di aggiornamento ufficiali, che si configuravano come veri e propri momenti di indottrinamento acritico del "nuovo che avanza".

Viceversa è importante produrre conoscenza in questi ambiti, in quanto è forte la possibilità di trovarsi di fronte a fenomeni che introducendo elementi di competitività, mettendo a rischio il principio della libertà di insegnamento, arrivino a mettere in discussione il senso ultimo del nostro lavoro a scuola.

Per proporre una prima risposta agli interrogativi vorrei, da un lato partire da alcune definizioni comunemente accettate (anche dal punto di vista

semantico), dall'altro utilizzare una chiave di lettura tesa a porre l'accento su alcuni degli aspetti legati alle dinamiche relazionali; in quanto queste ultime rivestono una notevole importanza nel nostro lavoro sia in relazione ai rapporti tra colleghi sia nell'esplicarsi del lavoro didattico con il gruppo classe.

Per quanto concerne il primo interrogativo prendiamo come dimensione principale quella temporale, cioè cerchiamo di analizzare i cambiamenti possibili tra un prima ed un dopo l'entrata in vigore dell'insieme di "riforme" che stanno calando sul sistema scolastico.

Partiamo, innanzitutto, cercando di costruire una definizione condivisa di Potere:¹

- Facoltà di compiere o meno qualcosa (sinonimo capacità).
- Facoltà di imporre il proprio volere ad altri, di influenzarne il comportamento (sinonimo dominio).
- Esercizio dell'autorità di governo di una data struttura o situazione (esercizio del potere...).
- Insieme di persone od organismo che esercita il governo (il Potere).
- Autorità specifica, legalmente riconosciuta attribuita a persone od organi particolari (potere di...).

- Capacità di produrre un determinato effetto posseduto da una persona (p. di persuasione ecc...).

Questi sono i significati che possono essere attribuiti alla parola potere (cui andrebbero aggiunti tutti i significati che il lemma assume quando è usato come verbo); in questa introduzione vorrei evidenziare in modo particolare due aspetti, quello del potere inteso come percezione personale (il sentimento del potere) unitamente all'aspetto qualitativo e relazionale del potere stesso.

Il sentimento del potere,² in un contesto dato, nasce dall'incrocio di due variabili principali esprimibili come: "il potere che sento di avere sugli altri" ed "il potere che sento che gli altri hanno su di me"; questo potere può essere vissuto come una quantità a somma costante (se aumenta il mio potere diminuisce quello altrui) od a somma variabile (il mio potere può aumentare insieme a quello altrui).

1 *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Giunti, 2000.

2 E. Spaltro, *Il sentimento del potere*, Boringhieri 1984.

Il primo vissuto è tipico di un modello culturale³ basato sulla competizione, sull'obbedienza cieca e la dipendenza come valori, sul conflitto come patologia; il secondo prevede la collaborazione, il dissenso ed il consenso come valori ed il conflitto come risorsa.

Vediamo che tipo di potere e quali relazioni si giocassero nelle scuole (sia dal punto di vista formale che informale) prima l'introduzione della cosiddetta autonomia scolastica (premetto che per questioni di tempo mi concentrerò principalmente sull'insieme delle relazioni tra docenti, mentre sarebbero molto importanti anche le relazioni tra docenti ed altri soggetti come gli studenti o il personale ATA):

Dal punto di vista formale avevamo il preside (o direttore) il quale rappresentava il "potere ministeriale" nella scuola, in una qualche misura era il delegato, il referente funzionale di una autorità superiore che rimaneva comunque esterna alla particolare scuola; questo soggetto traeva ed esercitava il potere rispetto alla "norma", limitandosi, formalmente, ad applicare regolamenti e circolari, non era infatti un soggetto atto alla negoziazione di tipo sindacale. Tutti gli altri dipendenti erano uguali, i collaboratori venivano votati dal Collegio e l'anzianità era l'unico elemento che differenziava la carriera retributiva (oltre all'inquadramento iniziale con cui si veniva assunti). Le principali relazioni di "potere" formale riguardavano il rapporto docente - collegio e docente - consiglio di classe, in questo campo il principio di libertà di insegnamento, fungeva da garanzia per il singolo in rapporto al soggetto collettivo.

Dal punto di vista informale la situazione era molto più variegata, stante la mancanza di strutturazione rigida nell'organizzazione del lavoro era proprio nell'informale che si ridefinivano i veri rapporti di potere e le vere modalità di funzionamento relazionale; le quali risultavano essere anche molto diverse da scuola a scuola, ma comunque riconducibili ad un quadro normativo unico per tutte le scuole. Le fonti del potere nascevano ad esempio:

- Dall'autorevolezza personale del singolo.
- Dal tipo di materia insegnata in relazione al tipo di scuola (pensate al docente di lettere in un liceo classico od in un istituto professionale).
- Dall'anzianità interna alla singola scuola.
- Dal tipo di inquadramento (ITP, sostegno, precari ecc...).
- Dall'appartenenza o meno a lobby od altri gruppi informali.

Questa non coincidenza tra le fonti del potere agito nelle relazioni e la struttura organizzativa formale generava tutta la serie di situazioni che si potevano incontrare nelle varie scuole (senza voler esprimere un giudizio di valore).

Il quadro si modifica sostanzialmente con l'entrata in vigore dell'autonomia e correlati:

- Nasce la figura del Dirigente Scolastico (DS), questo soggetto dovrebbe possedere ora un potere reale da agire anche direttamente sui "sottoposti" (non è un caso che molta della polemica attuale e molte proposte di varie parti politiche vertano proprio sulla quantità e qualità di potere da delegare ai DS). Basti considerare il fatto che adesso diventa titolare di relazioni sindacali, nomina direttamente i suoi collaboratori...

- Si introducono nuove figure (p.e. funzioni obiettivo, FO) o si cambiano le caratteristiche di figure preesistenti (come detto per i collaboratori). Dal punto di vista informale queste figure sono ancora in via di definizione, basti pensare alla varietà di modi in cui vengono percepite le FO nelle differenti scuole; questo ritengo sia un'area molto interessante da esplorare e su cui riflettere a 360°.

- Vengono preparati piani di modifica degli Organi Collegiali (OO.CC.), l'operazione per ora non è andata in porto in Parlamento, ma è comunque interessante leggere le proposte di modifica anche in funzione di quanto detto.

- Si comincia ad agire sulla leva salariale per modificare la struttura organizzativa e relazionale delle istituzioni scolastiche; in realtà questo percorso è iniziato ancor prima dell'introduzione formale dell'autonomia, infatti può essere letta in questo senso l'introduzione di meccanismi di "salario incentivante" in atto da vari contratti scuola.

Questo ultimo punto ci collega direttamente alla domanda b). Prima di entrare nel vivo voglio proporvi alcune definizioni legate al salario ed alla politica retributiva in genere, ritengo che sia utile in quanto non è fatto mistero dell'intenzione di equiparare sempre più il rapporto lavorativo nella scuola a quello "classico" presente nell'azienda

genericamente intesa; non dobbiamo dimenticare che il processo di privatizzazione ed aziendalizzazione della scuola è uno degli obiettivi rivendicati (anche se con termini diversi, questo aspetto sarà, a sua volta, oggetto di una successiva relazione) dell'intero corpus di riforme e segnatamente la privatizzazione del rapporto di lavoro è un percorso già intrapreso, basti pensare al fatto che la trattativa nazionale è svolta dal ministero attraverso l'ARAN. Citando testualmente da un manuale di gestione del personale:⁴

La politica retributiva si può sintetizzare attraverso 3 parametri:

- 1) Il livello della retribuzione (il saggio di retribuzione che l'impresa decide di pagare).
- 2) La struttura della retribuzione (ammontare delle retribuzioni in relazione alle posizioni ed inquadramenti lavorativi).
- 3) La dinamica della retribuzione (rappresenta la parte politica della retribuzione, che definisce le variazioni salariali nel tempo).

I principali obiettivi di un meccanismo di variabilità retributiva interna sono:

- a) Controllo del comportamento.
- b) Gestione del conflitto.
- c) Motivazione dei lavoratori.
- d) Attuazione e consolidamento della strategia aziendale.

Leggendo queste definizioni si comprende abbastanza bene come inquadrare le varie proposte di differenziazione salariale avanzate nel tempo, dal fondo incentivante al defunto concorsaccio.

In termini relazionali vorrei mettere l'accento su alcuni elementi legati ai significati che possono assumere diverse strutture e dinamiche salariali:

1) Il danaro è uno dei fondamentali parametri di status riconosciuti dal modello culturale dominante, istintivamente può scattare l'equivalenza più danaro più potere; se si osservano le dinamiche relazionali (in particolare quelle informali) ed anche la consistenza salariale dei diversi inquadramenti si trova che questa implicita equivalenza è sostanzialmente rispettata.

2) Allo stesso tempo questo elemento è fonte di contraddizione, perché, una volta garantita una soglia di soddisfazione minima dei bisogni, il semplice incentivo economico non è più sufficiente.

3) Nel caso specifico della scuola siamo di fronte ad una consistenza davvero scarsa, dal punto di vista quantitativo, di tali incentivi. Però pensiamo

ai conflitti, alle tensioni, al disgusto che la divisione di queste cifre provoca nel sistema scuola... Questo dipende dal fatto che il salario è stato trasformato in una risorsa scarsa, anche nella percezione individuale (oltre che dal punto di vista quantitativo); il concetto di scarsità connota fortemente il salario in termini di competitività, invidia (tutti concetti legati ad un certo tipo di potere) e dà un senso nuovo all'incentivo (in particolare diviene importante, oltre alla sua consistenza, il fatto che "io lo prendo e tu no").

Correlato a questo alcuni spunti più direttamente legati al terzo interrogativo:

a) Come accennato è forte il rischio di promuovere una forte competitività tra docenti

b) In particolare ricordiamo il defunto concorsaccio; nonostante tutto lo sproloquio sul concetto di valutazione e merito (mettendo da parte in questo momento considerazioni al riguardo), dobbiamo svelarne un aspetto importante, la proposta dell'art. 29 non era un sistema per valutare merito o capacità professionali, era un sistema per valutare il grado di adesione al modello proposto ed il grado di fedeltà all'istituzione riformata.

c) Questo è un elemento fondamentale da tener sempre presente anche di fronte alle autocritiche di moda adesso; va rivalutata il valore della vittoria contro l'art.29 come elemento di sconfitta anche culturale di un certo modello, come rigetto di un tentativo di introdurre una dinamica salariale che doveva fungere come elemento di controllo ed omologazione alla cultura aziendale.

d) Come detto sopra andrebbe (può essere un tema di lavoro importante per il futuro) indagato a fondo quello che sta succedendo alle FO.

e) Viene favorito lo svilupparsi di pratiche tese ad inventare progetti per giustificare l'assegnazione di fondi alla scuola e per gestirne la spartizione in termini di salario individualizzato (come ben illustrato nell'ultimo numero del giornale dei Cobas scuola).⁵

Relativamente all'ultimo interrogativo, cercando di riflettere su possibili ricadute didattiche

- Se diviene dominante una cultura legata alla competitività, questo elemento si trasferirà anche a livello della relazione con gli studenti? Direi sicuramente di sì, occorre capire in che forma e quali conseguenze provocherà.

- Se diviene dominante un modello di riferimento aziendale per la scuola (la cui merce sarà giocoforza

4 G. Costa, *Manuale di gestione del personale*, UTET, 1992.

5 Cfr. P. Bernocchi, *Cancelliamo la controriforma*, "Cobas - giornale dei comitati di base", n. 8, marzo-aprile 2001.

l'istruzione), come si potrà/dovrà agire per mantenere uno spazio indipendente alla scuola, cioè tentare di proporre una scuola che non lavori per un semplice adeguamento al modello sociale dominante di chi la frequenta; ma al contrario si ponga l'obiettivo di andare oltre una semplice trasmissione delle conoscenze per arrivare ad una costruzione condivisa dei saperi anche in funzione critica.

- La didattica modulare è legata in maniera indissolubile a tutto quanto detto, questo particolare aspetto sarà approfondito in una relazione dedicata.

- Con la logica della dinamica salariale legata a fattori di selezione tra il personale, viene messo in crisi un aspetto fondamentale nel lavoro didattico collegiale: la sua gratuità, ossia il fatto che le esperienze, i materiali, le innovazioni didattiche vengano liberamente condivise, se questi elementi diventano un potenziale elemento di progressione di carriera cominceranno ad essere gelosamente custoditi.

- Ci potranno essere forti elementi di demotivazione da parte di chi (per svariati motivi) si sentirà estraneo al nuovo modello, sia vivendo una condizione di potuto in relazione alle nuove dinamiche relazionali sia per un forte rigetto dovuto ad inconformità culturale.

- Da tutto questo potrà nascere un cambio di senso del lavoro didattico, portando ad una scuola culturalmente debole rispetto all'esterno.

A questo punto pensiamo al che fare. E' sicuramente importante innescare un meccanismo di analisi e discussione che si ponga l'obiettivo di costruire conoscenza in questi ambiti, che tenda a prefigurare un nuovo modo di fare scuola passando, come dicevo sopra, dalla trasmissività attualmente imperante a percorsi di costruzione condivisa dei saperi; senza però cadere negli imbrogli delle attuali pseudo-riforme che, come dato principale, sottintendono l'asservimento della scuola pubblica alle logiche del mercato, mentre sbandierano obiettivi di grande innovazione e modernità.

In particolare si possono ipotizzare alcune linee principali di lavoro/riflessione:

- Manifestare in ogni occasione la non condivisione di un linguaggio aziendale, contestare l'uso di termini legati ad una "cultura dell'impresa". Organizzare una sorta di "resistenza semantica".

- Cercare di mettere a punto strumenti per operare, che possano essere utilizzati nelle scuole (schemi di POF...).

- Approfondire gli aspetti relativi alla struttura ed alla dinamica salariale; rendere esplicite e condivise, per la maggior parte dei lavoratori della scuola, le principali implicazioni, entrare nel merito della distribuzione.

- Raccogliere dati ed esperienze sulla questione relativa alle FO, per capire cosa sta succedendo nella realtà delle scuole in relazione a questo elemento.



Il messaggio di Paulo Freire: tra passato e futuro, tra “Nord” e “Sud” del mondo

In questa breve presentazione della figura di Paulo Freire, cercheremo di “far parlare” soprattutto lui stesso, quindi molto spesso saranno le sue parole testuali a darci un’idea del suo pensiero, profondamente rivoluzionario.

Riteniamo che il messaggio di Freire pur provenendo da un mondo così diverso dal nostro, rappresenti un formidabile contributo per chiunque sia convinto che la funzione “dell’educare” sia qualcosa che vada molto al di là della semplice trasmissione di conoscenze già stabilite e consolidate. Chiunque consideri l’insegnare (e l’imparare) come una parte fondamentale dell’avventura della vita, una possibile esperienza creatrice ed uno delle azioni potenzialmente più “liberatrici” non può prescindere dal pensiero di questo grande personaggio.

L’educazione è un atto d’amore
e perciò un atto di coraggio.
Non si può avere paura del dibattito,
dell’analisi della realtà.
Non si può sfuggire alla discussione creatrice,
se non si vuole trasformare tutto
in una farsa. (Paulo Freire)

Paulo Freire è considerato il fondatore di quella pratica pedagogica che va sotto il nome di “Educazione Popolare”; questa nasce agli inizi degli anni 60 in Brasile dall’esigenza di “dare la parola al popolo” contrastando la pesante eredità lasciata dal colonialismo portoghese alle masse brasiliane,

cioè la “cultura del silenzio” fatta di apatia e non-partecipazione.

In una società chiusa, guidata e depredata dal mercato esterno, oggetto e non soggetto di sé stessa, antidemocratica, il popolo si trovava “immerso” nei processi sociali, inesistente perché incapace di prendere decisioni, ormai assuefatto alla manipolazione, ad essere dominato. Una società a cui è negato il dialogo, la comunicazione, ma che riceve “comunicati” dal potere costituito non può che dare origine al “mutismo”; che non significa mancanza di risposta, ma una risposta a cui manchi lo spirito spiccatamente critico.⁶

Freire ed i suoi collaboratori pensavano ad un’educazione che non significasse mero trasferimento del sapere attraverso le nozioni, ma che fosse per se stessa un atto creativo, capace di generare altri atti creativi, che affrontasse la discussione con l’uomo comune rispetto al suo diritto alla partecipazione, al potere, che tentasse costantemente di cambiare gli atteggiamenti muti verso la vita, che potesse costruire una mentalità democratica. Quindi ignoranza considerata non solo analfabetismo, ma anche inesperienza alla partecipazione e incapacità di essere critici, incapacità di intervenire. Essi pensavano che quello di cui aveva bisogno il popolo brasiliano fosse un’educazione alla decisione, alla responsabilità sociale e politica, che l’educazione dovesse rendere possibile la discussione coraggiosa dei problemi, la presa di coscienza e la forza di lottare contro gli oppressori.

6 P. Freire, *L’educazione come pratica della libertà* - Mondadori 1973.

Purtroppo il Movimento di Educazione Popolare (MEP) non poté raggiungere la realizzazione del suo programma su scala nazionale (nonostante alcuni entusiasmanti risultati iniziali) a causa del colpo di stato del 1964, dopo il quale iniziò la repressione del movimento, Freire fu costretto all'esilio ed il movimento dovette continuare a lavorare nella clandestinità.

I gruppi reazionari si sentivano minacciati dal cambiamento di mentalità che stava avvenendo, mentalità che rifiutava l'assistenzialismo in quanto questo fa di colui che lo riceve un soggetto passivo, incapace di partecipare al suo stesso recupero⁷; ma che rivendicava il diritto di partecipare attivamente al processo storico. Il MEP rappresentava una minaccia per un sistema politico ed elettorale che prevedeva e si poggiava sull'esclusione degli analfabeti al voto e quindi dell'esclusione della maggior parte della classe popolare.

Dal punto di vista della pedagogia della libertà preparare la democrazia significava anche preparare l'analfabeta a diventare elettore e questo avvenne non solo a livello teorico. Una grossa fetta di appartenenti alle masse ad esempio si inserì, a seguito di un processo di alfabetizzazione, in attività sindacali per la lotta in difesa dei propri interessi e degli interessi dei lavoratori, la prima candidatura di Lula alla presidenza è, almeno in parte, debitrice a questo processo, così come lo è la sua recente elezione, che tante aspettative ha spalancato.

La pedagogia della libertà fu accusata di portare in sé lo stimolo alla rivolta; ciò risulta senz'altro vero, ma è importante sottolineare che la rivolta non è in sé un obiettivo perseguito dall'educazione popolare. Se la coscientizzazione favorisce l'espressione delle insoddisfazioni e dei bisogni sociali significa che questi sono le componenti reali di una situazione di oppressione.

L'alfabetizzazione e la coscientizzazione sono inscindibili, così qualsiasi apprendimento ed addestramento (dall'imparare a scrivere al saper utilizzare un dato strumento agricolo) deve essere legato alla presa di coscienza della situazione reale dell'educando; quindi riflessione ed azione (cioè prassi, se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica). Questo procedimento rappresenta lo stimolo attraverso il quale l'alfabetizzando

apprende criticamente la necessità di imparare a leggere e scrivere e si prepara ad essere l'agente di questa educazione.

Per una pedagogia degli oppressi

Agli straccioni del mondo e a coloro
che in essi si riconoscono
e così riconoscendosi con loro soffrono
ma soprattutto con loro lottano.
(Paulo Freire)

Secondo Freire il grande compito umanista e storico degli oppressi è liberare sé stessi ed i loro oppressori, dato che questi ultimi, esercitando violenza ed oppressione, non trovano nel loro potere la forza che liberi gli oppressi e loro stessi. Il potere che nasce dalla debolezza degli oppressi sarà invece abbastanza forte per liberare sia gli uni che gli altri. Chi più degli oppressi può capire cosa significhi una società che opprime?⁸

La coscientizzazione ha come punto di partenza l'uomo (brasiliano), l'uomo illetterato, l'uomo del popolo, con la sua maniera propria di percepire e di comprendere la realtà.⁹

Queste parole di P. Freire mostrano come tutta la sua azione educativa e la sua riflessione trovino fondamento nella vita quotidiana del popolo: il suo lavoro, la famiglia, la vita nelle periferie. Ciò che qualifica questa azione con le masse popolari è la "maniera di essere vicini" al popolo, infatti questa vicinanza non deve essere alimentata da una falsa generosità, ma da una autentica fiducia: credere, aver fede nel popolo è la premessa indispensabile per ogni azione veramente educativa e liberante.¹⁰ Su questa categoria primaria si fonda ogni processo educativo: L'educando è il protagonista del processo educativo, altrimenti stiamo parlando di oppressione educativa che, quindi, non è educativa.¹¹ Se il punto di partenza è in noi, i cosiddetti intellettuali, non c'è alternativa se non quella dell'autoritarismo.¹²

La pedagogia di Freire è uno dei primi contributi ad un'azione educativa che non vuole più interpretare l'interesse delle classi popolari, osa domandare loro quale sia il loro modo di esprimersi nel mondo, quale sia la loro parola; ribaltando il fatto che fino a quel momento la parola che interpretava il mondo popolare era quella degli intellettuali, anche se impegnati a favore della causa del popolo. Da qui

7 P. Freire, *L'educazione come pratica...*, cit.

8 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* - Mondadori 1971.

9 P. Freire, *Conscientização: teoria e practica de libertação* - Cortez & Moraes - Sao Paulo 1979.

10 P. Freire, *La pedagogia...*, cit.

11 P. Freire, Frei Betto - *Una scuola chiamata vita* - EMI 1986

12 P. Freire, M Gadotti, S Guimaraes - *Pedagogia: dialogo e conflitto* - SEI 1995

un significato profondo, tuttora valido, del termine “popolare”, l’educazione si dice popolare non solo perché rivolta al popolo, perché creata e vissuta dal popolo stesso.

Dal punto di vista educativo, la classe lavoratrice ha due diritti fondamentali:

Conoscere meglio quello che già si conosce a partire dalla pratica (nessuno può negare che le classi subalterne possiedano un proprio sapere, uno dei compiti dell’intellettuale rivoluzionario è precisamente rendere possibile, stabilendo una comunione del metodo con le classi subalterne, che esse rivedano o riconoscano il già noto in un modo migliore).

Conoscere ciò che ancora non si conosce, cioè partecipare alla produzione di nuova conoscenza (per poter contribuire occorre avere il diritto di produrla, la classe lavoratrice deve dare la sua opinione in proposito e deve anche poter decidere). Nella relazione tra sapere e cultura popolare e quella d’élite intellettuale sta uno degli snodi fondamentali della concezione freiriana; emerge chiaro che non c’è conoscenza “migliore”, più dignitosa e più meritevole di essere ricordata e trasmessa, così come non esiste nessuno più colto di un altro.¹³ Questa stessa dicotomia è un prodotto dell’”oppressore”, dell’intellettuale che si crede superiore al popolo: Nessuno ignora tutto. Nessuno sa tutto. L’assolutizzazione dell’ignoranza, oltre ad indicare una coscienza ingenua circa l’ignoranza ed il sapere, diventa uno strumento nelle mani della coscienza dominatrice che vuole manipolare i cosiddetti “incolti” che “incapaci di guidare sé stessi”, hanno bisogno di orientamento, di guida, di essere condotti da quelli che si considerano colti e superiori.¹⁴

Prassi come teoria dell’azione

Non è il discorso forte che importa.
Lavoriamo di più e parliamo di meno.
Dedichiamoci ad un lavoro paziente
di mobilitazione ed organizzazione popolare,
che non si fa sulla base di discorsi veementi,
ma su una pratica profonda
che si concede docilmente
ad una quotidiana riflessione critica
(Paulo Freire)

Negli anni sessanta, in un clima di grandi passioni

13 P. Freire, F. Betto, *Una scuola...*, cit.

14 P. Freire, *L’educazione come pratica ...*, cit.

15 P. Freire, *La pedagogia...*, cit.

16 P. Freire, *L’educazione come pratica ...*, cit.

17 P. Freire, *La pedagogia ...*, cit.

e fermenti politici, dove vengono lanciati grandi slogan, dove i discorsi “gridati” favoriscono una “visione magica delle parole d’ordine”, Freire riflette e denuncia l’illusione di riuscire a cambiare la realtà, a “liberare l’oppresso”, a coscientizzare il popolo con la pura parola, non accompagnata da una pratica coerente. Egli afferma la necessità di entrambi questi momenti che, presi singolarmente, sono sterili, non aiutano l’uomo a diventare soggetto, non appartengono ad una educazione che sia autenticamente liberatrice. Il verbalismo è un “vuoto bla-bla”, valorizza solo la parola e la teoria; l’attivismo invece è proprio di chi tende all’azione senza la guida della riflessione, è sempre reazionario, ama gli slogan, crede che la storia sia opera delle proprie mani; entrambi questi estremi, presto o tardi, si bloccano, non arrivano alla prassi, alla sintesi tra teoria e pratica, tra azione e riflessione. Soltanto nella prassi, infatti, l’uomo diventa soggetto, si umanizza; questa riflessione sull’azione è ciò che distingue l’uomo dall’animale: Gli uomini sono esseri di prassi, sono esseri del “che-fare”, mentre gli animali sono esseri del puro fare. Gli animali non “vedono” il mondo, vi si immergono; gli uomini, al contrario, in quanto esseri del “che-fare”, ne emergono e, oggettivandolo, possono conoscerlo e trasformarlo con il loro lavoro.¹⁵

Attraverso questa riflessione sulla sua situazione, sul suo ambiente concreto, l’uomo diviene soggetto; più riflette sulla realtà, sulla sua situazione concreta, più ne “emergerà” pienamente cosciente, impegnato e pronto ad intervenire sulla realtà per cambiarla.

