

cultura

educazione

società

# VERIFICHE

Anno 49 - n.2/3 - giugno 2018

I muri  
avevano  
la parola



Se non sei  
curioso...  
lascia perdere



Docente:  
professione  
attraattiva?



“Demenza  
digitale” e  
“Generazione H”



## In questo numero

Nell'editoriale presentiamo l'insero realizzato in occasione del cinquantesimo anniversario del Sessantotto, realizzato grazie ai contributi di **Marcello Flores, Orazio Martinetti, Norberto Bottani, Franco Zambelloni, Bruno Segre, Fabio Dozio, Nicoletta Schaub Zeli, Marco Leidi, Alberto Leggeri e Fabio Solcà**. Ringraziamo anche **Isabella Rossi e Maurizio Binaghi** per aver raccolto l'intervista a Marcello Flores e **Danilo Baratti** per la documentazione che ci ha messo a disposizione.

Questo fascicolo accoglie l'intervi-

sta curata da **Marco Gianini** alla direttrice del m.a.x. museo **Nicoletta Ossanna Cavadini** sulla mostra dedicata ad Achille Castiglioni, visibile fino al 23 settembre. Giacomo Viviani ha interpellato **Furio Bednarz** sul progetto "Formazione professionale 2030". **André Müller** e **Lucius Hartmann** ci hanno offerto i risultati delle indagini concernenti i cambiamenti della professione di insegnante in Svizzera.

**Giuliano Frigeri** ci propone la lettura di due interessanti volumi: *Demenza digitale* di Manfred Spitzer e *Generazione H* di Parisi Maria

Rita e Campanella Mario. Sull'ora di classe **Claire Fischer** ci segnala le stimolanti proposte raccolte nel "quaderno" di **Paolo Buletti e Oliviero Ratti**. La raccolta di poesie *Diario d'inverno* di **Mauro Sambi** è recensita da **Fabio Magro**. Di insidie e scoperte della e nella rete ci parla **Roberto Salek** e nella sua rassegna letteraria **Ignazio S. Gagliano** suggerisce la lettura di un nuovo romanzo. A giugno giungono puntuali anche i suggerimenti delle **tre Stralische** per i giovani lettori. Buona lettura!

r.t.

# redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Gian Paolo Torricelli, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-  
studenti Fr 20.-  
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001  
6850 Mendrisio  
www.verifiche.ch  
redazione@verifiche.ch

# sommario

- |   |  |
|---|--|
| <p>3 <i>I muri avevano la parola (La redazione)</i><br/>4 <i>Se non sei curioso...lascia perdere (a cura di M. Gianini)</i><br/>6 <i>Visione 2030 (a cura di G. Viviani)</i><br/>8 <i>Docente: professione attrattiva? (L. Hartmann e A. Müller)</i><br/>- Tasso di occupazione dei docenti<br/>- Evoluzione diacronica dei salari in CH 1993-2015</p> <p><b>Insero Sessantotto</b><br/>14 <i>Il Sessantotto: anno spartiacque (a cura di I. Rossi e M. Binaghi)</i><br/>17 <i>Frammenti di Svizzera degli anni Sessanta (a cura di O. Martinetti)</i><br/>19 <i>La contestazione studentesca (B. Biucchi)</i><br/>20 <i>Il mio '68 (N. Bottani)</i><br/>22 <i>Il Sessantotto. Le idee (F. Zambelloni)</i><br/>26 <i>Il Sessantotto in Ticino (B. Segre)</i><br/>28 <i>Carta rivendicativa della costituente</i><br/>29 <i>Ribellarsi è giusto (F. Dozio)</i><br/>32 <i>Abbiamo avuto una grande opportunità (N. Schaub Zeli)</i></p> | <p>33 <i>Sessantotto a Zurigo e dintorni (M. Leidi, A. Leggeri, F. Solcà)</i></p> <hr/> <p>36 <i>"Demenza digitale" e "Generazione H" (G. Frigeri)</i><br/>39 <i>Le parole dell'ora di classe (C. Fischer)</i><br/>40 <i>Per il demone meridiano del Diario (F. Magro)</i><br/>43 <i>Fake news, good news? (R. Salek)</i><br/>44 <i>12 Mesi di Romanzi (I.S. Gagliano)</i><br/>45 <i>I giochi di Francesco</i><br/>46 <i>Tempo libero? Tempo libro (Le Stralische Valeria, Anna, Federica)</i></p> |
|---|--|