E’ importante puntualizzare che per Freire la teoria non è verbosità, anzi, c’è bisogno della teoria, che implica un inserimento nella realtà, un contatto analitico con ciò che esiste per provarlo, per viverlo pienamente nella pratica. In questo senso teorizzare equivale a contemplare; non però nel senso deviato che significa opposizione alla realtà, astrazione.¹⁶

Questi due momenti coesistono in una relazione dialettica, non c’è dicotomia: per il fatto che difendiamo la prassi, cioè la teoria del fare, non stiamo proponendo dicotomie, da cui risulti che questo fare si divide in una tappa di riflessione ed in un’altra d’azione: azione e riflessione, riflessione e azione si verificano simultaneamente.¹⁷

Da un punto di vista pedagogico, una conseguenza

di questo ragionamento è la necessaria coerenza tra i metodi ed i contenuti del processo educativo, in quanto non è possibile realizzare un'educazione democratica in una struttura autoritaria. Freire non accetta la posizione di chi pensa di "liberare dominando", ossia la posizione di chi si professa rivoluzionario, ma continua a utilizzare gli stessi metodi autoritari della classe dominante.

La prassi è l'unione coerente tra ciò che si fa e ciò che si dice, che influisce sulla realtà e la trasforma soltanto se diventa un processo continuo, che dopo ogni azione si ferma a riflettere e da questa riflessione riceve la ricchezza e la creatività per continuare ad agire in senso critico e trasformatore. Quindi un'educazione che sia autenticamente al "servizio delle masse oppresse" deve partire dalla riflessione sulla loro realtà, sulle loro difficoltà quotidiane, domande e potenzialità, per promuovere un'azione che, coerente con questa riflessione, risponda ai loro bisogni e non a progetti scritti a tavolino, per tornare poi a riflettere sull'azione stessa per migliorarla.

Come leggere Freire nel Nord del mondo

Certamente la nostra attuale situazione differisce dal contesto in cui Freire ha sviluppato la sua "educazione popolare", così come certi termini usati hanno una valenza diversa nei due contesti culturali: ad esempio "popolo" e "intellettuale", lo stesso concetto di "scuola pubblica" che in Brasile (come del resto praticamente in tutta l'America Latina) è quasi inesistente.

Nonostante tutto una riflessione su quanto Freire sosteneva e soprattutto su quanto ha fatto sarebbe estremamente ricca e proficua anche per chi lavora nella scuola pubblica in Italia nel 2003; la straordinaria carica ideale ed emotiva del messaggio di Freire, il concepire l'istruzione come una fondamentale tappa dell'emancipazione dell'individuo, l'indissolubile nesso creato tra la crescita della conoscenza e la crescita della "coscienza critica", il carattere profondamente rivoluzionario delle sue premesse e

del suo lavoro non possono lasciare indifferenti.

Il concetto stesso di "alfabetizzazione" potrebbe essere assunto come centrale; l'alfabetizzare è il dotare l'individuo degli strumenti per "leggere il mondo", se nelle selve e nelle favelas brasiliane questo coincideva con l'insegnare a leggere e scrivere, ma anche imparare a discutere dei problemi vissuti quotidianamente, tutto questo spesso diretto anche agli adulti; qui ed ora si tratta di rendere coscienti del mondo in cui vivono ("aiutarli ad emergere" direbbe Freire) bambini ed adolescenti che, pur sapendo leggere e scrivere, sono spesso inermi rispetto ai modelli sociali proposti ed imposti dalla cultura dominante che tende a farne dei supini esecutori e, soprattutto, degli accaniti consumatori. Che dire infine di una grande costante che in qualunque tempo ed in qualunque latitudine ha sempre contraddistinto il potere: l'accanimento con cui si osteggia l'idea stessa di una scuola libera e creatrice di coscienze libere. Questa concezione trasformatrice, questa funzione politica di "liberazione dell'oppresso" dell'istruzione, è stata ben compresa dagli "oppressori" che non mancano mai di perseguire chi agisce in questo senso e non solo in Brasile (per esempio: maestri e membri delle "brigade di alfabetizzazione" erano tradizionalmente vittime predilette dei sicari della contra nicaraguense). Con le dovute proporzioni, anche da noi si assiste ad un continuo attacco alla scuola pubblica, a tentativi di assoggettarla alle regole del "libero mercato", al tentativo di asservirla ai poteri dominati svilendone la potenzialità di creatrice di cittadini consapevoli dei propri diritti. La lezione, ma anche la battaglia, di Paulo Freire possono senz'altro trovare elementi di validità anche nei nostri contesti, d'altronde gli "oppressi" esistono ovunque ed ovunque hanno il compito storico di liberare sé stessi e tutta la società.

Esserci o non esserci. La presenza Cobas al Tavolo “Fermiamo la Moratti”

In questa fase della lotta contro la riforma Moratti è utile che i Cobas facciano parte dei tavoli unitari della sinistra? In particolar modo è utile che i Cobas partecipino al tavolo nazionale Fermiamo la Moratti?

Durante quest'anno e mezzo di battaglie la domanda ce la siamo fatta più volte e spesso abbiamo dovuto soppesare le ragioni che spingevano alla partecipazione o all'iniziativa autonoma. Il dilemma sembra strutturale ed è giusto chiarircelo il più possibile. Prima di tutto un breve riassunto.

Il Tavolo nazionale contro la Moratti nasce intorno a gennaio del 2003. L'idea di una manifestazione che porti in piazza chi lotta contro la legge di “riforma” della scuola fa da catalizzatore. Le presenze nel tavolo sono sindacali (dalla Cgil ai Cobas), politiche (allora Rifondazione e Verdi), associative (Legambiente, Cidi, Mce, ecc.). Su decisione delle forze del tavolo, una prima manifestazione già indetta dalla Cgil per aprile cambia fisionomia dando spazio a tutte le organizzazioni sindacali aderenti. La guerra in Iraq però spinge a trasformare l'appuntamento sulla scuola nel corteo contro l'intervento Usa e la funzionalità del tavolo si interrompe. La rinascita avviene a novembre, quando l'attivismo del CoordTempoPieno aveva rilanciato dal basso e localmente la mobilitazione contro la riforma (con l'ottima riuscita delle manifestazioni locali del 26 settembre) ed aveva indetto la manifestazione nazionale per il 29 novembre a Bologna. In questa occasione, il Tavolo, riunito senza Cobas, decide di appoggiare la manifestazione confederale successivamente convocata per la stessa data a Roma, sposando l'iniziativa istituzionale a scapito di quella autoorganizzata. A dicembre, dopo la riuscita della manifestazione di Bologna, il Tavolo si riunisce nuovamente ma diviene impossibile ignorare ancora la forza dei coordinamenti. Così la proposta del CoordTempoPieno di una nuova iniziativa in gennaio prima dell'approvazione della legge viene appoggiata. In realtà anche qui appaiono difficoltà a schierarsi apertamente con il CoordTempoPieno e si arriva ad un'indizione fatta da un “folto gruppo” di comitati e coordinamenti, alcuni dei quali sono realmente posticci, allo scopo di stemperare il protagonismo del CoordTempoPieno; ad ogni modo anche la riuscita di questa scadenza

rafforza tutti i soggetti in campo. Alla fine di gennaio però altra situazione critica: mentre i Cobas attendono a convocare lo sciopero contro la riforma chiedendo unità con i confederali, costoro invece indicano una manifestazione per il 28 febbraio, evidentemente chiudendo ogni discorso sullo sciopero e togliendo al Tavolo lo spazio politico che gli era proprio. A questo punto i Cobas hanno interrotto la partecipazione e hanno indetto lo sciopero del primo marzo mentre il Tavolo ha deplorato la scelta confederale, rimanendo di fatto inattivo per due mesi. La decisione di riprendere una partecipazione attiva è nata ad aprile in relazione all'idea (principalmente dei coordinamenti) di progettare una nuova manifestazione nazionale per la fine dell'anno scolastico che potesse essere momento di rilancio del movimento. Qui, di nuovo come Cobas, ci siamo ritrovati all'interno del Tavolo a sostenere una linea di chiarezza sulle piattaforme, nel solco delle richieste dei coordinamenti: chiedere chiaramente l'abrogazione della legge e il ritiro del decreto.

Invece dai confederali l'ennesimo voltafaccia con lo sciopero generale, dall'esito fallimentare, del pubblico impiego e scuola del 21 maggio. Siamo stati tra i pochissimi a sostenere la manifestazione del 15 maggio in modo concreto (indicando anche lo sciopero per quella data) tanto che la presenza Cobas spiccava tra i soggetti organizzati.

In generale, ad un anno e mezzo dalla nascita sono chiari alcuni punti:

- 1) la capacità di iniziativa non parte dal Tavolo (Cobas, Cgil e coordinamenti sono stati i promotori e sostenitori) ma nel Tavolo si possono creare sinergie;
- 2) solo le manifestazioni volute dai movimenti (a gennaio e maggio 2004) si sono poi realizzate;
- 3) quando il Tavolo si trova a dover scegliere chi appoggiare, se non ci sono movimenti in campo fa la scelta moderata (novembre 2003);
- 4) spesso le adesioni formali alle iniziative non si sono trasformate in impegni sostanziali (scioperi 15 e 21 maggio 2004); in sostanza il Tavolo non ha l'autorevolezza di vincolare i suoi componenti alle scelte collettive;
- 5) senza i Cobas il Tavolo tende a muoversi su linee moderate; la nostra presenza rafforza la tenuta su

parole d'ordine chiare e prive di compromessi, e contrasta la linea filo-Cgil sostenuta da numerose componenti di questa organizzazione presenti sotto "mentite spoglie";

6) spesso si innestano dinamiche che, invece di rafforzare il pluralismo e la partecipazione, tendono a limitare la visibilità dei vari soggetti, con pretestuose motivazioni (il 15 maggio 2004, piuttosto che preoccuparsi del loro scarso impegno nella riuscita della manifestazione alcune componenti del Tavolo arzigogolavano senza esito sulla "prevaricazione" patita per la straripante presenza di bandiere Cobas).

Queste considerazioni spiegano le diverse opinioni che convivono nei Cobas, tra chi ritiene poco produttiva e sfibrante la nostra presenza nel Tavolo, e chi fa notare che alla nostra assenza consegue una deriva moderata. Certo è che la scelta di rimanere, presa dopo una bella discussione all'ultima Assemblea Nazionale, ci impone una presenza consapevole dei limiti del Tavolo e della necessità di un ruolo critico e conflittuale.

SCARTOFFIE

A. Palmi, insegnante di chimica, Itis (Bologna)

Le scartoffie, cioè la produzione di materiali cartacei implicitamente considerati sovrabbondanti ed inutili, sono prese a simbolo del funzionamento burocratico di una struttura.

Nel caso della scuola questo è senz'altro valido, esistono gustosissimi racconti ed aneddoti sulle varie tipologie di scartoffie che girano per le scuole: dai richiami ai regi decreti, all'obbligo (in barba a tutte le teorie fisiche accettate) di esser in aula 5 minuti prima dell'inizio di una lezione... ma aspettando il fatidico suono di fine ora nella classe precedente!

Amenità a parte è un fatto che la vita di chi lavora nella scuola sia subissata da una valanga di carte, da tutte le varie uscite della gerarchia ministeriale (circolari, note ecc...), alle circolari interne delle scuole che spesso superano le due o trecento all'anno. Appare abbastanza evidente che il dipendente medio non sia fisicamente in grado di leggere (e magari comprendere, quando ciò sia umanamente possibile!) tutta questa mole di scartoffie, nella quale si mescola dalla comunicazione più insulsa al limite del grottesco alla comunicazione centrale per la vita lavorativa.

Come dicevamo sono esemplificazione del sistema burocratico, difficilissimo difendersi quando la norma proviene da un esterno indefinito ed alieno che si rappresenta con circolari e simili... ma occorre fare attenzione, in quanto anche parte dell'opposizione a questa modalità non è priva di punti oscuri. La critica al modello burocratico è stata usata come argomento per sostenere l'autonomia, con la forza del luogo comune si tuonava contro le scartoffie promettendo che l'autonomia ce ne avrebbe liberato; in realtà dall'entrata in vigore dell'autonomia siamo ancor più sommersi da valanghe di comunicazioni, a quelle ministeriali si sono aggiunte quelle dei dirigenti.

Quello di cui ci siamo liberati negli uffici decentrati (distretti, ormai scomparsi, ed ex provveditorati) fino alle segreterie scolastiche è, invece, una parte del personale di segreteria tagliata con continuità; questo, insieme al fatto che alle segreterie delle scuole sono state trasferite altre incombenze, fa sì che non di rado l'onda delle scartoffie arrivi direttamente addosso ai dipendenti.

Va detto che la documentazione scritta può anche avere un suo valore, in particolare può essere un valido aiuto contro eventuali prevaricazioni e/o intimidazioni dei dirigenti; non è raro che un dirigente minacci verbalmente chissà quali sfracelli e/o ordini di servizio per piegare un collega od un intero collegio riottoso (ad esempio nell'accettazione supina della controriforma moratti), ma di fronte alla richiesta di mettere per iscritto le sue stesse affermazioni si tiri indietro riducendosi a più miti consigli.

Occorre, quindi, evitare le generalizzazioni e le critiche semplicistiche (e spesso ipocritamente interessate), per rivendicare una gestione più democratica e partecipata delle scuole; non solo il numero di carte che circolano, ma anche la qualità (ed anche l'utilità) di queste ultime andrebbe presa in considerazione per poter esprimere giudizi sul funzionamento di un sistema.

Se riusciremo a giungere realmente ad una tale gestione il numero di scartoffie diminuirà spontaneamente senza alcun bisogno di dedicarci altro tempo.

Tra i molti significati che la parola potere assume nelle relazioni umane, qui vorrei affrontare in modo particolare due aspetti, quello del potere inteso come percezione personale (il sentimento del potere) unitamente all'aspetto qualitativo e relazionale del potere stesso.

POTERE

Il sentimento del potere, in un contesto dato, nasce dall'incrocio di due variabili principali esprimibili come: "il potere che sento di avere sugli altri" ed "il potere che sento che gli altri hanno su di me"; questo potere può essere vissuto come una quantità fissa, a somma costante (se aumenta il mio potere diminuisce quello altrui) od a somma variabile (il mio potere può aumentare insieme a quello altrui). Il primo vissuto è tipico di un modello culturale basato sulla competizione, sull'obbedienza cieca e la dipendenza come valori, sul conflitto come patologia; il secondo prevede la collaborazione, il dissenso ed il consenso come valori ed il conflitto come possibile risorsa.

E' fin troppo evidente quale dei modelli culturali abbozzati dovrebbe essere proprio della scuola

Vediamo che tipo di potere e quali relazioni si giocano nelle scuole, sia dal punto di vista formale che informale. Si potrebbe dire, chi comanda nella scuola?

Non affrontiamo qui tutte le relazioni di potere che si instaurano tra le diverse figure professionali della scuola, come tra personale insegnante e personale ata, o quelle interne alla stessa relazione didattica, tra insegnante e studente, che in altri lemmi costituiscono il centro dell'attenzione; cercheremo di considerare il clima di potere generale che si vive all'interno dell'istituzione.

Dal punto di vista formale da anni stiamo vivendo una grossa trasformazione. Il preside (o direttore) rappresentava il "potere ministeriale" nella scuola, era il delegato, il referente funzionale di una autorità superiore che rimaneva comunque esterna alla particolare scuola; questo soggetto traeva ed esercitava il potere rispetto alla "norma", limitandosi, formalmente, ad applicare regolamenti e circolari, non era infatti un soggetto atto alla negoziazione di tipo sindacale. Tutti gli altri dipendenti erano uguali (formalmente), i collaboratori venivano votati dal Collegio e l'anzianità era l'unico elemento che differenziava la carriera retributiva (oltre all'inquadramento iniziale con cui si veniva assunti). Le principali relazioni di "potere" formale riguardavano il rapporto docente - collegio e docente - consiglio di classe, in questo campo il principio di libertà di insegnamento, fungeva da garanzia per il singolo in rapporto al soggetto collettivo.

Ora esiste la figura del Dirigente Scolastico (DS); soggetto che possiede un potere reale da agire anche direttamente sui "sottoposti" (non è un caso che molta della polemica attuale e molte proposte di varie parti politiche vertano proprio sulla quantità e qualità di potere da delegare ai DS), diviene titolare di relazioni sindacali, nomina (secondo l'interpretazione ufficiale) direttamente i suoi collaboratori e che, in prospettiva, dovrebbe anche arrivare ad assumere o meno il personale.

Dal punto di vista informale la situazione era molto più variegata, stante la mancanza di strutturazione rigida nell'organizzazione del lavoro era proprio nell'informale che si ridefinivano i veri rapporti di potere e le vere modalità di funzionamento relazionale; le quali risultavano essere anche molto diverse da scuola a scuola. Le fonti del potere nascevano ad esempio:

- Dall'autorevolezza personale del singolo
- Dal tipo di materia insegnata in relazione al tipo di scuola (pensate al "potere" del docente di lettere in un liceo classico od in un istituto professionale)
- Dall'anzianità interna alla singola scuola
- Dal tipo di inquadramento (ITP, sostegno, precari ecc...)
- Dall'appartenenza o meno a lobby od altri gruppi informali

Questa non coincidenza tra le fonti del potere agito nelle relazioni e la struttura organizzativa formale generava tutta la serie di situazioni che si potevano incontrare nelle varie scuole (senza voler esprimere un giudizio di valore); probabilmente potrebbe essere un elemento di riflessione utile a comprendere conflitti e cambiamenti attuali e le diverse ricadute sulle singole scuole.

Il potere è intimamente collegato anche al reddito; il danaro è uno dei fondamentali parametri di status riconosciuti dal modello culturale dominante, istintivamente può scattare l'equivalenza più danaro più potere; se nella scuola si osservano le dinamiche relazionali (in particolare informali) e quelle salariali dei diversi inquadramenti si trova che questa implicita equivalenza è sostanzialmente rispettata (generalmente chi "conta di più" ha un salario più alto). Questo fatto mette in relazione diretta la questione del potere a quella del salario (o stipendio?).

Sono in atto nella scuola vari tentativi di ridisegnare le “mappe del potere”, per far sì che queste si adeguino al nuovo modello di scuola aziendalizzata al servizio della logica mercantile, uno degli strumenti utilizzati è quello della carriera e della dinamica salariale. Da oltre un decennio si sperimentano forme di salario incentivante per introdurre differenziazioni tra i dipendenti; ma la quantità di tali incentivi è fonte di contraddizione, perché, una volta garantita una soglia di soddisfazione minima dei bisogni, il semplice incentivo economico non è più sufficiente. Nel caso specifico della scuola siamo di fronte ad una consistenza davvero scarsa di tali incentivi. Si pensi, però, ai conflitti, alle tensioni, al disgusto che la divisione di queste cifre provoca nel sistema scuola... Questo dipende dal fatto che il salario è stato trasformato in una risorsa scarsa, anche nella percezione individuale (oltre che dal punto di vista quantitativo); il concetto di scarsità connota fortemente il salario in termini di competitività, invidia (tutti concetti legati ad un certo tipo di potere) e dà un senso nuovo all’incentivo (in particolare diviene importante, oltre alla sua consistenza, il fatto che “io lo prendo e tu no”). Inoltre la logica della dinamica salariale legata a fattori di selezione tra il personale, mette in crisi un aspetto fondamentale nel lavoro didattico collegiale: la sua gratuità, ossia il fatto che le esperienze, i materiali, le innovazioni didattiche vengano liberamente condivise, se questi elementi diventano un potenziale elemento di progressione di carriera cominceranno ad essere gelosamente custoditi.

Un altro strumento è quello volto alla creazione di figure intermedie che dovrebbero costruire quella gerarchia formale attualmente assente nelle scuole, ma necessaria alla creazione di un modello aziendale e privatistico basato sulla competizione tra dipendenti di una istituzione scolastica e tra le istituzioni stesse. Possiamo già enumerare diversi esperimenti: dalle funzioni obiettivo, all’infame tentativo del cosiddetto concorsone, per finire attualmente con la pretesa di introdurre il tutor e con le linee contenute nei documenti prodotti dal tavolo paritetico istituito ai sensi dell’art. 22 dell’ultimo contratto nazionale.

Tutti tentativi che incrociando in diverso modo le variabili del salario e della carriera, tendono comunque a ridisegnare le relazioni di potere tra i dipendenti verso un modello di potere somma zero, dove il possesso ed il controllo prevalgono sulla

condivisione, la competizione sulla collegialità; dove non varranno “valutate” astratte professionalità, ma concrete forme di adesione e fedeltà all’istituzione e sottomissione alle gerarchie che si vorrebbero costruire.

Appare evidente che una reale “lotta per la democrazia” nella scuola non può prescindere da una attenta analisi di quelli che sono i rapporti di potere tra tutti i soggetti coinvolti, sia dal punto di vista informale che formale. In questo senso in un prossimo futuro rivestiranno grande rilevanza, oltre a quelli già citati, altri fattori quali il completo dispiegarsi della dirigenza scolastica (forse l’elemento più devastante) ed il futuro assetto degli organi collegiali, che, ben lungi dal rappresentare momenti di reale partecipazione, si vorrebbero trasformare in organi di governo autoritario. Non ci saranno molti spazi per illusioni personali e fughe all’interno del microcosmo della propria classe; le nuove forme di potere e relazioni verticali, di carriere e competizioni che si vanno delineando avranno fortissime ricadute anche sull’impianto pedagogico si trasferiranno anche a livello della relazione con gli studenti; se diviene dominante un modello di riferimento aziendale per la scuola (la cui merce sarà giocoforza l’istruzione), come si potrà/ dovrà agire per mantenere uno spazio indipendente alla scuola, cioè proporre una scuola che non lavori per un semplice adeguamento al modello sociale dominante di chi la frequenta; ma al contrario si ponga l’obiettivo di andare oltre una semplice trasmissione delle conoscenze per arrivare ad una costruzione condivisa dei saperi anche in funzione critica.

Ci potranno essere forti elementi di demotivazione da parte di chi (per svariati motivi) si sentirà estraneo al nuovo modello, sia vivendo una condizione di “potuto” in relazione alle nuove dinamiche relazionali sia per un forte rigetto dovuto ad inconformità culturale.

La nostra risposta non può essere che volta alla costruzione di un sistema dove le relazioni siano il più possibili orizzontali, dove il potere sia distribuito e lievitativo, cioè dove tutti i soggetti coinvolti possano veder accrescere la propria quota di potere non a scapito degli altri, ma come elemento di crescita collettiva e costruzione di “nuovo potere”; una democrazia partecipata, un’autogestione dal basso non certo una “autonomia del dirigente scolastico”.

Ecco, i Cobas per esempio ... Il conflitto e l'autorganizzazione

Il lavoro della commissione organizzazione al seminario estivo di Genazzano è partito da alcune premesse e da alcuni nodi problematici individuati nell'attuale situazione, per poi giungere a prospettare una serie di soluzioni ed attività che potrebbero essere utili per migliorare lo stato organizzativo; qualora la mole delle attività proposte risultasse troppo alto rispetto alle nostre attuali capacità operative sarà fondamentale costruire una scala di priorità.

Premessa

- Quando si parla di “organizzazione” non ci si riferisce ad aspetti puramente tecnici e men che meno si vogliono enfatizzare aspetti legati a norme di funzionamento burocratiche dei Cobas; l'organizzazione, o meglio il miglior funzionamento possibile delle strutture Cobas, è semplicemente una parte imprescindibile di quella che deve essere la nostra iniziativa politico-sindacale-sociale-culturale.

Non è pensabile, in una fase complessa e delicata come quella delineata, non adoperarsi per arrivare ad avere una struttura (sia a livello nazionale che decentrata) all'altezza della situazione e delle sfide che ci aspettano; in questa fase è assolutamente necessario lavorare per aumentare il radicamento e la diffusione territoriale dell'organizzazione, questo può essere fatto solo se vengono tenute in debita considerazione anche gli aspetti più strettamente logistici e di funzionalità. È altresì necessario che questa esigenza divenga patrimonio comune di tutti gli aderenti ai Cobas; anche chi non fosse direttamente impegnato in attività legate a queste tematiche, dovrebbe tener ben presenti questi aspetti nel proprio orizzonte di riferimento.

- Dobbiamo lavorare sulla contraddizione (apparente?) tra la pressoché totale autonomia delle varie sedi, che se vogliamo è una ricchezza del modello Cobas, con la totale orizzontalità della struttura organizzativa ed i necessari livelli di coordinamento nazionale e la necessità di riuscire anche a dare un'immagine ed un'impronta nazionale che sia realmente condivisa dalle diverse sedi.

- Per meglio calibrare la struttura organizzativa e l'operatività è senz'altro auspicabile che vi sia un percorso di riflessione volto a ridefinire l'orizzonte strategico ed il “modello Cobas” tenendo

conto delle variazioni che si sono avute negli ultimi 15 anni.

- L'attuazione, anche progressiva, di quanto proposto di seguito non potrà prescindere da una presa in carico complessiva di tutta l'organizzazione; sarà necessario uno sforzo di tutti per poter portare avanti le attività proposte secondo le priorità che decideremo, quindi non vi dovrà essere un'eccessiva delega a gruppi di ipotetici “esperti” preposti a questo.

I nodi problematici

- Abbiamo un rilevante deficit informativo dalle diverse sedi:

il livello di operatività pratica, l'agibilità politico-sindacale esistente ecc.

- Esiste una grossa difficoltà nel coordinamento e nell'agire a livello nazionale; in particolare risulta complicata la gestione delle “campagne nazionali”. Si notino come esempi due recenti campagne molto diverse tra loro, quella sulla indennità di vacanza contrattuale e quella sui diritti sindacali; in entrambi questi casi, sia pur con sfumature diverse, si è lamentato uno scarso coordinamento tra le sedi e/o uno scarso coinvolgimento di tante sedi.

- Più in generale si denota una circolazione non ottimale delle informazioni e dei materiali prodotti; questo in particolare rispetto a sedi che non sono rappresentate nell'esecutivo nazionale e che non riescono ad appoggiarsi in maniera efficace a sedi territorialmente vicine e ben strutturate.

Vengono qui esposte, in forma schematica e non in ordine di priorità, alcune possibili iniziative, sarà lavoro comune collegarle tra loro in un quadro organico e, se necessario, stabilire un ordine di priorità nella loro attuazione; alcune sono indicazioni metodologiche generali relative al funzionamento organizzativo, mentre in altri casi si tratta di azioni specifiche concrete che dovrebbero essere decise ed attuate:

- per migliorare il funzionamento di una sede è importante assegnare responsabilità e compiti specifici; si considera utile che le varie attività messe in campo, campagne, settori di intervento ecc. siano organizzati identificando anche un referente (o più referenti) che abbiano il compito di monitorare e seguire da vicino lo sviluppo dell'attività specifica, garantendo un'informazione puntuale ed aggiornata

al resto dell'organizzazione ed un maggiore coordinamento.

- altra indicazione di funzionamento generale è quella di affrontare quanti più temi possibili con la logica del "gruppo di lavoro", coordinati nell'esecutivo provinciale, costruiti attorno alla figura del referente e incentrati sui diversi aspetti decisi. Questo per superare la logica del "tutti fanno tutto", che poi diventa quella del "pochi fanno (o sono costretti a fare) tutto", ed andare verso una divisione dei compiti basata sulle inclinazioni e competenze dei diversi attivisti.

A titolo di esempio, si elencano gruppi di lavoro che dovrebbero essere necessariamente attivati in ogni sede; ovviamente l'elenco non è esaustivo. Anche in questo caso si dovrà, probabilmente, costruire una scala di priorità nei tempi di attivazione, cercando anche di coinvolgere il maggior numero di iscritti possibili (non ha senso che siano sempre i soliti ad entrare in tutti i gruppi di lavoro, altrimenti siamo al punto di partenza):

- Supporto alle sedi, che dovrebbe anche occuparsi del monitoraggio e raccolta dati dalle varie province.
- Finanziamento, per monitorare la situazione finanziaria, individuando possibili risparmi e forme di finanziamento aggiuntive alle quote sindacali.
- Comunicazione dentro l'organizzazione, tra le sedi e cura del sito.
- Cesp.
- Formazione degli iscritti.
- Coordinamento delle campagne nazionali.
- Coordinamento aspetti ed iniziative di legali.
- Su eventuali temi specifici: ta e precari per indicarne due verosimilmente necessari.
- Cominciare a strutturare, magari anche formalmente, l'organizzazione su base regionale o macro provinciale, in modo da creare un livello di coordinamento intermedio tra i momenti decisionali delle assemblee provinciali e quelli nazionali

(esecutivo od assemblea che sia). In diverse regioni intorno alle sedi più strutturate questo sta in parte avvenendo e sembra dare esiti positivi, si tratterebbe di sistematizzare questo aspetto, di promuoverlo con decisione e di renderlo un elemento costitutivo del nostro agire.

- Monitorare tutte le sedi, per avere un quadro complessivo della situazione più dettagliata. Questa non deve essere intesa come azione di controllo del centro nei riguardi della periferia, ma come un'attività indispensabile ad un agire più coordinato di tutta l'organizzazione a livello nazionale. Di ogni sede dobbiamo avere a disposizione i dati caratterizzanti, molti sono già disponibili e vanno solo riordinati, altri vanno reperiti.

- Avviare un'attività di formazione nei confronti degli iscritti che lo richiedono; si propone una vero e proprio percorso su tutti i temi e i campi che si rendessero necessari. Questa attività appare un elemento necessario per cercare di allargare la nostra base di attivisti. Dovrà essere seguita da un gruppo ad hoc ed essere anche organizzata su base professionale, utilizzando tutti gli strumenti disponibili (Cesp, sito ecc.). Si propone di cominciare sin dall'inizio del prossimo anno scolastico con seminari di formazione organizzati su base regionale, costruiti sulla base di effettive richieste provenienti dai territori.

- La campagna per i diritti sindacali proseguirà, è un'ottima occasione per cominciare ad applicare quanto proposto ad un caso concreto; si propone quindi che tale campagna prosegua e venga strutturata tenendo conto di quanto sopra esposto (referente, gruppo di lavoro, livello regionale ecc.). In questo senso, ed anche per iniziare la raccolta dati dalle varie province, si propone che da ottobre si facciano tentativi di indizione di assemblee in orario di servizio in tutte le province e che i risultati siano riportati al gruppo di lavoro sostegno sedi.

Itis Belluzzi: lezione nei corridoi [non firmato]

Un’altra delle situazioni stigmatizzate che si presentano di frequente (della quale abbiamo già parlato a proposito della “questione sicurezza nelle scuole”) è quella delle classi e dei laboratori stipati di alunni e docenti ben oltre i limiti che sarebbero consentiti dalle attuali normative legate, appunto, alla sicurezza ed alla prevenzione incendi.

Come sicuramente avviene in tante scuole (che però, purtroppo, si guardano bene dal denunciare tale situazione) anche presso l’itIs Belluzzi ci troviamo di fronte alla situazione di classi di 30 e più studenti ai quali vanno aggiunti i docenti, spesso anche quelli di sostegno e gli educatori in quanto è consuetudine che classi tanto numerosi ospitino anche alunni certificati.

Così oltre alle cattedre extra-large ci troviamo di fronte anche alle classi XXL, in questa scuola dove tutto cresce ad eccezione dei finanziamenti pubblici. Però è accaduto che dei docenti non ci stessero e si siano rifiutati di fare lezione in condizioni tali che non vedessero garantite le norme relative al limite di affollamento dei locali scolastici; così una classe si è ritrovata a svolgere le ore di laboratorio nel corridoio dell’istituto.

Ovviamente l’atto clamoroso aveva l’obiettivo principale di denunciare la situazione illegittima e promuovere una presa di coscienza del problema da parte dei vari soggetti in causa, dalla dirigenza scolastica ai genitori.

Le risposte non si sono fatte attendere: in un primo momento si è assistito ad un atteggiamento scomposto giunto perfino all’intimidatorio della

dirigenza, messa in crisi da una decisa presa di posizione dei genitori; che, a fronte della risposta pacata ma decisa dei docenti, in un secondo tempo si è trasformato in un tentativo dilatorio e di scaricamento delle responsabilità, che comunque ha prodotto la richiesta formale di ulteriori risorse per risolvere il problema.

La risposta dell’amministrazione è stata negativa ed, al momento, i genitori sono tuttora mobilitati nel tentativo di ottenere la possibilità per i propri figli di frequentare in condizioni regolari.

Vi sono due elementi, diversi tra loro ma egualmente interessanti, da far notare in questa vicenda che non si è ancora conclusa:

- a) In primo luogo il fatto che la dirigenza abbia rifiutato di fare gli ordini di servizio ai docenti per forzarli a fare lezione nei laboratori in questione; mostrando così una certa coda di paglia e la non volontà di assumersi le proprie responsabilità (unite alla consapevolezza di non essere “in regola”... chissà ??)
- b) In secondo luogo il tentativo fatto di nascondersi dietro ad una delibera della giunta provinciale, firmata da un tecnico dirigente ormai pensionato, che con due semplici righe scritte su di un pezzo di carta derogava le norme e dichiara “d’ufficio” tutti i locali delle scuole superiori a norma fino al dicembre 2009...

Della serie... ma come siamo finiti !

Legge uguale per tutti? ... ma mi faccia il piacere...

Negli ultimi anni per due volte come Cobas abbiamo tentato di percorrere anche la via giudiziaria per cercare di far valere i nostri diritti, precisamente nel caso del personale ATA transitato dagli enti locali allo stato a seguito di un accordo firmato dai sindacati confederali e sfociato nella legge 124 del 2000 e, più recentemente, per richiedere l’indennità di vacanza contrattuale (IVC) a seguito dell’inveterata abitudine di firmare i nostri contratti con anni ed anni di ritardo.

In entrambi i casi si trattava semplicemente di far valere diritti indiscutibili. Nel primo caso ci trovavamo di fronte al fatto che personale transitato da ente ad ente, ma in perfetta continuità di servizio e mansione, si trovava di botto privato di anni ed anni di carriera con le ovvie ripercussioni sullo stipendio; il secondo caso è ancor più emblematico, di fatto si richiedeva la semplice applicazione degli accordi del 23 luglio del 1993 (accordi disastrosi per il lavoro dipendente è bene ricordarlo!) che prevedeva in cambio della “scala mobile” scippata da quegli accordi l’instaurazione della IVC nel caso i contratti non venissero rinnovati entro 3 mesi dalla scadenza.

Diritti minimi, casi quasi banali... cosa si chiedeva in realtà? Che gli anni di servizio prestati avessero valore per la carriera e che gli accordi sottoscritti venissero rispettati!

Ebbene quello che è successo è al limite del grottesco.

Nel primo caso abbiamo avuto tantissime sentenze favorevoli in tutto il territorio nazionale tanto che cominciammo a pensare che, per una volta almeno, tutto si risolvesse per il meglio; ma ecco che nella finanziaria del 2005 viene inserito un piccolo comma che in buona sostanza dice: “chi se ne frega delle sentenze, l’interpretazione dell’accordo è quella che diciamo noi e peggio per voi se i vostri sindacati l’hanno firmato, a proposito questa legge ha anche valore retroattivo e blocca anche le sentenze già emesse...”

Roba da non credersi, dire kafkiano è poco, ma sulla base di questo perfido comma i giudici (pavidi) hanno iniziato a vacillare; siamo allora ricorsi alla Corte Costituzionale chiedendo che il comma fosse dichiarato incostituzionale, basta il semplice buon senso per capire che è così: dipendenti con gli stessi anni di servizio e mansione si trovano con stipendi anche molto diversi; ed ecco che la corte ci risponde in buona sostanza: “potreste anche aver ragione, ma volete che lo stato paghi tutti sti soldi?...”

Consoliamoci con la seconda vertenza sulla IVC, siamo partiti da poco tempo (parlando in termini tribunarizi...) e quindi ancora non sappiamo come finirà, alcune cause sono state vinte ed altre sono in itinere (tra cui quella del gruppo di Bologna); però abbiamo già avuto una prima avvisaglia con la firma del recente ennesimo “contratto miseria”: gli splendidi aumenti arretrati per l’anno 2006 (cifra oscillante dai 5 agli 11 euro mensili) sono stati chiamati “vacanza contrattuale”, inglobati negli aumenti per il 2007. Forse che i nostri cari sindacati firmatari del contratto vogliono farci credere di averci già dato la “vacanza contrattuale”?

Non possiamo fare altro per ringraziarli di questo ennesimo regalo che ci fanno, suggerendo all’amministrazione che gli arretrati, cioè soldi che dovevano già essere nostri da anni e che ci vengono dati in ritardo e tagliati pesantemente, siano equivalenti alla IVC.

Peccato che la IVC, come previsto nell’accordo, sia appunto una indennità data quale parziale rimborso del danno subito dal non rinnovo contrattuale e non un anticipo dello stesso.

Considerando le premesse della vertenza ATA e le avvisaglie in questo campo c’è poco da stare allegri... Aspettiamoci di tutto!

Se vogliamo trovare una piccola morale finale ricordiamoci di non fidare troppo nella “via giudiziaria al socialismo”, ma cerchiamo di organizzarci per lottare sempre più decisamente per i nostri diritti.

Perché no. Palmi (Cobas): "Non sono utili a valutare il lavoro svolto in classe"

"Non serve somministrare lo stesso test di matematica a studenti dello Scientifico, del Classico e degli Istituti professionali. Anche in altri Paesi si pensa di eliminarli".

Se le scuole scelte dall'Invalsi come campione (2.300 martedì per le superiori e 1.800 ieri per le elementari), hanno svolto regolarmente la prova, in tante altre i test sono stati boicottati. In alcuni istituti, i dirigenti hanno dovuto ricorrere ad appositi ordini di servizio per "preettare" gli insegnanti che non avevano intenzione di somministrare i test ai ragazzi. I motivi di questo boicottaggio li spiega Alessandro Palmi, docente di chimica all'Istituto tecnico industriale "Aldini Valeriani" di Bologna ed esponente locale dei Cobas.

Perché siete contrari a queste prove?

Per tre ordini di motivi: didattico, culturale-sociale e sindacale.

Quali sono, a vostro giudizio, le carenze dal punto di vista didattico?

La principale è questa: il livello di conoscenza che può essere verificato attraverso un test di questo tipo è estremamente basso e non rende giustizia al grande lavoro svolto in classe durante l'anno. In altre parole, attraverso queste prove, che sono essenzialmente test nozionistici, non si riesce assolutamente a valutare il reale livello di conoscenza dei ragazzi. Infine, è assurdo che la stessa prova, per esempio di matematica, venga somministrata, uguale, a studenti del liceo scientifico, piuttosto che a quelli del liceo classico o dell'istituto professionale. Qual è, invece, la critica culturale-sociale?

A nostro giudizio, i testi di alcune domande possono

essere tendenziosi. Per esempi, lo scorso anno ai ragazzi è stato sottoposto un quesito relativo a come si immaginavano il mondo del lavoro.

Ebbene, la risposta "giusta" era quella che portava lo studente ad abbandonare l'idea che, nel proprio futuro, ci potesse essere il posto fisso. E gli esempi potrebbero essere molteplici. Insomma, siccome i test toccano anche temi sensibili, legati alla morale e alla scelte etico-religiose, ci chiediamo: chi decide quali sono le risposte giuste? A nostro modo di vedere non può essere certo l'Invalsi.

E sotto l'aspetto sindacale, quali sono le vostre perplessità?

Sottesa a questi test c'è una strategia che punta alla divisione della categoria degli insegnanti, tra buoni e cattivi. Ma quella che emerge è una meritocrazia fasulla, perché, come dicevo, attraverso queste prove non è possibile valutare il lavoro svolto dai docenti e dagli studenti. Per le superiori, poi, questo metodo diventa assolutamente inaffidabile. Anche per questa ragione, in tanti Paesi europei, come per esempio la Finlandia, portata spesso ad esempio quando si parla di scuola, stanno abbandonando questi test perché hanno capito che non servono.

Come hanno risposto gli studenti al vostro invito a boicottare le prove?

Abbiamo notizia che in tante scuole il sistema è saltato, perché gli stessi ragazzi o non hanno compilato i test o li hanno annullati barrando tutte le risposte. In moltissimi istituti, poi, le prove si sono svolte soltanto dopo le forti pressioni dei dirigenti, che hanno preettato gli insegnanti.

STORIE DI ORDINARIA AUTONOMIA
Ovvero “quando l’Impresa scende in campo”
di A. Palmi, docente di chimica e membro dei Cobas scuola.

Sicuramente uno degli aspetti più discussi, e forse meno compresi nella sua reale essenza, della tanto conclamata autonomia scolastica è la pretesa di collegare la scuola al cosiddetto “mondo esterno”; dove per mondo esterno si intende poi il sistema produttivo delle “imprese” basato sul mercato assunto come unico modello proponibile ed esistente.

La sudditanza culturale nei confronti del mercato globalizzato verso cui la scuola pubblica rischia di scivolare può essere illustrata anche attraverso piccole storie di vita vissuta che, nella loro semplice esemplarità, rendono l’idea tanto quanto le più attente e profonde ...

La stessa impresa è molto meno sensibile alle condizioni di lavoro di chi produce scarpe e palloni (ci riferiamo ai bambini lavoratori-schiavi dei paesi asiatici per essere chiari); evidentemente il primo messaggio pedagogico-educativo da veicolare è che i giovani hanno “quel che meritano” in base al paese in cui nascono.

Ad ogni modo la manifestazione ha felicemente luogo, senonché avviene un ulteriore fatto che dovrebbe far riflettere: nel corso delle gare alcuni

studenti/giocatori sono fatti allontanare dal parquet dai P.R. (public relation, così si chiamano tra loro) della Nike, che sono i veri direttori dell’iniziativa, non certo i docenti di educazione fisica.

Motivazione? È semplice... Non avevano le scarpe giuste ai piedi! Non sia mai che nella scuola dell’autonomia si giochi con le Adidas ad un torneo della Nike.

Sono forse questi sono i grandi valori culturali che i nostri studenti apprenderanno nella scuola dell’autonomia?

Concludendo una piccola annotazione dal punto di vista “commerciale” tanto caro ai modernisti (non che questo cambi minimamente il senso reale della faccenda): quanto è stato il contributo per la scuola della Nike, che in questa azione tesa alla ricostruzione di una facciata “simpatica” ha potuto raggiungere varie migliaia di giovani?

Per citare una vecchia canzone di De André “anche sul prezzo c’è poi da ridire...” il generoso sponsor-padrone ha “arricchito l’offerta formativa” della scuola fornendo 50 magliette e ben 5 palloni (ovviamente con logo)!

Profondo rosso. Il Crollo delle retribuzioni dei lavoratori italiani

Tutti e tutte nella scuola (ma anche negli altri posti di lavoro) hanno ben presente che oramai esiste una “questione salariale”, anche se forse non tutti sono coscienti della reale dimensione di questa “questione”. Come quantificare la perdita di reddito tra i dipendenti della scuola? Prendiamo come riferimento le tabelle retributive risultanti dal contratto del 1990 il Dpr 399/90, a quei tempi pre-Bassanini noi si era a tutti gli effetti “dipendenti pubblici”, l’ARAN non esisteva ed i nostri contratti avevano forza di legge, ovviamente convertite in euro.

Se a quella cifra applichiamo l’indice di rivalutazione FOI (famiglie operai impiegati) cioè il valore di inflazione percentuale ufficiale valutato dall’ISTAT ogni anno, fino ai nostri giorni otteniamo quello che

dovrebbe essere l’importo dei nostri stipendi per avere lo stesso potere d’acquisto del 1990, calcolato, si badi bene, in relazione ai dati ISTAT che spesso sono inferiori all’inflazione reale.

A questo punto è sufficiente confrontare questo valore con quello dei nostri stipendi reali, desunti dalle tabelle dell’ultimo CCNL, per avere una stima di quella che è stata la variazione del nostro potere d’acquisto, cioè del valore reale dei nostri stipendi. Osservando la tabella 1 possiamo tranquillamente affermare che tale confronto risulta a dir poco sconcertante; si può vedere come la perdita secca si aggiri intorno al 30%, con piccole variazioni rispetto al profilo occupazionale o all’anzianità di servizio (con la significativa eccezione dei DSGA, nuova figura direzionale che l’amministrazione ha

TABELLA 1

0 Anni	Coll. Scol.	Ass. Amm.	Doc. El. /Inf	Doc. Medie	ITP	Doc. Sup.	DSGA
Stipendio '90	10628	11811	13436	14551	14334	14662	13436
Stipendio 2010	14904	16696	19324	20973	19324	20973	22073
Rivalutazione FOI	19736	21934	24950	27022	26618	27228	24950
Variazione	-4832	-5238	-5626	-6049	-7294	-6255	-2877
Perdita %	-32	-31	-29	-29	-38	-30	-13
20 Anni	Coll. Scol.	Ass. Amm.	Doc. El. /Inf	Doc. Medie	ITP	Doc. Sup.	DSGA
Stipendio '90	12642	14427	16665	18611	17563	19720	16665
Stipendio 2010	18186	20957	25156	27739	26050	29395	29517
Rivalutazione FOI	23477	26791	30947	34561	32615	36621	30947
Variazione	-5291	-5834	-5791	-6822	-6565	-7226	-1430
Perdita %	-29	-28	-23	-25	-25	-25	-5
35 Anni	Coll. Scol.	Ass. Amm.	Doc. El. /Inf	Doc. Medie	ITP	Doc. Sup.	DSGA
Stipendio '90	13705	15840	19634	21729	20259	22770	19634
Stipendio 2010	19423	22563	28292	31352	29187	32912	34557
Rivalutazione FOI	25451	29416	36461	40351	37622	42284	36461
Variazione	-6028	-6853	-8169	-8999	-8435	-9372	-1904
Perdita %	-31	-30	-29	-29	-29	-28	-6

TABELLA 2 - RETRIBUZIONE INSEGNANTI IN ALCUNI PAESI DELL'OCSE*Le cifre sono espresse in dollari USA - Fonte: OCSE, Education at Glance 2012*

Paesi	Scuola primaria			Secondaria inferiore			Secondaria superiore		
	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine
Francia	22.688	30.519	45.013	25.101	32.933	47.562	25.569	33.394	48.070
Inghilterra	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350
Italia	22.915	27.726	33.575	24.710	30.220	36.906	24.710	31.073	38.804
Spagna	28.161	33.521	41.860	31.550	36.930	45.957	32.679	38.067	47.323

evidentemente deciso di tutelare). La tabella 1 si ferma al 2010 (anno in cui ci sarebbe dovuto essere il rinnovo contrattuale), per gli anni successivi la perdita è stata ancora maggiore in quanto, come è noto, i contratti per tutto il pubblico impiego sono stati bloccati così come le progressioni stipendiali per anzianità (gli scatti); quindi si può aggiungere alla perdita l'intero valore dell'indice FOI (2,8% per il 2011 e 2,5% per il 2012) giungendo così ad una perdita complessiva che si aggira intorno al 35% ! Questo dato può apparire sconcertante, ma è perfettamente in linea con alcuni dati macroeconomici che evidenziano quali siano stati i flussi di ricchezza degli ultimi 20 e passa anni.