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con immagini di manifesti del maggio francese tratte dal libro *Les 500 affiches de mai 68* di Vasco Gasquet, edizione Ballant 1978.

La redazione ha chiuso il numero il 25.05.2018.

## I muri avevano la parola

### I manifesti del '68

Questo numero doppio di *Verifiche* è dedicato in gran parte alla rievocazione del Sessantotto. Anche la redazione ha infatti ceduto alla tentazione di ricordare quegli eventi; e tra le varie ragioni per proporre contributi e spunti di riflessione su quegli agitati periodi, si è pure considerato il fatto che anche *Verifiche* (prossima a sua volta al cinquantesimo anniversario) fu figlia di quella stagione di contestazioni.

Il 14 maggio 1968 la Scuola Superiore di Belle Arti di Parigi fu occupata e gli studenti la riorganizzarono in *Atelier populaire*, uno spazio attorno al quale ruotarono, oltre agli allievi, anche artisti, che si impegnarono a creare e a stampare i manifesti con cui furono tappezzati i muri della città durante le giornate del maggio francese. Il fascicolo è illustrato con immagini di quelle produzioni grafiche tratte dal volume *Les 500 affiches de mai 68* di Vasco Gasquet, gentilmente prestatoci da Danilo Baratti. Il primo manifesto - riprodotto in questa pagina - fu realizzato il giorno seguente l'occupazione dell'accademia.

Così scrive l'artista-autore nel testo introduttivo a proposito dell'*Atelier populaire*: “J'ai participé personnellement à l'édification de l'atelier des Beaux-Arts. [...] L'atelier était fréquenté de façon très irrégulière, tantôt quatre personnes et tantôt une foule d'artistes. Dans une fièvre de création et de tirage, curieux, élèves, artistes et militants s'y côtoyaient dans un grand désordre. Des affiches partout, sur les cordes, par terre, dans les couloirs. La nuit l'atelier donnait son rendement maximum. Au petit matin; les équipes de colleurs venaient chercher les affiches. Quelquefois au début nous les collions nous-même”.

Abbiamo aperto l'inserito con un'intervista a Marcello Flores, autore con Giovanni Gozzini di un volume nel quale gli storici inseriscono il Sessantotto in un contesto globale e di lungo periodo, assegnando a quell'evento il carattere di anno periodizzante della seconda metà

del Novecento. Orazio Martinetti ci ha invece fornito alcune significative testimonianze della Svizzera del periodo, sospesa tra tradizionalismo, provocazioni, paure, ed esigenze di emancipazione.

Nel suo contributo Norberto Bottani non rievoca gli anni di docenza alla Magistrale (“non ricordo molti particolari di quanto successo all'Istituto Magistrale di Locarno dove insegnavo allora”), ma ripercorre gli episodi significativi e formativi del “suo '68”. Sulla contestazione alla Magistrale, a un anno dagli eventi, Basilio Biucchi scrisse un acuto articolo (segnalatici da Orazio Martinetti), nel quale esprimeva un severo e anche impietoso giudizio sulla chiusa società ticinese e sulla scuola dell'epoca.