Ne citiamo solo alcuni presi dall'ultimo libro di Gallino: al momento in Italia il 10% della popolazione detiene oltre il 50% della ricchezza complessiva; il rapporto tra la retribuzione dei cosiddetti Top Manager e il salario medio è passato da 40/1 a 350/1; nei 30 anni compresi tra il 1976 ed il 2006 la quota di PIL che andava ai salari è calata di 16 punti, considerando che un punto di PIL vale 16 miliardi possiamo dire vi è stato un enorme travaso di ricchezza pari a circa 240 miliardi dal lavoro salariato alle rendite.

Se confrontiamo i nostri stipendi con quelli di altri paesi europei la situazione non migliora affatto; nella tabella 2 sono comparati i nostri stipendi a quelli di alcuni altri Paesi analoghi al nostro per dimensioni quali Spagna, Regno Unito e Francia. Possiamo immediatamente vedere come le nostre retribuzioni riescano a riunire in sé tutti gli aspetti negativi: abbiamo il livello di partenza più basso, così come più basso è livello finale di retribuzione ed inoltre abbiamo anche la progressione di carriera più lenta; infatti osserviamo che Francia ed Inghilterra, che hanno un livello di partenza non troppo dissimile hanno però un livello finale ben più alto; l'Inghilterra, che ha il livello finale più basso a parte il nostro, ha però una progressione di carriera rapida e dopo soli

15 anni un dipendente ha già raggiunto il massimo stipendiale che da noi viene miseramente raggiunto dopo ben 35 anni. Quindi possiamo affermare che non solo l'importo, ma anche la nostra dinamica salariale è tra le peggiori; a questo punto leggiamo alcune definizioni tratte da un manuale di gestione del personale (G. Costa Utet 1992) per capire di che si sta parlando:

La politica retributiva si può sintetizzare attraverso 3 parametri:

- 1) Il livello della retribuzione (il saggio di retribuzione che l'impresa decide di pagare, abbiamo visto che il nostro è molto basso).
- 2) La struttura della retribuzione (ammontare delle retribuzioni in relazione alle posizioni ed inquadramenti lavorativi, da qui le differenze di stipendio per ordine di scuola e da notare il fatto che le figure dirigenziali, DS e DSGA, sono molto più tutelate).
- 3) La dinamica della retribuzione (rappresenta la parte politica della retribuzione, che definisce le variazioni salariali nel tempo, già vista la nostra scarsa progressione e qui si posiziona anche l'aspetto del "salario incentivante").

I principali obiettivi di un meccanismo di variabilità retributiva interna sono:

- a) Attuazione e consolidamento della strategia aziendale.
- b) Motivazione dei lavoratori.
- c) Gestione del conflitto.
- d) Controllo del comportamento.

Gli obiettivi dichiarati dei meccanismi di variazione retributiva interni, peraltro ovvi, ci fanno ben capire quale sia il reale significato dell'elemento salariale che va sotto il nome di FIS (Fondo dell'Istituzione Scolastica) e di cui andiamo ad occuparci ora. Dal punto di vista politico generale l'obiettivo, la parola d'ordine dei Cobas non può essere che la richiesta di abolizione di qualsiasi forma di salario premiale; per quanto detto sopra in relazione agli obiettivi datoriali

di un meccanismo di salario variabile, sia perché il FIS allude ad una gerarchizzazione e ad un presunto merito che sono congeniali alla segmentazione della categoria ed a tutto il progetto della “scuola azienda” che sta dietro alla sedicente “autonomia scolastica”, Nello sviluppo della battaglia per l’abolizione del FIS sarà comunque opportuno tener presente diversi fattori, in primo luogo non dobbiamo dimenticare che sono quasi 20 anni che il FIS è presente, nelle sue diverse varianti, nella scuola, questo è un dato che dobbiamo tenere presente sia per il grado di “assuefazione” che si può essere stabilito sia perché dobbiamo considerare che molti degli attuali dipendenti scuola molto semplicemente non hanno esperienza, non conoscono e, forse, non sanno neppure concepire una “scuola senza FIS”. Inoltre nella sua attuale formulazione di “Fondo dell’Istituzione Scolastica”, il FIS porta con sé una forte carica di ambiguità, accade che non siano pochi i colleghi che lo considerino come una sorta di fondo aggiuntivo della scuola (come lascerebbe intendere il nome) destinato ad ampliare “l’offerta formativa” e non una parte di stipendio che ci spetta come è nei fatti. Questi fattori hanno fatto sì che in diverse scuole ci si trovi di fronte a quello che potremmo definire “uso resiliente del FIS”, in sostanza si cerca di declinare il FIS in modo da contrastarne gli effetti deleteri (in termini di competitività ed asservimento) e di “usarlo” per privilegiare attività ritenute necessarie, utili a studenti e studentesse e che comunque andrebbero fatte, quindi perché non retribuirle? È evidente che questo non può essere il nostro orizzonte, ma è anche vero che non è possibile ignorare i dati di realtà. Sicuramente occorrerà sviluppare una riflessione profonda a tutto campo sui vari aspetti legati alla retribuzione dagli aspetti puramente quantitativi fino alle implicazioni politiche; la discussione dovrà coinvolgere il corpo profondo della categoria e sarà più complessa di quanto si potrebbe pensare di primo acchito.

A titolo di stimolo si pongono alcuni spunti che andranno sviscerati:

- Considerata l’enorme perdita di stipendio subita negli ultimi decenni (600/700 euro mensili) quale dovrebbe essere la richiesta di aumento da portare avanti in futuro? In pratica ci si deve interrogare su quale potrebbe essere una richiesta “psicologicamente sostenibile” da parte della categoria e “credibile” nel contesto attuale...
 - Elaborare strategie di attacco al FIS che tengano conto della situazione concreta in cui versano le scuole attualmente; da un lato controbatterne quello che abbiamo definito come uso resiliente, dall’altro porsi il problema di come avviare una transizione verso una scuola dove non esiste il FIS
 - Rendere senso comune come il FIS sia dal punto di vista quantitativo assolutamente trascurabile; le cifre in gioco sul FIS sono minime se paragonate a quanto ci è stato sottratto in termini di reddito, ma la sua valenza è forte dal punto di vista qualitativo. In sintesi, siamo di fronte al paradosso per cui i dipendenti scuola sono disposti a scannarsi tra loro per poche centinaia, se non decine, di euro di FIS, mentre si lasciano portare via migliaia di euro di retribuzione. Basti pensare a ciò che abbiamo già perso od alle migliaia di euro di perdite future che ci saranno procurate dai blocchi contrattuali e di scatti di questi ultimi anni.
 - Sempre riguardo al FIS ed ai suoi aspetti più ambigui; chiarire e distinguere il significato dei finanziamenti che noi vogliamo per la scuola. Ossia una cosa sono i nostri stipendi altra cosa sono i fondi stanziati per il funzionamento delle scuole; entrambi sono indispensabili e vanno conquistati, ma non vanno confusi tra loro.
- In sintesi, banalmente ma forse non tanto, la scuola pubblica deve avere finanziamenti confacenti ed i nostri stipendi, che sono altra cosa, devono a loro volta essere adeguati.

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

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

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

Per poter valutare le proposte che stanno venendo avanti in relazione alla retribuzione del personale dipendente della scuola è opportuno capire quale sia il punto di partenza.

Le tabelle seguenti illustrano velocemente quale sia l'attuale stato delle nostre retribuzioni; in particolare le 3 tabelle sottostanti mostrano quale sia stata la perdita netta del potere d'acquisto delle retribuzioni prendendo come punto di partenza quelle del contratto firmato nel 1990.

Precisamente le righe rappresentano rispettivamente (dall'alto verso il basso): lo stipendio annuale convertito in euro risultante dal DPR 399 (a quel tempo, prima della legge Bassanini e della privatizzazione del nostro rapporto di lavoro l'ARAN non esisteva ed i nostri contratti erano in realtà decreti del Presidente della repubblica), lo stipendio annuale risultante dalle tabelle stipendiali del CCNL valido nel 2010 (che peraltro è ancora in vigore essendo stata bloccata la contrattazione), il valore che avrebbe lo stipendio del 1990 se fosse stato rivalutato "solamente" dell'indice ISTAT-FOI, la differenza tra quest'ultimo e quello effettivo della riga superiore (espressa sia come cifra che come perdita percentuale).

Tale calcolo è riportato per diverse figure professionali e considerando 2 fasce di anzianità. Come è facile vedere le nostre retribuzioni hanno subito un vero e proprio massacro, da notare che negli ultimi 5 anni si è aggiunta una ulteriore perdita che equivale esattamente al valore dell'inflazione, in quanto essendo il contratto bloccato il recupero è stato pari a zero.

Altro aspetto interessante può essere valutare la nostra dinamica salariale con quella di altri paesi dell'area OCSE.

Per correttezza ci si è riferiti ad alcuni paesi che possono essere considerati "simili" all'Italia in quanto a dimensioni e popolazione, al fine di rispettare una certa proporzione di scala; alcuni dati sono riassunti nella tabella sottostante. Risulta chiaro come le nostre retribuzioni riassumano tutti gli aspetti negativi:

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

Su questo panorama si innestano le "nuove"

RETRIBUZIONI INSEGNANTI IN ALCUNI PAESI DELL'OCSE

Paesi	Scuola primaria			Secondaria inferiore			Secondaria superiore		
	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine	Inizio	15 anni	Fine
Francia	22.688	30.519	45.013	25.101	32.933	47.562	25.569	33.394	48.070
Inghilterra	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350	25.403	39.350	39.350
Italia	22.915	27.726	33.575	24.710	30.220	36.906	24.710	31.073	38.804
Spagna	28.161	33.521	41.860	31.550	36.930	45.957	32.679	38.067	47.323

Fonte: OCSE, *Education at Glance*

proposte; come primo punto va rilevato come queste siano in continua mutazione, dal testo della cosiddetta “buona scuola”, passando per la bozza di decreto e finendo con l’ultima (?) bozza di disegno di legge.

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

Per quanto riguarda la progressione di carriera pare che si ritorni verso il valore dell’anzianità di servizio che, però, dovrà essere sottoposta al giudizio insindacabile del nuovo dirigente-padrone per poter essere erogata su livelli che non sono minimamente quantificati nel disegno di legge.

Se invece ci rifacciamo al documento della “buona scuola” che, a quanto ci è stato più e più volte riferito, dovrebbe rappresentare l’ideologia della

grande riforma, vediamo che i numeri lì contenuti rappresentano una vera truffa:; infatti il testo dice “a fine carriera i docenti migliori potranno guadagnare 9000 euro in più rispetto allo stipendio base, cioè 2000 in più di quello che potrebbero raggiungere con l’attuale sistema”, peccato però che tale fondo sia garantito solo per il 66% del personale; quindi su 100 docenti ne avremo 66 che avranno l’aumento di 9000 pari a 594000 euro (e gli altri ovviamente nulla) mentre attualmente tutti e 100 avrebbero 7000 euro, pari a 700000; quindi a conti fatti il risparmio netto dell’amministrazione sarebbe pari a 106 mila euro ogni 100 docenti... alla faccia “dell’investire sul merito” tanto conclamato.

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

VENGO ANCH'IO? NO, TU NO. La scuola zoo ai tempi della 107

Inizia il nuovo anno scolastico e al primo Collegio scopro che circa il 20% dei docenti presenti è provvisorio (tra qualche giorno cambierà scuola), mentre un altro 20% manca del tutto. La questione dell'organico emerge quindi come uno dei temi principali della "nuova scuola", anche se non so quanto effettivamente sia l'elemento cruciale del quadro o quanto si tratti di un effetto moltiplicato soprattutto dal momento iniziale. Fatto sta che il tema occupa larga parte dei discorsi che si sentono in giro, dai corridoi delle scuole ai siti specializzati e, nonostante non abbia ben chiara la situazione, credo che molti di coloro che millantano certezze assortite in realtà stiano brancolando nel buio.

Quali saranno i docenti nel "luminoso scenario" inaugurato dalla legge 107? Proviamo a passarli in rassegna. Avremo ancora i docenti cattedra (quelli di prima insomma); poi ci saranno i docenti del "potenziamento" (i "potenziatori", come li chiama qualcuno); poi i docenti titolari su scuola; infine quelli appartenenti agli ambiti territoriali, destinati a un contratto triennale e a una sorta di chiamata diretta dei dirigenti. Mica male! Ma in realtà è molto probabile che le reali tipologie siano ancora più numerose, nascendo dall'incrocio di queste due ultime variabili, come ad esempio potenziatori titolari su scuola o docenti con cattedre miste.

Intorno a questa situazione stanno fiorendo varie teorie e interpretazioni della Vera riforma, relative cioè a capire chi dovrà decidere quale docente starà in quale situazione. C'è chi - al riparo del confuso ombrello normativo che risponde all'"organico dell'autonomia" - sostiene che i dirigenti scolastici possano (e debbano) fare e scegliere chi e ciò che gli aggrada. Chi sostiene le prerogative degli organi collegiali. Chi pretende che le "vecchie" cattedre non si tocchino. Chi dice che i "potenziatori" saranno solo provenienti dagli ambiti territoriali e non su scuola. Chi ancora pare convinto che l'essere stati assunti nella famigerata "fase C" dello scorso anno equivalga ad un marchio perenne che rende tali docenti "potenziatori a vita". Chi dice "certo, siamo tutti/e uguali... ma le 'mie' ore non si toccano". Infine, c'è soprattutto chi non si pone problema alcuno, rimanendo in una beata ignavia

(e tale rimarrà almeno fino al momento in cui un ds particolarmente fantasioso non si inventerà qualcosa che lo scuoterà dal suo torpore).

Come confrontarci con questa caotica e drammatica situazione che si prospetta?

Personalmente parto da poche certezze, ma di sicuro so che non sono interessato a trovare una interpretazione autentica a priori della Legge 107 e, men che meno, mi interessa dare una mano a far funzionare questi cambiamenti. La caotica situazione è il logico frutto della stupidità e del pressapochismo di una legge che pretende di cambiare la nostra già agonizzante scuola mescolando banali elementi di pseudo-novità con elementi gerarchizzanti che nulla hanno a che vedere con una buona didattica né con il reale funzionamento di una scuola che sia davvero "buona".

Noi, che ci opponiamo a tale deriva, dovremmo essere capaci in questo momento di mettere in campo la capacità di analizzare la realtà che si va prefigurando, comprendendo quali conseguenze i suddetti cambiamenti potranno avere sulla vita scolastica, soprattutto in relazione alla nostra idea di scuola. Un'idea di scuola che non deve lasciare spazio a logiche di gerarchizzazione e a difese neo-corporative di presunti diritti acquisiti. Dobbiamo assolutamente impedire che si crei nei prossimi anni una fascia di docenti paria che, insieme alla chiamata diretta, diventerebbe l'elemento cardine volto a smantellare una visione di scuola cooperativa e collegiale, tesa a sviluppare cittadinanza critica.

Facile a dirsi ma non facile a farsi. Non pretendo di dare risposte in queste righe, mi accontenterei di contribuire a una discussione collettiva che aiuti tant* nostr* collegh* ad uscire dal buco entro il quale si stanno rintanando. Perché - se non riusciremo ad invertire questa tendenza a schierarsi con le singole categorie - i frutti avvelenati della 107 matureranno; tutti noi ci ritroveremo invischiati nel pantano di una scuola dove "potenziatori", ambiti, chiamate dirette, arbitrii dirigenziali, premi ai "meritevoli" e tutto il resto costruiranno un sistema di relazioni e di lavoro che ancora non riesco bene ad inquadrare, ma che so già non mi piacerà.

Il mio è uno spunto: chi ci sta a ragionarci sopra?

RADERE AL SUOLO LE SCUOLE

_Classe triennio di un istituto tecnico, facciamo tecnologia... Cos'è la "tecnologia"? Dopo un lungo dibattito (che vi risparmio) giungiamo ad una definizione condivisa e cominciamo a discutere di alcune definizioni iniziali e dell'approccio che terremo per procedere.

Nella discussione sorge la necessità di individuare le principali grandezze che intendiamo usare per dare sostanza qualitativa e quantitativa ai nostri discorsi; come spesso accade si comincia con il lavorare intorno alle grandezze principali legate alla meccanica classica e sorge la domanda: "Un sasso ed un grosso masso, composti dello stesso minerale, cadono liberamente partendo dallo stesso punto, quale arriva per primo?"

Panico, sconcerto e poi timidamente prende corpo la risposta più ovvia: "Beh, il più pesante deve arrivare prima". Panico e sconcerto (mio questa volta) e mi ritrovo a pensare ai poveri Newton e Galileo che si rivoltano nella tomba, poi più pragmaticamente penso: "Che faccio adesso?" Ho voluto giocare a farli discutere e ragionare e mi trovo di fronte ad una situazione in cui tocco con mano quello che potrebbe essere definito un abisso di ignoranza, a rigore totalmente inammissibile in classi del triennio dell'istituto tecnico.

Quindi che fare? Inveire contro tutti gli ordini di scuola, colleghi e classi precedenti che mi hanno "consegnato" un tale gruppo di "somari"... non serve, poi non sono nemmeno così certo che i miei studenti di anni precedenti avessero una formazione tanto superiore.

Provo allora a cercare di capire da dove possa nascere questa situazione e gli faccio alcune domande sparse, e con mio stupore accade che mi sciorinano con sicurezza le leggi della dinamica di Newton, mi definiscono con esattezza g (accelerazione di gravità) e me ne recitano anche il valore ($9,81 \text{ m/s}^2$), alcuni addirittura mi precisano che tale valore è valido sulla terra a livello del mare, mentre in altri corpi celesti sarebbe diverso. L'ora volge al termine, non mi trattengo dal lanciare loro una malvagia domanda "che senso ha parlare di $g=9,81 \text{ m/s}^2$ visto che ogni sasso cade come gli pare?", poi la campana suona e io esco lasciandoli alle prese con il drammatico dilemma.

Diavolo, penso uscendo, quindi le nozioni le conoscono o per meglio dire le sanno recitare

(bisognerebbe infatti mettersi d'accordo su cosa intendiamo per "conoscere"), ma questo non impedisce loro di dire bestialità... tutto ad un tratto ho come una rivelazione e mi rendo conto che una situazione simile a quella appena descritta mi è capitata spesso, decisamente troppo spesso.

A seguito di questa dolorosa presa di coscienza mi trovo a riflettere sul mio ruolo e su quello della scuola in generale, sul fatto che la preparazione degli attuali studenti e studentesse risulti veramente scarsa, su cosa si potrebbe/dovrebbe fare per migliorare ... ma davvero questa preparazione è così dannatamente bassa, o sono forse io che non riesco più ad entrare in sintonia con questi clienti della buona scuola?

Visto che la soluzione per me migliore, che consisterebbe nell'andare in pensione, non è al momento praticabile, sarò costretto a trovare un *modus vivendi* che mi permetta di sopravvivere durante i prossimi 8 anni, che si prospettano lunghissimi.

Da tempo mi son trovato a lavorare in luoghi che ambirei vedere rasi al suolo e trasformati in parchi pubblici, questo per dire ciò che penso dell'attuale evoluzione del mondo scolastico. Ho sempre vissuto, scolasticamente parlando, all'interno di istituti tecnici e professionali e anche da studente ho frequentato il tecnico; non sono mai entrato in un liceo se non come genitore quindi il mio punto di vista è assolutamente parziale. Posso solo dire che ho assistito in oltre 40 anni (se vogliamo considerare anche il tempo da studente) a quello che mi appare come un totale degrado della situazione a dispetto del grande progresso scientifico e tecnologico, ad un catastrofico aumento della superficialità e dell'ignoranza (nel senso letterale del termine) a dispetto degli enormi strumenti, fonti e risorse che si hanno a disposizione; come questo sia potuto accadere non mi è del tutto chiaro, anche se un buon aiuto lo hanno sicuramente dato tutti i vari provvedimenti governativi che si sono susseguiti negli ultimi 20 anni almeno.

A volte mi sembra che tutto sia stato scientificamente pianificato per distruggere tutto e forse è proprio così; di quello che dovrebbe essere il ruolo della scuola nel garantire il diritto universale all'istruzione e nel favorire la crescita libera di futuri cittadini e cittadine in grado di "leggere il mondo da sé", come

diceva Freire, pare che sia rimasto veramente ben poco. Tra alternanza scuola-lavoro (detto nel paese col più alto indice di disoccupazione giovanile d'Europa pare una barzelletta), test invalsi ed una pletera di acronimi che mi fanno venire il mal di testa se provo ad enunciarli tutti, viene da chiedersi dove sia il confine tra la farsa e la tragedia.

Può essere che ciò che ho scritto fino ad ora vi appaia eccessivo, una sorta di invettiva sproporzionata rispetto al punto di partenza; certo la situazione presenta diverse sfaccettature e richiederebbe uno spazio molto più ampio per poter essere sviscerata,

ma credo sia giunto il momento di interrogarsi a fondo su come procedere per capire se sia possibile recuperare e/o ricostruire qualcosa o se davvero non sia meglio iniziare un grande piano di costruzione di parchi pubblici.

PS: A volte a riattivare le connessioni tra nozioni e realtà basta poco, come mostrare che una penna e un foglio di carta cadono a velocità differenti, ma se il foglio viene appallottolato la differenza svanisce.

BOCCIARE O NON BOCCIARE?

Amletico dubbio nel quale mi ritrovo sempre più spesso coinvolto negli ultimi anni, in particolare pensando alle classi del biennio del tecnico industriale ed ai relativi scrutini. Chiarisco subito che da oltre 30 anni ho sempre avuto una posizione chiara in merito, posizione che solo negli ultimi anni ha iniziato a vacillare togliendomi una delle poche certezze che avevo nel mio lavoro e mettendomi in una situazione di via via crescente indecisione.

Ho sempre considerato mio dovere oppormi alla selezione, ho sempre ritenuto non educativa una bocciatura ed ho sempre avuto grosse resistenze ad ergermi a giudice nei confronti di ragazzi e ragazze adolescenti; senza contare che poi esistevano i docenti progressisti e di sinistra, che erano quelli che promuovevano, e quelli reazionari di destra che bocciavano ed erano per la selezione, quindi io ero già felicemente schierato grazie ai miei pregiudizi ideologici e pedagogici... ora mi dicono che non esistono più la destra e la sinistra quindi non posso più facilmente catalogare in questo modo i miei colleghi...

Scherzi a parte sono comunque sempre stato convinto, e lo sono tuttora, che il posto giusto per ragazzi e ragazze tra i 14 ed i 16 anni sia la scuola, mi limito a questa fascia di età perché è proprio dei bienni del tecnico che voglio parlare, ma ovviamente questo è valido anche su di un arco temporale ben più ampio; quando dico scuola mi riferisco alla scuola pubblica nelle sue articolazioni e non a surrogati più o meno validi di tipo confessionale o enti di vario tipo che hanno come fine la produzione di utili o nati da quell'astruso concetto venuto tanto di moda che va sotto il nome di "sussidiarietà".

Dunque dicevamo, ho sempre fatto del mio meglio per evitare bocciature e per far sì che gli studenti e le studentesse subissero il meno possibile ciò che ora viene chiamato dispersione scolastica.

Intendiamoci non è che propugno il fatto di regalare i voti e non lavorare sugli apprendimenti, ho sempre cercato di dare il massimo a chi stava in classe con me, di far lavorare, anche duramente, di far sì che si scontrassero con le difficoltà ed anche con le fatiche dell'imparare, però in un'ottica di ricerca delle soluzioni, di rispetto e di voglia di crescere e sempre cercando di costruire relazioni positive. Accadeva spesso che si lamentassero della difficoltà degli argomenti e delle prove, io ho sempre cercato di spronarli/e a superare le difficoltà per aumentare

la loro consapevolezza e le loro conoscenze, non per avere dei "voti".

Mi sono sempre posto il problema di quanto fosse ciò che davvero apprendevano e quanto duraturo fosse tale apprendimento, ho cercato di adattarmi al loro livello ed alle loro capacità senza per questo banalizzare il mio lavoro od i contenuti che volevo/dovevo veicolare; certo il fatto di insegnare una materia scientifica che spesso viene recepita come astrusa e lontana (chimica) non mi ha aiutato, ma cercavo comunque di fare il meglio possibile, questo nonostante dal potere costituito non arrivasse nessun tipo di aiuto... anzi in genere tagli di risorse, "riforme" indecenti ed intrusioni ideologiche via via di stampo sempre più aziendalistico ed individualistico con modelli culturali che, alla faccia del politacally correct tanto spesso enunciato, mi fanno abbastanza orrore.

Adesso però stiamo arrivando ad un punto in cui la situazione mi si complica, ci si trova di fronte a classi che spesso sono intorno ai 30 allievi, dalle più diverse provenienze e culture, accomunati però da due elementi distintivi ed assolutamente trasversali: da una parte, di essere cresciuti in anni di quello che definisco degrado culturale pubblico (nato e sostenuto con forza dalle tv berlusconiane ed ora diffuso a tutti i livelli della società e dei vari media ed in parte incrementato dal distorto uso delle tecnologie informatiche), dall'altra di essere il prodotto della selezione/orientamento dei cari colleghi e colleghe delle medie che pare si siano posti/e come missione quella di separare anzitempo il grano dalla pula e di indirizzare alla veneranda età di 13 anni ragazzi e ragazze verso il loro percorso più o meno luminoso, decretandone in buona parte il destino scolastico.

Ovviamente queste classi spesso diventano luoghi che definire di apprendimento rivela una grossa dose di ottimismo, dove un'altra schiera di cari colleghi e colleghe non trova nulla di meglio da fare che proseguire nell'opera di "pulizia" (che a volte diventa pure etnica) per accompagnare il peggio dei peggiori fuori dalla scuola.

Come contraltare stanno prendendo piede le tante attività contro la "dispersione scolastica", che oramai è uno dei problemi centrali; peccato che spesso il problema sia affrontato pensando che si tratti semplicemente di "abbassare il livello", di "rendere le cose (quali?) più interessanti",

finendo così per organizzare attività più o meno curiose, sotto il nome di progetti, che dovrebbero attrarre questi giovani che, semplicemente, vivono l'istituzione scuola come nemica ed i docenti come suoi gendarmi.

Il risultato è spesso quello di trasformare i docenti in una sorta di guitti o di andare verso una banalizzazione dei concetti che sicuramente non aiuta la crescita di nessuno/a, oppure di inseguire miti come quelli legati ai supposti effetti taumaturgici delle “nuove tecnologie”; od una serie di altre amenità senza però quasi mai incidere realmente sugli aspetti relazionali e senza capire davvero il clima che esiste ora come ora nelle classi.

Tutto questo trova poi una sua catarsi in quella sorta di psicodrammi che sono gli scrutini, dove decine di ragazzi e ragazze trovano deciso il loro destino principalmente a causa delle alchimie di combinazione dei vari conigli di classe, così che chi ha la sventura di trovarsi nel consiglio di classe ove si sono incontrati docenti di matematica, fisica e chimica particolarmente feroci viene troncato senza speranza mentre dove non vi sono queste concentrazioni si salvano (bene, così imparano subito che la vita è una grande lotteria).

Come dicevo all'inizio, non ho mai avuto dubbi su quale sponda posizionarmi, però sta diventando veramente difficile; perché sarà pur vero che siamo contro la selezione e che la scuola è il posto dove devono stare gli adolescenti, ma viene da chiedersi se esiste un livello che sia pur minimo di conoscenze e capacità che un discente deve raggiungere per proseguire gli studi.

Qui sta il nocciolo del problema, o si ammette che la priorità è la permanenza nella scuola, qualunque sia il livello raggiunto, ed allora l'unica soluzione sarebbe di eliminare il concetto stesso di bocciatura al biennio e come scuola dell'obbligo stabilire che semplicemente ogni ragazzo ed ogni ragazza prosegue nel suo iter in ragione di un processo

legato alla sua crescita come persona e sganciato dai contenuti specifici appresi; oppure si fissano dei “minimi” al di sotto dei quali si “comincia a bocciare”... ma questo non risolve nulla: infatti quali sarebbero questi minimi, come sarà possibile valutarli nei diversi contesti?

Io penso che andare verso la prima soluzione, sarebbe comunque rispettoso di quella che deve comunque essere la caratteristica di un luogo di crescita ed apprendimento: essere al “servizio” di chi sta esercitando ed usufruendo del diritto all'istruzione, quindi decidere d'ufficio che chi entra in questo percorso procede comunque e lo farà anche in base alle sue capacità e predisposizioni, ma l'opportunità è data a tutti e tutte liberamente, gratuitamente.

Non è la perfezione, ma ci potremmo liberare di alcuni ostacoli: il primo (più importante) è il feticcio del voto che a mio modo di vedere, così come è inteso ora, è uno dei principali ostacoli ad un reale apprendimento; in secondo luogo si guadagnerebbe in dignità, non avremmo più dirigenti che entrano negli scrutini portando le tabelle delle percentuali di bocciature e cominciano a fare pressioni affinché “i numeri” (di bocciati) migliorino e si attestino sulle “medie attese”.

Questo in un mondo ideale; poi attualmente mi trovo sempre più di fronte a livelli di apprendimento che sono talmente bassi, livelli di inconsapevolezza tali che realmente mettono in crisi quanto detto sopra. Credo che dovremmo cercare di capire le ragioni più profonde che fanno sì che per molti studenti e studentesse la scuola sia percepita di una inutilità assoluta ed affrontata con livelli di motivazione sotto lo zero.

Ma se non è più vero che la scuola non selettiva, senza voto, amica può funzionare; se continua ad essere vero che la scuola severa, dura e selettiva non funziona, o è semplicemente un mito del passato (rimpianto da tanti/e colleghi/e confusi/e); allora, dove possiamo trovare la soluzione?

Calici amari. L'esperienza bolognese contro lo stress scuola correlato

Vogliamo brevemente presentare una campagna, sul tema dello Stress Lavoro Correlato (SLC) e non solo, che è iniziata a Bologna nella scorsa primavera. La campagna ha preso spunto da un evento specifico, si è successivamente allargata e nelle nostre intenzioni dovrebbe diventare uno degli strumenti per mettere in discussione i rapporti di potere che si stanno delineando nella “nuova” scuola oltre che affrontare alcune delle grosse fonti di disagio che contribuiscono a rendere sempre più stressante il lavoro all'interno delle istituzioni scolastiche. L'evento causale Durante l'ultima campagna RSU, una nostra iscritta, che lavora presso un istituto commerciale, decide di candidarsi come RSU. Il clima generale in questa scuola è storicamente pesante a causa della gestione e dei comportamenti del dirigente; senza ora entrare nei particolari, basti dire che nell'arco di 5/6 mesi (dalla candidatura, passando per l'elezione con il maggior numero di voti e finendo all'inizio della contrattazione) la nostra riceve ben 3 contestazioni di addebito che si chiudono con 3 sanzioni. Si tratta di contestazioni per fatti di nessuna gravità e declinati attraverso l'interpretazione insindacabile del dirigente; seguono sanzioni molto lievi (richiami e/o censure). Le sanzioni sono, come detto, lievi, ma non per questo mancano di sortire il loro vero effetto che è quello di mettere chi le riceve in uno stato di profondo disagio e di sentimento di inadeguatezza; con, tra l'altro, la prospettiva di poter fare ben poco, infatti gli avvocati generalmente sconsigliano di ricorrere in giudizio per sanzioni di questo tipo. La nostra risposta A seguito di questa vicenda (per certi versi esemplare, ma in realtà non tanto diversa da tante situazioni che in diverse scuole riguardano i dipendenti) in sede Cobas si sviluppa una discussione e giungiamo alla conclusione che è tempo di provare ad intervenire su questa tipologia di eventi; partendo sì dal caso specifico, ma con l'intento di generalizzare la questione. Decidiamo di far partire una campagna specifica sul tema, che chiamiamo BastaStress. Il nostro proposito è che la campagna si sviluppi all'interno di quell'incerta zona grigia che si è venuta a creare nelle relazioni a scuola, zona in cui si vedono convergere gli atteggiamenti autoritari e prevaricanti dei novelli “presidi sceriffi”, (con la scorta dei pieni poteri

fornito loro da numerosi interventi normativi degli ultimi 20 anni) e gli atteggiamenti aggressivi dei novelli “clienti” della scuola azienda, cioè genitori ed anche studenti e studentesse. La percezione che abbiamo è che lavorare a scuola stia diventando sempre più “difficile” in questo nuovo contesto che si va affermando; ma se da un lato esistono discussioni, analisi ed anche azioni che intervengono sugli aspetti teorici, politico-sindacali e didattici della questione, seppur con alterna fortuna e risultati; ci sembra che sia molto più scoperto il lato che dovrebbe indagare il vissuto e le condizioni concrete di lavoro di docenti ed ATA.



Far emergere il disagio Obiettivo primario di questa campagna vuole essere proprio una sorta di indagine su questi aspetti volta a favorire l'emersione del disagio (in tutte le sue forme) che sembra sempre più attanagliare i dipendenti della scuola ed i docenti in particolare. L'esperienza bolognese ha sortito buoni risultati e continuerà anche nel prossimo anno scolastico, agendo su più binari che di seguito illustriamo sinteticamente, per dar modo anche ad altre realtà di allargare la campagna:

- Un aspetto strettamente difensivo che affronti casi specifici, attraverso ricorsi legali, mobilitazioni di scuola, attivazione di casse di resistenza per spese legali, cioè azioni che diano segnali decisi di opposizione e non accettazione di quanto sta accadendo.
- La messa in campo di un lavoro di indagine che faccia emergere il disagio e le situazioni di stress da lavoro correlato (SLC) presente nelle scuole; su questo versante possono (e devono) avere un

ruolo chiave le RSU (nostre, ma anche di altre sigle se disponibili) ed in particolare gli RLS (ruolo che le nostre RSU dovrebbero cercare di utilizzare). Questa attività si dovrà svolgere sul campo anche seguendo le linee guida nell'ambito del D.Lgs 81/2008 sulla sicurezza e tenendo presente le definizioni formali e normative legate allo SLC ed al mobbing.

- Apertura di trattative e contenziosi con gli uffici provinciali e regionali volti a denunciare e tentare di scardinare l'attuale apparato formale e normativo che pone il dipendente in una posizione subalterna e sostanzialmente indifesa a fronte di tutto il contenzioso disciplinare. In particolare abbiamo enucleato alcuni punti che devono essere approfonditi, denunciati ed attraverso le mobilitazioni cambiati:
1. denunciare e rendere plasticamente noto come tutto il percorso contestazione di addebito, difesa ed eventuale sanzione segua un iter tutto interno all'amministrazione e totalmente a discrezione del dirigente di turno, in nessun momento vi è l'intervento di un ente od autorità terza che possa mediare, dal primo passo all'ultimo tutto è insindacabilmente ed unilateralmente deciso dal dirigente, generando così una asimmetria di potere non tollerabile.
 2. L'assenza, per tutti i dipendenti pubblici in realtà, di qualcosa di analogo a ciò che lo statuto dei lavoratori (legge 300/70) prevede all'articolo 7 in relazione a procedimenti e sanzioni disciplinari. Assenza che non lascia altra via al sanzionato/a che ricorrere ai tribunali ordinari, con tutto ciò che ne consegue.
 3. L'uso (abuso?) da parte dei dirigenti delle sanzioni lievi; sanzioni spesso attribuite in maniera totalmente arbitraria, su questioni fumose ed estremamente generiche (sfruttando quanto detto al punto 1), che nella pratica risultano concretamente impossibili da ricorrere in tribunale, ma che nondimeno hanno il potere di mettere chi le riceve in una situazione di disagio configurandosi come un forte elemento stressante quando non mobbizzante
 4. La richiesta di trasparenza ed informazioni rispetto a dati fondamentali nella gestione di una scuola quali numero di richieste di trasferimento, numero di procedimenti avviati, numero di procedimenti avviati che si concludono con sanzioni ecc...

In definitiva la campagna opera su tutti questi distinti livelli per conseguire questi obiettivi:

1. a) far emergere il disagio diffuso;
2. b) rompere l'isolamento in cui il sistema ti vuole

obbligare e rendere consapevoli dell'esistenza di una problematica diffusa e comune che si può presentare sotto diverse forme, ma che è riconducibile ad un dato modello di scuola;

3. c) aumentare il livello di coscienza che il nuovo modello scolastico è portatore congenito di elementi di SLC e situazioni mobbizzanti;
4. d) comprendere quindi che non è "colpa" dell'individuo o delle circostanze, ma che tutto è semplicemente conseguenza prevedibile e connaturata al nuovo modello scolastico;
5. e) suggerire la possibilità che, essendo la problematica comune e non personale, anche la risposta lo debba essere e quindi aumentare la disponibilità alla lotta ed alla soluzione collettiva dei problemi.

Su queste basi vogliamo continuare la campagna. Vi invitiamo a visitare i siti sotto riportati, che contengono maggiori dettagli e i materiali che abbiamo sin qui prodotto, in modo che si possa prendere visione di come si sta attualmente concretizzando questa iniziativa; ovviamente è un invito a contribuire.



Un incidente di percorso. Didattica a distanza e logica dell'emergenza

Dai primi tempi della pandemia, attraversando l'estate, vi è stato un cambio di acronimo, dalla DaD (didattica a distanza) siamo passati alla DDI (didattica digitale integrata) che poi in caso di chiusura della scuola ridiventa la classica DaD, però di fatto contrattualizzata. Questo introduce due distinti ambiti e due piani di lettura altrettanto diversi di questo fenomeno, che risultano mescolati all'interno della situazione emergenziale ma che, in prospettiva, si deve cercare di tenere ben separati nell'ottica di comprenderne gli effetti futuri. I due ambiti sono quello relativo al campo più strettamente pedagogico/didattico e quello relativo al campo contrattuale/normativo, che comprende anche gli aspetti di riorganizzazione del lavoro e di estrazione di valore.

I due piani di lettura, che risultano per forza di cose interconnessi, sono quello che si fonda sull'affrontare l'emergenza (più in generale su cosa significhi “affrontare l'emergenza”) e quello legato ai meccanismi di “ristrutturazione” e “riorganizzazione” che il capitale mette in atto in ogni snodo di crisi; ricordando che il capitale stesso se da un lato tende alla conservazione delle strutture di potere e dei meccanismi di valorizzazione, dall'altro non disdegna di sfruttare qualsiasi trauma o crisi per attuare salti di qualità ed ampliare, nella sua tendenza pervasiva, la possibilità di nuove modalità di valorizzazione.

L'ambito didattico e pedagogico

In ambito didattico si registrano diverse criticità; la prima è la constatazione di come non sia possibile considerare scuola, almeno per come dovrebbe essere intesa nel senso più nobile del termine, un sistema dove la relazione diretta tra docente e discente e la ricchezza delle relazioni trasversali nel gruppo vengono sostanzialmente azzerate. Questa criticità, che sembrerebbe ovvia, in realtà appare incompresa persino da una buona parte del corpo docente, troppi/e sono infatti i/le colleghi/e che semplicemente stanno cercando di riprodurre i “soliti” meccanismi presenti nelle scuole, tentando di riprodurre tutte le liturgie classiche e rischiando di finire intrappolati in un vortice di situazioni paradossali, a volte al limite del grottesco (imposizione di tenere accese le telecamere con mani e telefoni in vista, interrogazioni ad alunni/e bendati ecc...). Senza rendersi conto che, essendo cambiato il contesto, semplicemente non è possibile

riprodurre meccanismi e relazioni che sono nati, si sono strutturati e consolidati in un contesto totalmente diverso; si tratta di un approccio che definirei “antiscientifico” o “antimaterialista”. Inoltre, la pretesa di riprodurre pedissequamente il modello classico attraverso la DaD soffre di un ulteriore vizio, sembra non tenere conto di quale sia la causa del cambiamento di contesto, che non è indotto o voluto dal sistema, non da una naturale evoluzione di processi in atto e neppure scelto dai partecipanti; ma è dovuto ad un evento traumatico di portata globale che è piombato sull'attuale organizzazione sociale come un tornado, in maniera velocissima ed imprevedibile.

D'altra parte, il tempo trascorso dall'inizio della crisi pandemica ha fatto giustizia anche di coloro che nei primi tempi hanno tentato di magnificarne le sorti; oramai nessuno tenta più di sostenere la DaD in quanto tale, è opinione corrente e diffusa che non funzioni e non possa funzionare e solamente la paura, indotta da una martellante azione dei media, la rende digeribile ad una grande parte di docenti. Chi ha sperimentato la DaD come docente ha vissuto la frustrazione di parlare con una sequela di palline colorate con una iniziale all'interno di quadratini neri, ha avuto spesso l'impressione di parlare da solo, ha subito l'assenza quasi assoluta di feedback ed in più, in mezzo a tutta questa alienazione, ha pure avuto spiegato che era “colpa” sua, che non sapeva sfruttare l'opportunità offerta dalle tecnologie e che, dunque, era inadatto ed incapace. Aggiungendo frustrazione a frustrazione, il suo lavoro veniva via via sempre più sussunto dalla macchina che diventava sempre più strumento di controllo.

Va comunque detto che, purtroppo, molti/e docenti non hanno dato buona prova di sé in questo frangente; troppo spesso abbiamo visto il semplice tentativo di riprodurre le solite dinamiche di potere esistenti nel gruppo classe in presenza, non a caso in molti/e hanno manifestato una nostalgia del “potere” indotto dal voto e la disperazione per le aumentate possibilità di “copiare”, mentre in altri casi si è vista una certa mancanza di empatia nei confronti di studenti e studentesse, dando per scontato che nessuno/a avesse problemi di connessione o che tutti/e avessero a disposizione stanze e pc per poter studiare, mentre invece si sa per certo che la maggioranza era costretta a connettersi con smartphone e che il sovraffollamento e la carenza di device adeguati erano molto comuni; tanto che

i dati di dispersione e non raggiungimento in varie zone hanno superato il 30% del totale. Ovviamente l'atteggiamento del corpo docente è stato variegato, a fronte di coloro che hanno messo in atto i deleteri comportamenti citati ci sono stati/e tanti/e docenti che hanno cercato di mantenere i contatti, aiutare studenti e studentesse, lottato contro l'esclusione e il digital divide, cercando di comprendere ciò che stava loro accadendo.

In generale si può affermare che la riflessione sull'ambito didattico è stata approfondita in particolare dai discenti piuttosto che dai docenti; varrebbe forse la pena di aprire una riflessione più approfondita proprio dal lato docente, per cercare di capire come il cambio di paradigma contenuto nella DaD e nella DDI provochi profonde trasformazioni al ruolo stesso, che vanno ben oltre ad un semplice cambio di contesto didattico, ma che mettono in discussione la natura della prestazione lavorativa.

L'ambito contrattuale e normativo

Per quanto concerne il secondo ambito citato in premessa, è necessario fare molta attenzione a quanto sta avvenendo. Si può sostenere che se realmente si volesse considerare la DaD un mero incidente di percorso, determinato "solamente" dall'emergenza pandemica, non ci sarebbe necessità di fare assolutamente nulla dal punto di vista normativo, basterebbero le "pezze normative" che l'amministrazione ha già messo in atto per permettere una chiusura più o meno sensata del precedente anno scolastico. D'altra parte, i tentativi di contrattualizzazione della DaD e della DDI messi in opera tra estate e autunno non hanno risolto nulla, rimanendo fumosi e contraddittori.

Nelle fasi iniziali il corpo docente è rimasto schiacciato in una tenaglia formata da un lato dalla pretesa obbligatorietà automatica della DaD (che venne giustamente rifiutata) e dall'altro dal fatto che la situazione estrema del lockdown primaverile richiedeva comunque una presa in carico della situazione venutasi a creare; questa contraddizione ha bloccato il corpo docente in una sorta di doppio vincolo: non si poteva non fare la DaD in una qualche forma, ma non si poteva (doveva) accettare che venisse imposta. Questa contraddizione ha bloccato ipotesi di messa in discussione del modello imposto così come ha disarmato di fronte alle riunioni di Organi Collegiali ed a tutte le varie attività legate alla funzione docente; che credibilità e che prospettiva avrebbero avuto una dura opposizione a qualcosa che nei fatti si stava già facendo?

Attualmente la situazione è cambiata, messa alla prova dei fatti la DaD è entrata nel senso comune come un meccanismo che non funziona ed anche i pasdaran del "nuovo che avanza", che avevano voluto vedere nella crisi una opportunità

per "ammodernare" la scuola non hanno più lo spazio che speravano di avere, tanto che gli sforzi di normazione si sono mossi nella direzione di consolidare quanto concerne il nuovo acronimo DDI (didattica digitale integrata). Quindi la posizione di opposizione più forte potrebbe essere: non interessano gli aspetti burocratici, non si è interessati minimamente a regolare nulla di tutto quanto sta accadendo; perché deve essere chiaro che si tratta di un'emergenza, di una fase transitoria che deve terminare il prima possibile, che non si deve riproporre in nessuna maniera e non deve lasciare alcuna eredità. Sulla base di questa premessa ogni forma di regolamentazione o contrattualizzazione rischia di essere controproducente e di contribuire a legittimare e stabilizzare, anche in futuro, la DaD e la DDI.

Però è abbastanza evidente, e non va ignorato, che ci saranno tentativi di introdurre in maniera strutturale la DaD nella versione DDI all'interno della scuola; con questo ci si dovrà confrontare e su questo andranno costruiti analisi e strumenti per contestarla da un punto di vista teorico. L'opposizione la si dovrà sostanziare mettendo in campo analisi dei processi di valorizzazione e riorganizzazione del lavoro attraverso la macchina, opponendoci ad una società del controllo informatico dell'istruzione gestito dai big-tech, richiamando in campo il piano più strettamente didattico. Si dovrà esplorare con attenzione, anche su questo in rete è già reperibile materiale interessante, il ruolo delle piattaforme digitali private, senza dimenticare che queste hanno già messo al lavoro milioni di docenti e studenti che in questi mesi, in maniera totalmente gratuita, hanno fornito loro una enormità di dati, risultato di una gigantesca sperimentazione sul campo che ha permesso di mettere a punto le piattaforme stesse. Per non parlare dell'idea di mettere l'intero sistema di istruzione di una nazione, con tutta la sua messe di dati, in mano a multinazionali che hanno sedi in chissà quali luoghi del pianeta e che neppure pagano le imposte nel Paese stesso.

L'emergenza continua

Vale la pena inoltre confrontarsi sulla cosiddetta emergenza. Va da sé che il discorso sopra esposto, relativamente all'impossibilità concreta di eludere le attuali attività DaD, non può e non deve essere traslato automaticamente in situazioni diverse dal lockdown totale della primavera scorsa. È del tutto evidente che a un anno dell'inizio della pandemia non è ammissibile considerare ancora emergenziale la situazione attuale, questo indipendentemente dagli scenari della situazione epidemiologica. Occorre quindi fare estrema attenzione ai possibili tentativi di utilizzare il cosiddetto modello "shock" (cfr. Naomi Klein) per far passare attraverso risposte ad emergenze (vere o presunte, inattese

o create ad arte) modifiche strutturali tese a restringere sempre più i diritti e gli spazi di libertà. Nei mesi estivi e durante l'autunno sia il governo centrale che le autonomie locali non hanno fatto assolutamente nulla per rendere le scuole più sicure; semplicemente si è scelto di non agire sulla base del fatto che sarebbe stato molto più semplice chiudere le scuole considerandole “strutture non essenziali e non produttive”; così è stato, con l'aggravante del patetico balletto messo in piedi dai presidenti di Regione interessati più a mettersi in mostra che ad affrontare realmente le problematiche.

Tutto questo ha portato ad un surrettizio allungamento dell'emergenza, imponendo una centratura della discussione sul tema scuole aperte/scuole chiuse, DaD sì/DaD no; oscurando altre tematiche che sono però molto importanti. Per quanto riguarda l'aspetto della sicurezza e della chiusura delle scuole si è fatta parecchia confusione, da un lato si registra una carenza di dati ed una mancanza di trasparenza; non è dato sapere quanti siano stati i reali focolai o cluster imputabili alle scuole, non si sa quanti effettivamente siano i deceduti e i ricoverati in terapia intensiva tra il corpo docente e il corpo studentesco e quanti di questi siano realmente imputabili alle scuole. Le scuole, se opportunamente gestite, non sono un luogo più insicuro di tanti altri e possono, anzi, servire come valido elemento di controllo dell'andamento epidemiologico. Ovviamente, per fare questo occorre un vero e proprio cambio di paradigma rispetto a quanto fatto finora, servono investimenti e serve considerare la comunità scolastica come un luogo centrale di esercizio dei diritti e un'attività strategica da preservare e far andare avanti. In verità serve anche ridiscutere il ruolo e la funzione che il lavoro docente deve assumere, se viene equiparato ad un qualsiasi lavoro impiegatizio che può essere svolto in modo quasi indifferente in presenza o come smartworking, allora non vi è alcuna necessità di investire sforzi e risorse per aprire le scuole.

Risulta quindi chiaro come dietro l'apparente dicotomia scuole aperte/scuole chiuse si nasconde molto di più di un generico problema di sicurezza in un contesto emergenziale. Rimane poi lampante il fatto che, al di là delle dichiarazioni di facciata, reali attività volte a mettere in sicurezza le scuole si possono mettere in atto solo con le scuole aperte, solo in queste condizioni si possono mettere a punto le strategie più adatte, per esempio di tracciamento, e si possono attivare presidi sanitari; con le scuole chiuse si può solamente aspettare che l'epidemia passi, senza porre rimedio alcuno a tutti i danni che le precedenti chiusure hanno già provocato e continueranno a provocare.

Le prospettive

Lo scontro ed il dibattito su scuole aperte/scuole chiuse, tende anche ad oscurare il discorso su cosa sarà della DaD e della DDI una volta terminata la crisi pandemica; ci sono due aspetti da evidenziare:

1. Ragionare sul perché, a quanto pare, una buona parte del corpo docente e degli studenti delle superiori non sembra essere disponibile a lottare per ottenere l'apertura delle scuole in sicurezza.
2. Capire cosa sottintendono affermazioni del tipo “non si deve tornare come prima” oppure che “non si deve perdere l'occasione offerta dall'introduzione della DaD e della DDI per trasformare la scuola”. I due punti sono collegati; se è vero che i soggetti coinvolti non sono disposti a battersi per aprire un luogo come le scuole, il primo pensiero che sorge è che a questi stessi soggetti di quel luogo non importi molto, o che comunque non sono disposti a lottare per averlo. Quindi il primo punto, se verificato, darebbe sicuramente forza e sostanza alla seconda affermazione: infatti se i principali soggetti che lo vivono non sono interessati al luogo scuola è evidente che questo ha necessità di essere cambiato.

Qui si aprono grandi quesiti che necessitano di analisi e approfondimento: Cosa indebolisce la scuola pre-covid? Perché tanta parte di chi ci lavora e di chi ci studia non è disposta a difenderla, a valorizzarla? Quali sono i progetti in campo che prefigurano la scuola post-covid? Non si è fatto altro che rideclinare come domande i punti precedenti; lungo l'asse che unisce le questioni sottese nelle domande, si cela una buona parte delle prospettive di intervento che ci possono essere nella scuola del futuro. In particolare, riferendoci al corpo studentesco, piuttosto che a quello docente per il quale la scuola è pur sempre un “luogo di lavoro”, si può notare una forte ambivalenza, tanto che attualmente si possono vedere i primi segni di un movimento che richiede la fine della DaD, ma anche proteste e scioperi della didattica in presenza; poi il dato quantitativo è che entrambi gli schieramenti sono assolutamente minoritari e la maggioranza di studenti e studentesse semplicemente non appaiono interessati/e al tema e non prendono alcuna posizione. Non si può approfondire il punto di vista studentesco in questa sede, si dovrebbero indagare i vissuti e le percezioni di studenti e studentesse che rappresentano una componente sociale che ha subito un forte impatto dalle profonde variazioni della società nel suo insieme, basti vedere come si è evoluto il dibattito sulla condizione giovanile negli ultimi decenni. Tutto questo in una scuola che, a sua volta, è stata oggetto di trasformazioni profonde consistenti nello stravolgimento della funzione dell'istituzione e nell'asservimento alle logiche del mercato, senza

dimenticare una politica di enormi definanziamenti e tagli. Questo, molto sommariamente, il percorso per giungere alla situazione pre-covid che ci consegna una scuola oramai sull'orlo del baratro, che ha perduto qualsiasi identità, all'interno di un processo di riorganizzazione ventilato nel Recovery plan. Su questa scuola già messa in ginocchio si è abbattuta la tempesta pandemica, in vista dell'uscita

da questa contingenza si levano le voci del nuovo che avanza; ma attenzione, queste voci arrivano dai soggetti e dalle direzioni più disparate e tra le schiere degli "innovatori" si possono ritrovare tutti coloro che hanno portato avanti le pseudo riforme degli ultimi 20 anni, che non vogliono perdere l'occasione di accelerare la conversione di tutto il sistema scolastico nella direzione da loro auspicata.

CESP-COBAS: alcune linee-guida sulle tematiche ambientali

Il prossimo 19 marzo sarà di scena la nuova mobilitazione internazionale promossa da Friday for Future; “i governi continuano a non mettere in pratica le azioni necessarie a contrastare la crisi climatica, e la salute, l’istruzione, sono lasciate da parte per i profitti di pochi” questo affermano, tra l’altro, nei loro comunicati denunciando anche come “l’Italia continua a erogare sussidi ai combustibili fossili”.

Come è del tutto ovvio, tali mobilitazioni esplicitamente giovanili, trovano nella scuola il punto cardine di aggregazione e organizzazione e quindi devono coinvolgerci (e ci coinvolgono) come COBAS Scuola e come CESP (Centro Studi Scuola pubblica), la struttura culturale e sociale dei COBAS. In particolare il CESP, nella sua veste doppia di Centro studi ed ente di formazione riconosciuto, deve avere un ruolo centrale in relazione all’informazione e alla formazione relative alle tematiche ambientali in genere, di cui quelle climatiche rappresentano uno snodo centrale, seppur non esaustivo di tutti gli argomenti. Sintetizziamo le linee guida della nostra prospettiva sui problemi ambientali.

1. Qualsiasi azione di contrasto alla crisi climatica e ambientale non può prescindere da una forte e radicale critica al modello economico e di relazioni produttive dominante. Deve essere chiaro che non è neppure ipotizzabile una uscita dalla crisi ambientale che non preveda un cambio drastico nell’organizzazione sociale, economica e produttiva attuale ed una uscita dal cosiddetto “mercato” e dalla logica del profitto.

2. Occorre diffondere la consapevolezza che il nostro pianeta è un sistema chiuso, finito; di conseguenza il mito della crescita infinita risulta essere una follia. Si deve passare da una idea di sviluppo lineare senza limiti ad un concetto di sviluppo ed economia circolare, in particolare si deve uscire dalla logica che vede sviluppo e crescita come due concetti equivalenti.

3. E’ necessario fare chiarezza rispetto all’impostazione complessiva della tematica ambientale. Esiste una visione ambientale che sembra scaricare sui singoli individui il peso e la

responsabilità di quanto accade, con una particolare enfasi su una sorta di politically correct ambientale, risultando sostanzialmente assolutoria nei confronti dell’organizzazione sociale. Noi riteniamo che alcuni comportamenti individuali [come il riciclaggio dei rifiuti, i risparmi energetici e di risorse, il rispetto individuale dell’ambiente] siano sì importanti; ma che il maggior onere delle responsabilità comunque rimanga in carico ai macrosistemi industriali e dalle politiche nazionali e transnazionali. Va bene diffondere la “buone pratiche”, ma senza dimenticare la necessità imprescindibile di un cambio di paradigma di sviluppo e di società a livello generale.

4. Intendiamo lavorare per sviluppare la “coscienza ecologica” delle persone, ma nell’ambito del quadro delineato nei punti precedenti. Il nostro approccio deve essere integrato collegando l’impostazione scientifica dei “limiti dello sviluppo” con quelli che si potrebbe definire come “i limiti strutturali del capitalismo”; mettendo in stretta relazione gli aspetti ambientali propriamente detti con quelli sociali, stabilendo senza dubbi che non vi può essere una “giustizia climatica” in assenza di una “giustizia sociale”.

5. Tutto quanto sopra deve essere sviluppato rifiutando una tendenza al “catastrofismo” che, lungi dal creare coscienza diffusa, rischia al contrario di rinforzare l’assuefazione. Gli ultimi decenni hanno dimostrato che il gridare in maniera inconsulta alla catastrofe imminente, senza peraltro cogliere i veri nessi esistenti tra i diversi fattori, non ha smosso nulla e non ha fatto avanzare il movimento ecologista globale.

Queste sono, in estrema sintesi, le linee di attività che vorremmo sviluppare non solo all’interno delle scuole, ma nell’intera società. Lo faremo cercando connessioni e sinergie con tutte le strutture comitati ambientalisti con cui verremo in contatto; lo faremo soprattutto partendo dalle scuole dove ci proponiamo di sviluppare, utilizzando il CESP, convegni e seminari di formazione diretti sia al corpo docente che al corpo studentesco.

Retorica, demagogia e brutali realtà sulla “transizione ecologica”

Il 25 marzo scorso si è avuta l'ultima delle mobilitazioni di FFF a livello nazionale, 3 anni dopo la prima manifestazione a livello mondiale (15 marzo 2019). In questi tre anni, se da un lato è aumentata di molto l'attenzione mediatica, sul piano concreto non si è fatto il benché minimo passo avanti. La crisi pandemica ha avuto, paradossalmente, un effetto positivo sulle emissioni climalteranti nel momento del massimo lockdown dove si è registrato un sensibile calo delle emissioni di CO₂, il più alto, in realtà sostanzialmente l'unico, che si è registrato negli ultimi decenni: il dato impressionante è che ci vorrebbe un lockdown di quel tipo ogni anno per riavvicinarsi ai limiti di sicurezza per le emissioni del principale gas serra. Ovviamente gli effetti benefici sono stati quanto mai passeggeri, in breve tempo il livello di emissioni è ritornato ai soliti insostenibili livelli ed al contempo vi è stato un enorme aumento nella produzione di materiali di scarto provocato dall'impennata dell'usa e getta e dalla logica del “monouso” imposto dalla pandemia. Il fatto stesso che per vedere una diminuzione, peraltro non permanente, del livello di emissioni sia stato “necessario” un lockdown come quello imposto dalla pandemia, dovrebbe far ben riflettere sul grado di insostenibilità dell'attuale modello economico, produttivo e di consumo. Nell'attualità, al netto della propaganda e dei vuoti slogan su “transizione ecologica” e/o “green new deal”, dobbiamo registrare il fallimento sostanziale delle ultime COP e come i combustibili fossili e tutta l'economia connessa siano ancora al centro della geopolitica mondiale: e basta considerare le implicazioni della guerra in Ucraina per rendersene conto.

In Italia, come spesso accade, si rischia di sfociare nel ridicolo, tanta è l'ipocrisia messa in campo dalle istituzioni; il sedicente ministro della “transizione ecologica”, vero uomo dell'Eni e del comparto “fossili”, ben lungi dal mettere in moto percorsi reali di uscita, o almeno di alleggerimento, dalla nostra dipendenza dai combustibili fossili vagheggia di ritorni al carbone o addirittura al nucleare e suggerisce l'idea che la cosiddetta “transizione energetica” debba essere giocoforza molto costosa e totalmente a carico della popolazione; con il fatto che, anche grazie alla terribile impennata dei prezzi dei combustibili fossili (metano in primis), il senso

comune della maggior parte della popolazione stia virando su una forte avversione alle proposte di contenimento delle emissioni climalteranti.

Addirittura, ora si cerca di far passare l'idea che, al fine di liberarci della dipendenza dal gas russo, ci si debba orientare verso l'approvvigionamento di gas naturale liquefatto dagli Stati Uniti, rilanciando i progetti dei rigassificatori da installare nei porti italiani, senza tenere minimamente in conto né dei costi, né delle problematiche ambientali ed energetiche [la gestione del metano liquefatto risulta molto costosa dal punto di vista energetico e molto impattante dal punto di vista dell'effetto serra, infatti bisogna ricordare che le perdite di metano sono inevitabili e che lo stesso ha un effetto serra 80 volte maggiore dell'anidride carbonica]. Tutto questo mentre lo stesso aumento dei prezzi potrebbe fungere da volano per rilanciare gli investimenti in ricerca e impianti di produzione legati alle fonti rinnovabili che, al momento, risulterebbero assolutamente convenienti e sono le sole che garantirebbero una reale indipendenza nell'approvvigionamento energetico al paese.

Ci sarebbe da approfondire, ma questo è sufficiente per farci capire come non sia assolutamente concepibile un'uscita positiva dalla crisi ambientale e climatica senza un netto cambio nell'attuale modello economico, produttivo, di consumo e di relazioni sociali. Nelle scuole ora si sprecano i corsi di formazione e le parole legate a vaghi concetti di “ecosostenibilità” o “tecnologie verdi” [tutto è “verde” ormai], ma spesso ci si limita ad inquadrare i problemi dal punto di vista del comportamento individuale, come se fossero sufficienti i comportamenti corretti delle persone per risolvere i problemi: qui si cela o un grossolano e ingenuo errore o, peggio, una voluta mistificazione. E' evidente che comportamenti corretti [anche se poi andrebbe ben definita concretamente questa “correttezza”] da parte della maggioranza della popolazione avrebbero effetti benefici sulle criticità ambientali e climatiche, ma è altrettanto vero che non lì che può essere trovata la soluzione alle stesse criticità. Fino a che non si diffonderà la consapevolezza che è l'attuale modello di sviluppo imposto dal sistema capitalistico ad essere non compatibile con l'ambiente, non ci saranno “comportamenti corretti” in grado di risolvere la situazione. Occorre denunciare un modello basato sull'estrattivismo, sul mito insostenibile della crescita continua e sull'ignorare il fatto che noi siamo confinati su

di un pianeta che è un sistema chiuso con risorse materiali finite. E' necessario fare molta attenzione nell'affrontare questi temi, evitando che la demagogia dei "comportamenti corretti" divenga una forma di colpevolizzazione del singolo e sia assolutoria nei confronti del sistema: deve essere chiaro come la reale soluzione stia nel cambio del sistema e che i comportamenti individuali, per quanto necessari, non sono assolutamente in grado di dare una risposta definitiva e risolutiva, che può essere trovata solo nella costruzione di un modello

politico, sociale e produttivo alternativo a quello presente.

Qui può stare la parte del contributo da dare come COBAS, non solo nella scuola ma in tutta la società: per questo dobbiamo cercare convergenze con tutti i soggetti genuinamente impegnati sui temi e a tal fine nell'ultima Assemblea confederale si è costituito un Gruppo di lavoro che ha proprio l'obiettivo di rilanciare e potenziare il nostro intervento in materia.

Verso il ventennale del forum sociale europeo di Firenze

Piero Bernocchi e Alessandro Palmi

Il movimento che esplose nel luglio 2001 a Genova contro il G8 aveva alle spalle lo spettacolare successo del primo Forum Sociale Mondiale di Porto Alegre (in Brasile a gennaio, con i suoi 70 mila partecipanti) che segnò la nascita di una grande coalizione contro la globalizzazione liberista, il cosiddetto movimento no-global (o altermondialista). Come per tutti i movimenti di grande diffusione, è difficile individuarne una genesi precisa, agendo quasi sempre varie concause. Però, riteniamo che l'impulso più potente per l'avvio del movimento fu il salto di quantità e di qualità nel processo di mercificazione globale indotto da un liberismo che, nello sforzo planetario di mettere in campo nuove merci, vi stava trascinando anche settori e territori fino ad allora estranei al dominio del profitto privato e del mondo-merce, come i servizi pubblici, l'istruzione, la sanità, i trasporti; e nel contempo, la natura intera, l'acqua, la vegetazione, le sementi e qualsiasi potenziale fonte energetica. Però, pesò molto anche il dilagare, dopo gli attentati alle Torri Gemelle, di una guerra diffusa globale e permanente, che spinse alla protesta intere popolazioni (non a caso, il punto più alto no global fu la mobilitazione mondiale del 15 febbraio 2003 – senza precedenti nella storia umana – quando, su impulso del movimento italiano, scesero in piazza quasi 100 milioni di persone in tutto il pianeta per fermare la guerra in Iraq); nonché l'intera gamma dei conflitti ambientali, divenuti da allora tema cruciale; e poi i conflitti di genere e quelli del lavoro salariato precarizzato. Ma di fronte a questo arcobaleno di conflitti, ciò che a nostro parere ha reso quel movimento, almeno in Italia, superiore per qualità persino a quello del '68, è stata in primo luogo una ben più profonda conoscenza della società, dell'economia e della produzione; e in seconda battuta, le modalità della vita interna, quelle regole del gioco che permisero i successi di una coalizione così vasta e complessa. Negli anni precedenti, come COBAS avevamo tentato a più riprese, ma con scarso successo, di avviare 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 senza imporre gerarchie. Finalmente nel

movimento no-global si affermava l'idea che, nel conflitto con il capitalismo, fosse sbagliato imporre un tema come dominante e capace di inglobare tutti gli altri: ma che invece tutte le facce conflittuali dovessero convivere senza gerarchie o primazie tematiche o di organizzazione.

Forti di queste consapevolezze, lo scorso anno, come COBAS e insieme a varie strutture protagoniste di quel movimento, nonché organizzazioni giovanili del tutto recenti (ad esempio Fridays for Future), con la sigla Genova 2021 abbiamo utilizzato il Ventennale dell'antiG8 del 2001 come occasione non solo di riflessione su quel poderoso movimento ma anche per valutare le possibilità di far ripartire, immersi come eravamo nella stagnazione conseguente al blocco pandemico di movimenti e iniziative, coalizioni e alleanza paritarie che, su quel modello organizzativo aggiornato, potessero riaprire la conflittualità diffusa in Italia e con estensione europea. Tale iniziativa, svoltasi tra il 19 e il 21 luglio, pur coinvolgendo varie forze italiane e anche europee più o meno eredi di quell'esperienza, ha raggiunto solo in parte gli obiettivi prefissi: e fondamentalmente per due ragioni. In primo luogo ha prevalso, nell'informazione massmediatica ma anche nello spirito di una parte significativa di chi venne a Genova al di fuori ed oltre la nostra iniziativa, una lettura dell'antiG8 come punto culminante della parabola del movimento no-global, un apogeo che, attaccato e frantumato dalla repressione statale – concentrando dunque l'attenzione sull'aggressione ai cortei, sull'uccisione di Carlo Giuliani, sulla feroce mattanza della Diaz e le umiliazioni e violenze nella caserma di Bolzaneto – sarebbe poi rifluito a causa di quella che venne interpretata da analisti malevoli come una sconfitta e una dimostrazione di incapacità da parte delle leadership di movimento di padroneggiare una situazione assai complessa. In realtà il vero apogeo, il vero sviluppo delle migliori potenzialità del movimento no-global si manifestarono piuttosto nei tre anni successivi, dal 2001 al 2004, con una punta massima nel 2003. Insomma, a nostro avviso, Genova 2001 non è stato il punto più alto del movimento no-global italiano, toccato invece sia con il Forum Sociale Europeo 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 la guerra in Iraq. Non

è azzardato dire, anzi, che il FSE di Firenze del novembre 2002 sia stato il momento più rilevante di tutta la storia internazionale dei Forum Sociali e dell'altermondialismo, non solo per il numero dei partecipanti e delle organizzazioni coinvolte ma anche per la capacità che ebbe di riunire quei due aspetti che i Forum successivi, europei e mondiali, non sono più riusciti a sintetizzare allo stesso livello: e cioè il Forum come "evento", luogo di incontro e di discussione profonda tra diversi, e il Forum come "processo", stimolo e motore delle mobilitazioni, in grado di promuovere iniziative unitarie, convergenze reali nelle lotte quotidiane e operatività politica pur nelle diversità strutturali, politiche, sindacali e culturali. Proprio da Firenze partì la proposta, che lanciammo come COBAS insieme all'ARCI, di una mobilitazione europea contro la minacciata invasione dell'Iraq da parte degli Stati Uniti e della Nato: e tale proposta, approvata all'unanimità, venne da noi riportata, come delegazione italiana, anche al successivo Forum Mondiale di Porto Alegre (gennaio 2003) che convalidò la data del 15 febbraio come giornata mondiale di mobilitazione per fermare l'imminente guerra. Come è ben noto, non riuscimmo a impedire l'invasione dell'Iraq: ma il 15 febbraio in circa 140 paesi del mondo si tennero manifestazioni straordinarie (con la punta massima in Italia, magari non i tre milioni dichiarati e accettati dai media, ma di sicuro la manifestazione più grande del dopoguerra) che portarono in piazza circa 100 milioni di persone, e cioè a memoria d'uomo la più grande mobilitazione politica della storia.

Il New York Times definì il movimento nonglobal, nowar e altermondialista "la seconda potenza mondiale" (dopo gli USA, intendeva), certamente esagerando: ma di fatto, successivamente, né i Forum Europei né quelli Mondiali riuscirono più a raggiungere simili risultati. Sulla base di queste considerazioni, durante il Ventennale di Genova, lanciammo come COBAS la proposta di utilizzare anche il Ventennale del FSE di Firenze, nel prossimo novembre, per riprendere il filo di quel discorso e di quel modello di organizzazione e mobilitazione, con i dovuti aggiornamenti, per rianimare le relazioni e le iniziative di lotta a livello nazionale ed europeo, secondo la formula delle convergenze, delle coalizioni tra diversi ma "paritetici" (sia come tematiche sia come organizzazioni), capace di dare spazio ad ogni tema rilevante e ad ogni componente, confermando anche il principio nonglobal delle decisioni prese non a maggioranza ma con larghissimo consenso, al limite dell'unanimità.

E tanto più oggi, nel clima già devastato dalla pandemia e ancor più funestato da una guerra dirompente non solo per l'Ucraina criminalmente martoriata ma per l'Europa tutta, l'idea del processo

di preparazione del Ventennale del FSE fiorentino appare di ancor maggiore interesse rispetto a quando lanciammo la proposta: e, dunque, stiamo compiendo i primi passi per garantire il più ampio coinvolgimento di forze e movimenti italiani e europei, "vecchi" e nuovi. In tale quadro per noi un particolare interesse lo riveste la possibilità di riannodare i rapporti, assai attenuatisi negli ultimi anni, con la galassia del sindacalismo conflittuale e alternativo europeo. Infatti va ricordato che nel periodo di massimo "splendore" del movimento altermondialista, i sindacati in generale e quelli conflittuali e alternativi in particolare hanno svolto un ruolo importante e sono stati uno dei soggetti più propositivi e attivi nelle mobilitazioni tra le svariate anime che componevano il movimento stesso.

I sindacati di base e conflittuali europei sono riusciti a mettere in campo un buon livello di relazione e interscambio, fondamentali nella riuscita delle iniziative legate ai dibattiti e analisi all'interno dei Forum e dei vari seminari e convegni, così come motore delle mobilitazioni e uno dei loro soggetti trainanti. Come COBAS ci siamo spesi su entrambi i fronti con risultati notevoli, dando un contributo fattivo e stabilendo positive relazioni con organizzazioni sindacali, europee in particolare, alternative e aventi un approccio e una azione politico sindacale molto vicina alla nostra. Va detto che il generale rifluire del movimento e l'esplosione della crisi economica del 2008 hanno fatto sì che buona parte di queste proficue relazioni si siano perse o allentate a livello globale; per quanto riguarda le organizzazioni sindacali alternative queste sono state in massima parte riassorbite nelle dinamiche interne ai vari stati nazionali, dovendosi confrontare e scontrare con i pesanti impatti generati dalla crisi medesima e, ancor più, con le misure antipopolari e di tagli strutturali che sono stati una costante, con le varie declinazioni nazionali, nell'azione politica di tutti i vari governi. Lo stato di crisi non è stato certamente superato nell'attualità, anzi si è aggiunto l'ultimo biennio funestato dalla pandemia e l'esplosione di nuovi e sempre più pericolosi fronti di guerra. Ciò nonostante, si sono dati elementi di ripresa del dialogo tra i sindacati conflittuali; a livello italiano svariate sigle hanno ricominciato un dialogo, si è giunti ad uno sciopero generale [lo scorso 11 ottobre] convocato congiuntamente da una quindicina di sigle e il confronto sta proseguendo su mobilitazioni comuni legate a temi sia generali che categoriali, dalla mobilitazione prevista per la scuola centrata sull'Invalsi (6 maggio) a quelle di carattere più generali legate alla guerra, alla crisi ambientale e alla lotta contro il carovita e l'impoverimento generato dalla "economia di guerra" che il governo Draghi sta imponendo.

Al di fuori dei confini nazionali stiamo riprendendo

contatti: in particolare negli ultimi mesi abbiamo partecipato ai congressi di due organizzazioni dello stato spagnolo, la Intersindical Valenciana e la Confederación Intersindical (quest'ultima raccoglie 15 organizzazioni di base a livello regionale ed è una delle più grosse, forse la maggiore, organizzazioni sindacali alternative d'Europa), con le quali avevamo sempre avuto ottime relazioni nel movimento altermondialista. Durante questi incontri abbiamo anche ripreso contatti con altre organizzazioni catalane, svizzere, francesi e portoghesi, in corrispondenza dei congressi citati. In tali riunioni abbiamo riscontrato una prima

convergenza sull'idea di ridare impulso a un percorso comune tra le organizzazioni conflittuali a livello europeo, tramite un'alleanza fattiva che punti alla costruzione di mobilitazioni concrete e coordinate a livello europeo. Il processo è all'inizio, la scommessa è importante, il Ventennale di Firenze, preceduto da altri incontri, dovrebbe essere una tappa importante di questo percorso, che ci sembra fondamentale, stante che le politiche dei vari stati europei e le problematiche connesse ci impongono di trovare risposte che travalichino i confini degli Stati nazionali.

Primi appunti per una piattaforma ambientale

La crisi climatico-ambientale si va acuendo ad una velocità che molti (sbagliando) non ritenevano prevedibile; anche se gli allarmi e i dati scientifici da decenni preconizzavano situazioni come quelle che ora si stanno verificando molte istituzioni e, in verità, anche gran parte della popolazione hanno continuato a sottovalutare il procedere della crisi climatico/ambientale fuorviati dalle tante teorie e fake news negazioniste e sotto la spinta della globalizzazione capitalistica che andava promettendo epoche d'oro per chiunque.

Ora che molti nodi stanno venendo al pettine questi temi hanno conquistato molto più spazio, ma siamo comunque ancora ben lontani dall'aver imboccato percorsi che portino verso ipotesi di soluzione; ci sono state, dopo Rio 1992, ben 26 COP (conferenze internazionali sui cambi climatici) l'ultima a Glasgow, si fa un gran parlare di “transizioni ecologica” e “green new deal”, l'ONU ha declamato l'Agenda 2030, ma gli atti concreti mancano e le politiche energetiche sono ancora ben lontane dall'imboccare l'unica via percorribile, che consiste nell'abbandono dei combustibili fossili e lo sviluppo delle “fonti” rinnovabili.

In questo quadro riteniamo che i Cobas debbano darsi un'agenda concreta per avere un ruolo in questa battaglia e che definisca le linee principali delle azioni in questo campo.

Per identificare le suddette linee di azioni dobbiamo partire da una precisa analisi della situazione e delle cause che ci hanno portato alla situazione medesima e capire come la nostra organizzazione possa intervenire e interfacciarsi con quanto si sta già muovendo.

Il campo della controinformazione, sensibilizzazione, coscientizzazione della popolazione può sicuramente essere il terreno privilegiato della nostra azione.

Stella polare del nostro agire deve essere quello di rendere palese il concetto generale che non è possibile risolvere le crisi ambientali e climatiche senza mettere in discussione l'attuale modello economico e produttivo. Indipendentemente dalle aggettivazioni, che sia liberista, neo liberista o keynesiano, che sia “temperato” o “selvaggio”, che sia di libero mercato o monopolista, l'uscita dalle suddette crisi si può dare solo nel quadro di una

uscita dal sistema capitalistico. Il nostro contributo in questa direzione può essere dato attraverso convegni Cesp, la produzione di materiali e gli interventi in tutte le situazioni possibili; in particolare dobbiamo ingaggiare una vera e propria battaglia culturale, che sicuramente ci compete in quanto organizzazione del personale scolastico, mettendo a critica alcuni concetti chiave:

a) i concetti di sviluppo e, soprattutto, di crescita; deve diventare senso comune che lo sviluppo e la crescita, in particolare se considerati continui e lineari, non sono sopportabili dal pianeta nel suo insieme, trattandosi di un sistema chiuso e finito.

b) il concetto stesso di “sostenibilità” deve essere profondamente rivisto, troppo spesso questo termine viene usato a sproposito e funge da foglia di fico per pratiche di greenwashing; in particolare deve essere svelato l'ossimoro della “crescita sostenibile” c) altrettanto critico è il concetto di “circularità”, specie se legato al riciclo; ovviamente un approccio “circolare” è sicuramente più valido dell'attuale approccio “lineare” tendente alla crescita infinita (all'interno di un contesto finito); ma anche qui si deve fare chiarezza sulla pretesa dello “sviluppo/crescita circolare”.

Questo, e quello precedente, sono concetti che devono essere messi in relazione con le conseguenze del secondo principio della termodinamica, qualsiasi processo spontaneo contiene una quota di irreversibilità e, così come non è ammissibile il moto perpetuo, non è ammissibile avere processi realmente circolari e ricicli realmente completi; una quota di energia (dovuta all'entropia) viene comunque degradata e la materia non può essere veramente riciclata al 100%; ogni passaggio provoca una dispersione di energia a livello di energia termica e una perdita di materia non recuperabile, che vanno a riempire i pozzi planetari.

d) mettere in discussione la teoria del disaccoppiamento (decoupled) che rappresenta l'ultima frontiera delle teorie greenwashing al quale dedicheremo un successivo articolo; cioè la pretesa di poter “disaccoppiare” (cioè rendere indipendenti tra loro) le variabili dello sviluppo (crescita) economico (ovviamente sempre in ambito capitalistico) e l'impatto ambientale e climatico.

e) l'Antropocene e l'enfasi sui comportamenti individuali. Il recente, ma ormai sovra utilizzato concetto di Antropocene andrebbe sostituito con il più esatto nome di Capitalocene, così come l'enfasi sui comportamenti individuali andrebbe rivalutata rispetto all'importanza degli impatti dovuti all'agire delle imprese e di tutti i soggetti collettivi. Questo perché i due elementi citati, se caricati di troppo valore tendono a scaricare le responsabilità sull'umanità intesa come un tutt'uno indistinto da un lato e sul singolo individuo dall'altro; finendo per diventare di fatto assolutori nei confronti dell'attuale modello socio economico dominante e delle relazioni di potere e di produzione dominanti.

Questi cinque punti enunciati hanno, ovviamente, bisogno di maggiore approfondimento e ci riserviamo di farlo nei prossimi numeri della rivista, nell'ambito di una discussione sui temi climatico/ambientali che si svilupperà nella rubrica "Ambiente, Clima, Energia" che troverà posto da ora in poi sulla rivista medesima e alla quale confidiamo che partecipi il più alto numero di attivisti e militanti Cobas possibile. In questo numero segnaliamo un convegno di formazione che si terrà a Bologna il 20 ottobre e una manifestazione con forte impronta ambientalista che si terrà il 22 ottobre sempre a Bologna.

Attualità della decrescita in relazione al lavoro

Nell’ambito dell’incontro tra i movimenti europei che si è tenuto a Firenze nel novembre scorso, come COBAS abbiamo organizzato un convegno che univa i temi della decrescita e del lavoro. Intorno a questi temi, spesso si sente parlare di “contraddizione tra lavoro e ambiente”: è una falsa alternativa, influenzata dai media asserviti al sistema dominante. È opportuno, invece, parlare di contraddizione tra “sistema capitalistico” e “ambiente” che si somma a quella storicamente affermata tra “capitale” e “lavoro”. Chico Mendes diceva che “L’ambientalismo senza lotta di classe è solo giardinaggio”, bollando come velleitario affrontare le tematiche climatico/ambientali senza mettere in discussione il modello dominante di relazioni economiche e sociali:

ma troppo spesso le lotte e le rivendicazioni sociali, così come i tentativi di uscita dal sistema capitalistico messi in atto fino ad ora, non hanno tenuto nel debito conto le tematiche ambientali; parafrasando, ora potremmo dire che “La lotta di classe senza ambientalismo diventa solo un modo diverso di cadere nel baratro”. Per quanto riguarda il Lavoro è necessario un surplus di riflessione che arricchisca e attualizzi il discorso legato alla falsa contraddizione lavoro/ambiente di cui sopra, inquadrando la categoria “Lavoro” in relazione al necessario cambio di sistema socio-economico: in sintesi estrema si tratta di andare oltre alle classiche rivendicazioni di salario e diritti per costruire una nuova concezione del lavoro. Da qualche tempo si sta sviluppando un dibattito, e sono reperibili svariate pubblicazioni, che inquadrano il lavoro in un modo molto diverso da quello comunemente inteso: si vuole liberare il lavoro dall’essere una semplice variabile dipendente all’interno del modello vigente dominato dalla chimera dello sviluppo, declinato come crescita senza fine in un sistema finito, dall’ossessione del PIL, dall’estrattivismo senza freni, il tutto nella logica mercantile volta al profitto.

I temi ambientali declinati come forte critica al modello “sviluppista” si cominciano ad affermare alla fine degli anni 60, fino al rapporto del 1972 sui Limiti dello Sviluppo [significativamente, la prima edizione italiana fu stampata con un “errore” di traduzione mettendo Sviluppo nel titolo in luogo

di Crescita (Growth nell’edizione originale)]: in quel periodo si fa strada l’idea della impossibilità di una crescita lineare, virtualmente senza limiti all’interno di un sistema finito; e prende forma l’ambiguità dell’uso alternato dei termini Crescita e Sviluppo come fossero sinonimi, ma dove in realtà il secondo termine cerca di nascondere la sostanziale assurdità del primo, fino al concetto di Sviluppo Sostenibile [che risulta comunque più digeribile rispetto a Crescita Sostenibile] che ha avuto la sua importanza storica, ma che nell’attualità rischia di diventare l’ennesima foglia di fico greenwashing dietro cui nascondere la volontà di affrontare la questione ambientale senza mettere in discussione il modello capitalistico vigente. Si tratta di aprire una battaglia culturale che recuperando, in maniera anche critica quando necessario, i concetti elaborati negli ultimi 50 anni, li sappia attualizzare e mettere in relazione con i concetti di Decrescita e con una nuova concezione del Lavoro, che dovrà essere liberato dai vincoli dell’attuale sistema economico sociale. In questo senso indichiamo, tra i vari, 3 nodi concettuali da prendere in considerazione: 1. Il concetto di sostenibilità, che ha un suo senso, viene ormai declinato come Sviluppo Sostenibile [per come viene spesso sottinteso, andrebbe meglio espresso come Crescita Sostenibile]. Fin dal suo esordio nel rapporto “Sottosviluppo e Sostenibilità” del 1987 [“Lo sviluppo sostenibile è quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri”], il concetto mostra almeno due punti critici: in primo luogo viene veicolato il concetto che i “poveri” (paesi “sottosviluppati”) siano i principali responsabili del degrado ambientale; il secondo punto è la mistificazione che poneva in alternativa la “lotta alla povertà” e la “tutela ambientale” [secondo cui la prima era possibile solo attraverso un processo di industrializzazione che la seconda metteva in discussione], ignorando volutamente le pratiche di conservazione, riciclo, gestione comune e preservazioni che molte società “povere” erano/sono in grado di mettere in campo. Sono evidenti i residui di un pensiero eurocentrico, ancora basato su concetti come Sviluppo versus Sottosviluppo originario, che vedono l’Occidente come ente

“civilizzatore” portatore, appunto, di Sviluppo che, nel caso, diviene meritoriamente “sostenibile”.

Questo vizio, seppur più sfumato nell’attuale politically correct, si ritrova anche negli obiettivi dell’Agenda 2030, declinati in maniera universale, e quindi indistinta, sorvolando sul diverso impatto ambientale delle diverse aree e società. Come se tutte e tutti avessero le medesime responsabilità, ignorando bellamente l’enorme differenza di scala tra i consumi e gli inquinamenti (sia attuali che storicamente determinati) delle diverse nazioni. Occorre, quindi, sottoporre a critica serrata il concetto di sviluppo sostenibile, liberandolo dai residui neocoloniali.

2. Quello di “economia circolare” è un altro concetto che richiede una riflessione ulteriore; se da un lato è evidente che sia un passo in avanti rispetto ad una concezione lineare, propria del mercato capitalista tuttora dominante, permangono grossi problemi connessi a questo paradigma. In primo luogo il secondo principio della termodinamica (entropia) pone dei limiti fisici invalicabili alla possibilità di riciclo: l’inscindibile nesso tra entropia e circolarità rende un controsenso l’idea di una economia circolare in crescita. In secondo luogo, le caratteristiche peculiari del mercato fanno sì che neppure quelle misure tecnicamente possibili vengano implementate fino in fondo in quanto soggette ai vincoli di redditività economica [nella catena del profitto], basti pensare all’obsolescenza programmata e alla diffusione dell’usa e getta.

3. Il disaccoppiamento (decoupling) rappresenta l’ultima frontiera delle teorizzazioni greenwashing. La pretesa di rendere indipendenti tra loro le variabili Crescita Economica (PIL) e Pressioni sull’ambiente (uso delle risorse e impatti ambientali) appare come l’uovo di Colombo per superare le crisi climatico/ambientali senza mettere in discussione il modello economico vigente e la pretesa di crescita continua: ma tale concetto, quando applicato, si è sempre rivelato mistificante e falso. Infatti, per valutare l’effettiva validità dei processi di disaccoppiamento, si dovrebbero considerare gli aspetti globali dal punto di vista sia territoriale che temporale. Spesso vengono propagandati, rispetto ad un parametro, fenomeni di disaccoppiamento locale che, però, sono compensati da aumenti di consumo di risorse e/o di maggiori impatti in altre zone del pianeta, portando ad un aumento netto del parametro in oggetto e ad una assenza del disaccoppiamento a livello globale.

Lo stesso può avvenire quando gli accoppiamenti PIL/Pressioni ambientali sono valutati su scale

temporali non adeguate.

Per esempio, alcuni paesi hanno migliorato [quindi ottenuto un disaccoppiamento locale] il consumo di acqua, ma solo se non si tiene conto di quello che potremmo chiamare “consumo di acqua virtuale” [che poi virtuale non è]; se si considera che un kg di carne di manzo richiede lungo l’intera catena di produzione 1500 l. di acqua, un paese in crescita economica può aumentare il suo consumo di carne a fronte di una diminuzione del consumo di acqua semplicemente perché la carne è importata, trasferendo il consumo di acqua su un altro paese.

Per i “paesi sviluppati”, una gran parte della loro Impronta Ecologica viene trasferita in altri paesi attraverso i meccanismi di importazione: in particolare le emissioni di gas serra e consumo di suolo vengono trasferite nei paesi esportatori [produzioni nocive, allevamenti di bestiame ecc...], tornando di nuovo allo “scambio diseguale” e ai residui neocoloniali. E si rivela inefficace anche il progresso tecnologico: a fronte di un aumento di efficienza ed abbassamento dei costi di beni e servizi, si assiste ad un aumento della domanda e dei consumi e, quindi, della produzione, vanificando i possibili impatti positivi. Quanto detto finora ci porta al concetto di decrescita. Si tratta di passare dal concetto di “crescita impossibile” a quello di “decrescita obbligata”; in sostanza, la decrescita non è una opzione, si darà nei fatti una volta che le tensioni sui parametri ambientali e climatici avranno superato le soglie di sopportazione del sistema planetario. Tutto sta a vedere se si potrà andare verso una decrescita controllata e gestita [più o meno felice] oppure se si avrà una decrescita in forma di collasso generale della società, con conseguenze non facili da immaginare, ma potenzialmente catastrofiche, almeno per larghe fasce della popolazione più debole. È in questo quadro [di decrescita obbligata] che si deve inserire una nuova concezione del lavoro, che deve essere liberato, cioè non più variabile dipendente dal mercato e sganciato dal reddito, ricordando che le persone non hanno bisogno di “lavoro” ma di reddito, diritti e servizi. Sono già in atto forti trasformazioni intorno al lavoro. I tempi di lavoro e di vita sono sempre più interconnessi, attraverso l’uso delle tecnologie, il lavoro diviene sempre più invasivo e pervasivo in tutti gli aspetti e momenti della vita quotidiana. Attraverso l’uso degli apparati di connessione e dei software sempre più spesso svolgiamo noi quelli che fino a poco tempo fa erano “lavori” di ufficio e servizi; sovente, accecati dal gusto di usare una app sullo smartphone e dalla presunta comodità del fai

da te, non ci rendiamo conto che stiamo fornendo lavoro gratuito al sistema, che va a sostituire “lavoro vivo” che prima era svolto da persone fisiche [home banking, acquisti, biglietti, pagamenti vari ecc...]. Il lavoro e la produzione dovrebbero essere diretti al soddisfacimento di bisogni e non al profitto, ma

questo sarebbe possibile solo in un sistema socio-economico totalmente diverso da quello attuale. Rimane da vedere come operare concretamente, nella situazione attuale, per portare avanti tale progetto di società, terreno su cui i movimenti ambientalisti, ma non solo, si dovranno confrontare.

Italia Hub del gas?

Le ultime dichiarazioni governative unitamente alle azioni messe in campo delineano in maniera chiara la volontà di fare dell'Italia un cosiddetto “hub del gas” per l'Europa.

Questo progetto viene da lontano, era sotteso anche nei programmi dei governi precedenti, ma l'attuale governo l'ha esplicitato in maniera inequivocabile; anzi lo rivendica come grande obiettivo strategico e come un risultato fondamentale da raggiungere; confermando quella che è la reale cifra di questo nuovo corso della politica italiana fatta di arretratezza e revanscismo culturale, di reazione e, in questo caso, anche di totale incapacità di connettersi con la realtà dimostrando di non sapersi proiettare negli scenari che si potranno verificare da qui a pochi anni.

Mentre tutta la comunità scientifica degna di questo nome disegna scenari a dir poco preoccupanti (se non catastrofici) per l'ormai conclamato, e dimostrato oltre ogni ragionevole dubbio, surriscaldamento globale, la cui causa principale è innegabilmente quella delle emissioni dei gas climalteranti dovute alle attività umane, indicando come via obbligata e da percorrere nell'immediato quella dell'abbandono dell'uso dei combustibili fossili; qui ci si balocca con l'insulsa idea dell'hub del gas alla ricerca di (parole della Meloni) “un rinnovato protagonismo italiano in Africa...

[come ponte energetico tra i due continenti]”. A prescindere dal fatto che, incredibilmente e in spregio a qualsiasi senso della decenza, questo discorso sia stato tenuto ad Addis Abeba, ciò non fa che rimarcare la protervia e la abissale ignoranza di questa compagine governativa.

I dati ci raccontano come nel corso degli ultimi decenni gli eventi atmosferici estremi in Europa stiano aumentando all'incredibile ritmo del raddoppio ogni 5 anni passando dalle poche centinaia della decade dei settanta ai 10.000 nella decade tra il 2010 e il 2020 con l'attesa che per il 2030 si giungerà alla stratosferica cifra di 40.000; i danni diretti provocati da tali eventi negli ultimi 40 anni sono dell'ordine di 500 miliardi di euro con 145.000 vittime. A fronte di tutto questo ci viene prospettata la ricetta “dell'Italia hub del

gas”; progetto che non ha alcun futuro oltre che dal punto di vista ambientale anche dal punto di vista economico e vediamo perché, tralasciando per un attimo il motivo di fondo. Le stime più accreditate danno quella del 2070 come data di esaurimento delle fonti fossili (in realtà qualche anno prima per il petrolio e qualche anno dopo per il gas), questo nell'ipotesi che l'aumento del consumo che c'è stato fino ad oggi rallenti per effetto delle misure che verranno messe in atto, nel caso si prosegua con il trend di aumento fin qui tenuto [perché incredibilmente mentre si straparla di transizione energetica i consumi di fossili globali continuano ad aumentare] la data di fine corsa si avvicinerà ulteriormente; quindi si vorrebbe ancorare il paese al ruolo

di hub del gas proprio nel momento in cui tale risorsa sta andando verso l'esaurimento; senza considerare il fatto che i consumi nei prossimi anni diminuiranno drasticamente per via delle politiche energetiche e di riconversione che sono previste dagli accordi internazionali (COP2015 di Parigi in primis) e sono previsti a livello europeo (es: eliminazione dei motori a combustione interna per autotrazione per il 2035).

Già con l'attuale sistema di metanodotti e rigassificatori l'Italia è in grado di captare, trattare e smerciare una quantità di gas superiore all'attuale fabbisogno, nel 2022 il consumo totale di gas è stato intorno ai 68 miliardi di m3 in calo rispetto all'anno precedente; se venissero attuati in tempi brevi tutti i progetti prospettati la capacità di trattamento arriverebbe intorno ai 140 mld di m3 ossia praticamente il doppio di quanto effettivamente si sta consumando attualmente, senza considerare il fatto che tale consumo dovrà giocoforza diminuire e sta già diminuendo.

Se a queste considerazioni aggiungiamo che già nel 2022, nonostante la guerra in Ucraina e la tanto sbandierata quanto falsa emergenza energetica dovuta al calo delle importazioni dalla Russia, le esportazioni di gas dell'Italia verso l'estero sono aumentate arrivando a 5 mld di m3, ecco chiarito in vero obiettivo del progetto hub del gas: i colossi del sistema fossile (ENI e SNAM in primis) intendono

speculare e fare cassa nell'immediato giocando sulle variazioni del prezzo del metano, si apprestano ad aumentare gli spropositati extra profitti che hanno già accumulato negli ultimi anni grazie al fatto di costruire infrastrutture con i soldi pubblici che gli permetteranno di estrarre enormi profitti privati esportando gas. Questa volontà è confermata anche dall'ultima gamba del "progetto gas" che si sta implementando, cioè dall'aumento della capacità di stoccaggio del gas; il principale atto di questo aspetto si sta dando a Minerbio (località vicina a Bologna) dove da anni si lavora per ampliare un'enorme area di stoccaggio del gas, un ex giacimento che viene usato come magazzino e rappresenta il più grande sistema di stoccaggio europeo di gas. Su tale impianto di stoccaggio sono attualmente previsti lavori di ampliamento e dovrà diventare il terminale del famigerato TAP (trans adriatic pipeline) del quale è previsto il raddoppio e la connessione con la linea che proviene dal Tirreno; tale ampliamento prevedeva anche un sistema di sovrappressione cioè un impianto che avrebbe aumentato la pressione presente nell'intero volume di stoccaggio (in modo che a parità di volume si potesse immagazzinare una maggiore massa di gas) con conseguenze difficilmente prevedibili per un territorio già molto fragile nella sua costituzione dal punto di vista idrogeologico oltre che sismico; questo progetto era già stato rigettato grazie all'opposizione della popolazione alcuni anni fa, ma ora pare che sia di nuovo nell'agenda.

Risulta del tutto evidente come l'aumento abnorme della capacità di stoccaggio sia congeniale ai progetti speculativi, grande capacità di stoccaggio vuol dire poter acquistare gas nei momenti di prezzi bassi per poi rivenderlo nei momenti di innalzamento dei prezzi.

Quindi ci troviamo in una situazione in cui seppur consci dell'approssimarsi della fine del tempo dei fossili per i motivi sopra citati, in luogo di attivarsi per lo sviluppo delle energie rinnovabili e non impattanti dal punto di vista climatico si preferisce investire cifre enormi ancora nella filiera del fossile per poter estrarre e incassare fino all'ultima goccia di combustibile da bruciare incuranti sia della crisi climatica [vedere le ultime alluvioni proprio mentre stiamo scrivendo questo articolo] che del fatto che alla fine ci si troverà con costosissime infrastrutture, pagate con denaro pubblico ricordiamolo sempre, totalmente inutili che rimarranno a carico delle collettività. Inoltre non va assolutamente dimenticato che se grandi investimenti vengono innestati nella filiera dei fossili questo inevitabilmente farà sì che

gli stessi investimenti siano tolti dallo sviluppo delle rinnovabili, riducendo quindi la cosiddetta transizione energetica ad una vera e propria farsa alla faccia di tutto il Cianciare mediatico del momento.

I Disastrosi impatti della filiera del GNL (gas naturale liquefatto) Al netto della necessità di uscita dai combustibili fossili indispensabile per affrontare l'attuale crisi ambientale e climatica, vogliamo riportare sommariamente alcuni aspetti che chiariscano come nello specifico la filiera del GNL sia impattante e non conveniente anche in relazione alle altre filiere del fossile.

Tale filiera prevede che il gas venga prima liquefatto, la temperatura di liquefazione del metano è di -161°C e il GNL viene stoccato e trasportato alla temperatura di -163°C , già questo primo passaggio comporta un grosso dispendio energetico e impianti complessi. Durante il trasporto questa temperatura deve essere continuamente mantenuta con ulteriori costi energetici. Quando il GNL giunge a destinazione deve poi essere riportato allo stato gassoso e in questo ultimo passaggio si hanno ulteriori costi energetici e ambientali.

Nel suo insieme si stima che l'intero processo abbia un costo energetico intorno al 25-30 % del gas prodotto; banalmente ciò significa che dove prima erano "necessari" 100 m^3 di gas in termini di GNL ne serviranno 125-130, provocando così un aumento del consumo a parità di condizioni.

Gli impatti ambientali sono ancor più importanti, rispetto ai superiori costi monetari ed energetici, infatti tutto il processo comporta inevitabili e consistenti dispersioni di gas metano in atmosfera e siccome il metano ha un effetto serra 80 volte più alto della CO_2 è semplice immaginare le conseguenze. Molto impattante è lo stesso processo di rigassificazione: vengono usate enormi quantità di acqua di mare che viene scaricata alla temperatura di 7°C provocando un notevole shock termico nei tratti di mare interessati, inoltre per evitare effetti vegetativi nel fascio tubiero dell'impianto l'acqua viene abbondantemente clorata venendo poi ricaricata in mare con tale contenuto di cloro.

A tutto questo occorre aggiungere che il GNL verrà in buona parte acquistato dagli Stati Uniti dove viene estratto mediante la tecnica del fracking che è un metodo di grande impatto ambientale (per brevità non possiamo dilungarci qui, ma è facile reperire le informazioni relative) e che il metodo di trasporto con le grandi navi metaniere non farà che aumentare i rischi di incidenti.

Da ultimo il GNL si presta molto meglio al mercato speculativo, infatti sarà molto più semplice

dirottare le forniture verso il miglior offerente, anche modificando il prezzo in corso d'opera [evidentemente è molto più facile far cambiare rotta ad una nave rispetto al vincolo di un metanodotto che non può certo essere ridirezionato].
In definitiva se è comunque scellerato pensare di

continuare ad investire sulla filiera dei fossili, risulta veramente incomprensibile aggiungere follia a follia indirizzandosi verso la filiera del GNL che riassume, incrementa e peggiora tutte le già insostenibili problematiche legate ai fossili in generale.

Favole nucleari

Coerente con il clima di revanscismo culturale che l'attuale governa sta portando avanti in tutti i campi, dalle iniziative “legge & ordine” all'attacco ai diritti civili, non poteva mancare una forte ripresa del “negazionismo ambientale” e, più in generale, un tentativo di riportare in auge una logica “sviluppista” incurante delle problematiche ambientali e climatiche.

In questo quadro, unitamente al rilancio degli investimenti sull'energia fossile e al di là delle vuote chiacchiere su fantomatiche “transizioni green”, non poteva mancare l'ennesimo tentativo di rilancio dell'ipotesi nucleare.

Ipotesi che in Italia, dopo un avvio che aveva portato alla costruzione di 3 centrali negli anni sessanta posizionando l'Italia al terzo posto (dopo USA e Gran Bretagna) tra i produttori di energia nucleare, era franato totalmente sotto il carico di imperizia e problematiche legali e finanziarie [che qui non vale la pena di ricordare, ma che sono facilmente reperibili in rete] fino ad essere spazzata via dai referendum del 1987 in seguito all'incidente di Chernobyl, tanto che la prevista quarta centrale di Caorso non vide mai il fine lavori.

Con il governo Berlusconi IV vi fu un tentativo di riportare in auge il tema, che venne sconfessato e definitivamente azzerato dai referendum del giugno 2011.

Nel maggio 2023 la Camera ha approvato una mozione che impegna l'Esecutivo a prendere in considerazione l'ipotesi del nucleare che intanto con una ridicola decisione a livello europeo è stato inserito come “investimento sostenibile” tra le tassonomie dell'Unione; il governo ha convocato per il 21 settembre imprese e istituzioni per costruire la piattaforma del “nucleare sostenibile” (sic!).

Tutto ciò basandosi su una nuova generazione di favole nucleari che vengono messe in circolazione per tentare di convincere l'opinione pubblica a superare l'attuale postura contraria, confermata da ben 5 referendum, postura che si sostanzia su una serie di argomenti più che solidi sotto tutti i punti di vista e che va ben al di là del semplice timore, peraltro più che giustificato, nei confronti della pericolosità degli impianti.

Senza voler ripercorrere e spiegare nuovamente

tutte le motivazioni che in questi decenni hanno ampiamente dimostrato come la scelta del nucleare sia da evitare, prendiamo in esame solo alcune delle ultime argomentazioni messe in campo a sostegno di questa riapertura di credito che sono, come accennato, vere e proprie favole nucleari prive di un qualsiasi senso.

L'indipendenza energetica Si vocifera (in particolare Salvini con il suo nazionalismo d'acatto che fa della crassa ignoranza un vanto) che il ritorno al nucleare [magari di “IV generazione”] risolverebbe i problemi di dipendenza energetica dell'Italia.

Questa è una panzana di dimensioni colossali priva del pur minimo fondamento. In primo luogo le riserve di uranio presenti in Italia sono infime, sono stimate in circa 6000 tonnellate e sarebbero sufficienti ad alimentare un solo reattore del tipo EPR (ad acqua pressurizzata, che erano quelli proposti a suo tempo per un eventuale ritorno del nucleare) per 30 anni, quindi una produzione minima. Se si volesse realmente procedere su questa via il combustibile dovrebbe arrivare dall'estero, con buona pace dell'ipotetica indipendenza.

Anche a livello globale la situazione non cambia, si stima che le riserve mondiali totali di uranio all'attuale ritmo di consumo avrebbero una durata di circa 70 anni; se si considera che l'energia primaria utilizzata di origine nucleare è del 6% sul totale si vede bene come si tratti di una “fonte” energetica quanto mai scarsa; se varie nazioni implementassero programmi nucleari come paventato le riserve si esaurirebbero in pochissimo tempo, sostanzialmente meno della vita media di un reattore. Dal punto di vista economico sarebbe un assurdo, impianti costosissimi (e pericolosi) che non avrebbero combustibile neppure per il loro funzionamento e che ci lascerebbero in eredità (oltre al resto) tonnellate di scorie nucleari la cui gestione avrebbe costi enormi che spesso non vengono conteggiati nei progetti che vengono presentati.

Da ultimo oltre la metà dell'uranio mondiale proviene da Russia, Kazakistan e Uzbekistan (il resto principalmente da Canada Australia e Niger), appare abbastanza ridicolo che per essere “indipendenti dal gas russo” ci si rivolga ad un combustibile che è presente in massima parte proprio negli stessi paesi.

La fusione nucleare Questa è la vera e propria favola che viene raccontata. In primo luogo va precisato che il processo di fusione non ha nulla a che vedere con il processo di fissione; si tratta di fenomeni fisici totalmente diversi e di tecnologie da applicare che hanno poco in comune, quindi il fatto stesso di trattarle insieme dimostra una enorme dose di pressapochismo [l'unico aspetto che hanno in comune è l'aggettivo "nucleare" che si riferisce al fatto che in entrambi i processi entrano in gioco energie legate alla cosiddetta "interazione forte" che agisce a livello dei nuclei atomici].

L'ordine di grandezza delle energie in gioco è enormemente più alto nel caso della fusione, così come i parametri fisici (temperatura in primis) sono al di fuori della portata e capacità di resistenza dei materiali a nostra disposizione.

Per essere innescata una reazione di fusione necessita una temperatura di centinaia di milioni di gradi, ovviamente non esistono materiali in grado di sopportare (ma anche di esistere) a queste temperature; la strada che si tenta di percorrere è quella del confinamento magnetico delle particelle cariche che dovrebbero reagire, questo richiede quantità colossali di energia e pone enormi problemi ingegneristici che sono ben lungi dall'essere risolti. Periodicamente appaiono notizie che annunciano l'arrivo della "fusione nucleare", ma si tratta sempre di bufale o quantomeno di esagerazioni, anche l'ultimo annuncio del dicembre 2022 è stato poi ridimensionato dai fatti e comunque trova la sua principale ragione d'essere nella ricerca di finanziamenti; finanziamenti che in massima parte finiscono nel giro delle spese militari in quanto sono legati ai militari i principali progetti di ricerca sulla fusione.

Il principale e più "serio" (se così si può dire) progetto di ricerca sulla fusione europeo si chiama ITER (International Thermonuclear Experimental Reactor) è in ritardo di decine di anni sulla tabella di marcia e sfiora il budget previsto di miliardi di euro ed è verosimile che non giungerà mai a completamento.

In definitiva si può tranquillamente affermare che per svariate decine di anni non sarà verosimile alcuna possibilità di sfruttare l'energia da fusione nucleare (in molti ritengono che non lo sarà mai), quel che è certo è che non è tema che possa avere un seppur minimo interesse per affrontare le sfide e problematiche climatico ambientali attuali che non possono certo aspettare questa ipotetica panacea.

Peraltro va precisato che non è assolutamente vero che, come viene spesso sostenuto, la fusione sarebbe

"pulita"; uno dei prodotti del processo sarebbe il trizio (isotopo dell'idrogeno) che è radioattivo, inoltre il processo produrrebbe grandi quantità di neutroni che, come il trizio, sono estremamente pericolosi e tra l'altro indurrebbero radioattività secondaria nei materiali con cui venissero a contatto. La IV generazione L'ultima, per certi versi più pericolosa e "suggestiva", favola è quella relativa ai mirabolanti reattori di IV generazione; che risulterebbero puliti (?), sicuri, efficienti e con scorie ridotte.

In primo luogo va subito precisato che al momento semplicemente tali reattori non esistono, sono ancora allo stadio di prototipo sperimentale e dimostrativo, per la precisione sono in funzione solo 4 reattori sperimentali che si considerano "tecnologicamente simili" a come dovranno essere in futuro i reattori di IV generazione.

Va inoltre detto che non si tratta in alcun modo di "nuove" tecnologie, ma semplicemente di restyling ingegneristico di quanto già esistente; quindi tutti limiti, considerazioni e rischi che si sono messi in evidenza per i reattori attualmente in uso valgono anche per questi ipotetici.

Per quanto concerne le mirabolanti promesse tecnologiche basta vedere come è finita l'esperienza del Superphenix, (il reattore francese a neutroni veloci autofertilizzante) che doveva rappresentare il futuro della produzione nucleare e che possedeva alcuni elementi comuni con i presunti generatori di IV generazione: dopo anni di funzionamento a singhiozzo, 3 incidenti importanti e un costo effettivo che è stato 6,5 volte maggiore di quello previsto (26 mld di franchi contro i 4 programmati) è stato smantellato.

In chiusura va ricordato quanto detto prima relativamente alla disponibilità del combustibile nucleare (uranio), se per assurdo questi reattori rispettassero le promesse e le varie nazioni si gettassero nella costruzione di questi impianti per sostituire i combustibili fossili (che è la "promessa green" alla base del loro sviluppo) essi rimarrebbero senza combustibile nel giro di pochi anni.

Senza voler andare oltre si può sostenere che la via "nucleare" è una strada senza uscita, oltre che pericolosa, economicamente e razionalmente insostenibile, che trova una sua ragione di essere solo nel suo essere inestricabilmente intrecciata col sistema militare.

Rappresenta un modello energetico estremamente centralizzato, poco democratico che espone a pericoli enormi e costringe a sprechi di trasporto e distribuzione (come tutti i modelli basati su

megaimpianti centralizzati).

Per il nostro paese gli investimenti per rilanciare un programma nucleare sarebbero altissimi e troverebbero certo miglior allocazione se venissero utilizzati per promuovere lo sviluppo delle energie cosiddette rinnovabili e allo sviluppo di tecnologie appropriate dedicate a queste ultime e alla riduzione

dei consumi (riduzione che rimane la maggior "fonte" energetica disponibile).

Le notizie e le affermazioni riportate sinteticamente in questo articolo sono facilmente reperibili in rete, così come sono consigliabili approfondimenti dei temi che qui sono stati solamente accennati.

Per una critica della crescita infinita: qualche spunto

Il concetto di crescita obbligatoria è così radicato nel pensiero dominante che sviluppo e crescita sono considerati sinonimi in campo economico; l'unico modo in cui viene concepito lo sviluppo è attraverso la crescita.

Crescita che viene sempre e comunque intesa come crescita materiale di consumi, di flussi di materia ed energia, della produzione, dei servizi e della circolazione delle merci; con allargamento continuo delle basi materiali della produzione [delocalizzate] e occupazione e sfruttamento di tutti i luoghi del pianeta [frontiere]. Lo sviluppo è concepito come fenomeno di crescita lineare e illimitata, però avviene all'interno di un sistema finito; la Terra è termodinamicamente assimilabile ad un sistema chiuso, un sistema che scambia energia con l'esterno, ma non scambia materia.

Basta questa considerazione per capire come sia impossibile da sostenere un modello di sviluppo basato sulla crescita continua; questo è ormai assodato da gran parte del movimento ambientalista e confermato da innumerevoli lavori scientifici che dimostrano come l'attuale sistema-mondo abbia raggiunto, e in vari campi superato, i limiti materiali del pianeta erodendo gli stock di materia ed energia oltrepassando la capacità dei sistemi biogeochimici planetari di rigenerazione delle risorse e smaltimento dei rifiuti prodotti. Nella parola crescita si nasconde la legge di accumulazione continua del capitalismo e non il progresso dell'umanità.

Sono passati più di 50 anni dall'uscita del rapporto sui “Limiti dello sviluppo” del 1972,¹⁸ seguito da due aggiornamenti [oltre i limiti dello sviluppo e i nuovi limiti dello sviluppo] che hanno sostanzialmente confermato e consolidato quanto emerso nel primo rapporto. Si è, inoltre, sviluppato un filone di pensiero ambientalista che, partendo da quello che viene definito il “lungo XVI secolo” [Braudel] e cogliendo la nozione di economia-mondo, ha analizzato come lo sviluppo del capitalismo nell'era moderna abbia innescato un periodo di sviluppo, incentrato dapprima sulla supremazia europea, che ha portato alla riorganizzazione globale su scala mondiale delle produzioni e dello sfruttamento delle risorse.

J.W.Moore¹⁹ e altri hanno dimostrato come questo “sviluppo” sia stato reso possibile attraverso l'appropriazione delle risorse naturali [beni gratuiti della natura] che ha permesso di mantenere un basso costo per i quattro fattori fondamentali per la crescita [four cheaps] precisamente cibo, materia prime, energia e forza lavoro; questo enorme processo di appropriazione della natura è stato alla base dell'accumulazione originaria ed è incorporazione nell'economia-mondo di nuove frontiere. In primo luogo si è trattato delle frontiere geografiche in seguito alle esplorazioni e allo sviluppo della navigazione dove sono stati incorporati interi continenti, con saccheggio di tutte le risorse e messa a profitto dei territori attraverso il modello coloniale delle “piantagioni” con il suo seguito di genocidi e sfruttamento schiavistico. Vi sono anche altre tipologie di frontiere in senso lato, come quelle geologiche delle energie fossili o come quelle agricole e tecnologiche; anche queste ultime sono state alla base dei processi di accumulazione come le “rivoluzioni industriali” e la cosiddetta “rivoluzione verde” in agricoltura, che negli anni 60/70 prometteva di sfamare tutta la popolazione mondiale grazie all'applicazione dei principi industriali alla coltivazione tramite monoculture, uso intensivo di prodotti chimici e meccanizzazione. Promessa che sappiamo essere stata disattesa portando all'attuale situazione dove grandi masse di popolazione vivono l'incubo della fame, mentre una porzione minoritaria è preda di gravi disturbi a causa di malnutrizione e/o sovralimentazione, con enormi sprechi alimentari. Siamo quindi ad un punto in cui l'approccio dei “limiti” e quello delle “frontiere” appaiono facce della medesima medaglia e convergono nelle conclusioni: i limiti di carico del pianeta sono stati raggiunti e non vi sono altre “frontiere” da incorporare; questo modello non è in grado di soddisfare i bisogni della popolazione, sta attingendo a piene mani agli stock di risorse materiali mettendo in discussione le possibilità di sussistenza delle future generazioni. Stante la situazione esistono tre posture principali: le forme più bieche di negazionismo integrale che stanno riprendendo fiato nei progetti politici dell'estrema destra, poi ci sono due modelli di negazio-

18 Da notare un interessante errore di traduzione presente nella prima edizione italiana, che conferma quanto detto in premessa, nel titolo il termine inglese “growth” (crescita) era tradotto in italiano con “sviluppo”..

19 *Ecologia-Mondo e crisi del capitalismo, fine della natura a buon mercato*, Verona, Ombre Corte 2015 – *Antropocene o Capitalocene*, Verona, Ombre Corte 2019..

parziale che propongono scenari di uscita senza un cambiamento radicale del sistema politico sociale; si tratta di scenari che hanno una certa presa anche in alcuni settori ambientalisti che vengono abbagliati da pratiche di greenwashing molto diffuse. La prima è quella che promette di superare l'attuale crisi grazie allo sviluppo tecnologico che permetterà di migliorare l'efficienza dei processi, risparmiare risorse materiali, energia e favorire il riciclo; si può dire che si tratterebbe di una nuova frontiera tecnologica con l'informatica e l'intelligenza artificiale in prima linea. Questo approccio, nel migliore dei casi ingenuo, sta già mostrando come non possa essere assolutamente efficace se applicato all'interno dell'attuale sistema economico sociale; basta considerare il cosiddetto effetto rimbalzo²⁰ per rendersi conto di come ogni progresso tecnologico all'interno dell'attuale scenario non abbia mai sortito dal punto di vista ambientale gli effetti sperati. Allo stesso modo si può osservare come lo sviluppo delle energie rinnovabili (o presunte tali) se inserito nell'attuale modello economico risulti inefficace per ridurre i consumi fossili e, piegate a interessi speculativi, apra nuovi scenari problematici. Basti considerare il considerevole aumento di estrazione di materie prime necessarie all'uso di energie rinnovabili che non ha minimamente inciso sull'uso di fossili, anch'esso aumentato, si sono semplicemente sommate alle precedenti [cfr. la discussione su proposte di megaimpianti eolici o solari che presentano svariate criticità, esempio quello previsto per la Sardegna]. Va messo in discussione anche il secondo asse che possiamo riassumere nel mito dello sviluppo sostenibile, concetto coniato negli anni '80 che in sé pare avere una sua validità, ma che inserito nell'attuale sistema [dove quando si scrive sviluppo si legge crescita] non ha alcuna possibilità di risolvere le problematiche climatico-ambientali in assenza di una uscita dal sistema capitalistico; in quanto il vero problema non sta nel termine sostenibile ma si trova nel termine sviluppo/crescita. La scienza economica, in verità ha ben poco di scientifico; concettualmente si trova ancorata ad una concezione meccanicista, il suo paradigma scientifico sta nella meccanica newtoniana del XVII secolo, dove non trovano posto la termodinamica, la meccanica quantistica e la relatività. È questa sostanziale arretratezza scientifica dei modelli economici che rende pensabili gli assurdi che stanno alla base di una crescita infinita in un sistema finito prima e il mito della circolarità poi, ignorando bellamente sia il secondo principio

20 Si consideri come l'avvento di auto più efficienti ha portato ad un aumento del traffico e dell'inquinamento in quanto circolano più auto e si percorrono più chilometri, così come l'avvento dell'informatica lungi dal portare a una diminuzione dell'uso della carta ne ha prodotto un aumento di consumo vista la facilità con cui si possono produrre documenti, l'argomento sarà approfondito in altro articolo.

21 Su questo uscirà un articolo.

22 Basti pensare all'incipit del punto 2: È importante educare i giovani ai concetti di sviluppo e crescita [si veda articolo a parte]

della termodinamica che i principi di conservazione; mito, quest'ultimo, che viene malinteso anche da parte del movimento ambientalista e che sta alla base di tutte le concezioni moderne di greenwashing e dell'ultima frontiera negazionista evoluta che viene definita "disaccoppiamento" [decoupling]²¹. Non approfondiamo in questa sede, ma è sufficiente considerare il concetto di Entropia, per rendersi conto di come tutti i processi che avvengono lontani dalla condizione di equilibrio, siano in ultima istanza irreversibili e comportino sempre una perdita di materia [non riciclabile al 100%] e la degradazione di una quota di energia non più utilizzabile per gli scopi umani.

Da quanto detto discende che il modo per rendere realmente sostenibile lo sviluppo [non la crescita] sia quello di prevedere un modello alternativo all'attuale che riporti livelli di uso delle risorse e produzione di rifiuti all'interno dei limiti di capacità di assorbimento e rigenerazione del sistema biogeochimico planetario; possibile grazie al surplus di energia dall'esterno che il pianeta riceve dal sole. In questo senso va inquadrato il concetto di decrescita [assolutamente non inteso come una società basata sull'attuale modello, ma senza crescita]; un modello sociale che esce dalla logica di mercato, dal consumismo, dagli attuali rapporti di produzione e getti le basi di una società fondata su nuovi rapporti sociali, con l'utilizzo accorto della tecnologia appropriata, l'abbandono dell'estrattivismo sfrenato, la sobrietà dei consumi; che sappia svincolare tra loro i concetti di sviluppo e crescita, dove lo sviluppo sarà inteso come progresso umano [per tutti/e] su basi di giustizia sociale, condivisione e convivialità, basato sul ben-essere e non sul ben-avere.

In questa prospettiva che si deve operare nelle scuole, dove sarà indispensabile, svolgere un lavoro profondo per dare nuovo significato ai termini della questione e dove sarà nostro compito battersi contro l'ondata di greenwashing e pseudo-ambientalismo. Così come sarà centrale opporsi alle aberrazioni che sono contenute nelle pessime linee guida²² per l'educazione civica che in campo ambientale riportano il discorso indietro di oltre 50 anni; possiamo sperare che tutto questo farfugliamento burocratico ministeriale non abbia ricadute concrete nelle scuole. Per noi deve essere chiaro che l'opposizione a questi contenuti e ideologia è una battaglia che dobbiamo essere pronti a combattere.