Già in occasione del ventennale, *Verifiche* aveva pubblicato un numero molto interessante sul Sessantotto; in quel periodo, per inciso, la nostra rivista, grazie all'impegno e all'entusiasmo dei colleghi di allora, non solo aveva un buon numero di abbonati e di lettori, ma riusciva a garantire una pubblicazione mensile. Del numero 5 del 1988 abbiamo deciso di riproporre, ringraziando gli autori per l'attenta rilettura, il testo di Franco Zambelloni sulle idee e il sostrato culturale che vivificarono il movimento e quello di Bruno Segre,

in cui ricordava la stimolante esperienza alla Magistrale, dove tuttavia, con il collega Norberto Bottani, toccò con mano pure le spigolature della scuola che fu.

Abbiamo in seguito dato spazio a due testimonianze di studenti che parteciparono alla contestazione locarnese e all'occupazione dell'aula 20. Fabio Dozio e Nicoletta Schaub Zeli rievocano l'opposizione a una scuola autoritaria e gerarchica, incapace di riconoscere spazi di libertà e di espressione ai suoi studenti. Infine uno sguardo alla Zurigo nel Sessantotto è ricostruito nei ricordi di tre studenti ticinesi di allora: Marco Leidi, Alberto Leggeri e Fabio Solcà.

Scrive Norberto Bottani nel suo contributo: “Il mondo dopo d'allora è infatti cambiato, forse non proprio come lo si auspicava”. Il mondo infatti cambiò profondamente e ben presto qualcuno parlò anche di “riflusso”.

“Immaginazione al potere!”, invocavano i giovani animati da ideali e convinzioni dal sapore utopico; tuttavia oggi il panorama mostra incertezze e insicurezze e ... poteri senza, o con scarsa, immaginazione.

La redazione



Première affiche de l'Atelier populaire de l'ex-école des Beaux-arts de Paris. Lithographie, 15 mai 1968.

## Se non sei curioso... lascia perdere

**Su Achille Castiglioni architetto e designer**

Il m.a.x. museo di Chiasso, nell'occasione offerta dal centenario della nascita di Achille Castiglioni e con l'intenzione di celebrare un grande protagonista della stagione d'oro del design degli anni Sessanta del secolo scorso, apre un'esposizione a lui dedicata dal 31 maggio al 23 settembre 2018, per la curatela e il progetto di allestimento di Ico Migliore, Mara Servetto (Migliore+Servetto Architects) e Italo Lupi, in collaborazione per la curatela con Nicoletta Ossanna Cavadini. Per avvicinare ancor più il grande pubblico, non solo alla storia di questo ormai riconosciuto genere artistico che è

**importanti e conosciuti designer lombardi, le sue relazioni con il contesto milanese e i rapporti d'amicizia con lo stesso Max Huber, vero e proprio ambasciatore della scuola svizzera di grafica e attivo in quegli anni proprio a Milano. Come siete riusciti a rendere efficacemente la complessità di questi rapporti non perdendo di vista la vastità e specificità dell'opera di Achille Castiglioni?**

Trattare l'operato della famiglia Castiglioni significa affrontare l'affascinante tema del passaggio dall'artigianato artistico all'imprenditorialità sul progetto di design

Castiglioni, rispetto ad altri designer a loro contemporanei, è la semplicità dell'idea attraverso la quale riescono a far nascere nuove soluzioni, in un modo del tutto visionario; riescono cioè a combinare elementi del presente con una forza visiva eccezionale attraverso l'assemblaggio di principi chiave: luce, spazio e colore. Il tema dell'assemblaggio poi, in chiave quasi di ready-made, è un altro principio di ottimizzazione pratica ma anche di genialità, l'unire cioè un oggetto di uso quotidiano con altri elementi funzionali riuscendo a farlo diventare un oggetto di design.

Rendere questa complessità in mostra è possibile solo se si parte dalla resa dello "schizzo" per poi passare alla figurazione del prototipo, quindi dell'oggetto messo in produzione, oppure - nel caso dei molti allestimenti - dal modellino realizzato in studio alla figurazione integrata fra architettura effimera e la grafica colorata, quest'ultima spesso affidata a Max Huber o ancora a Heinz Waibl, Giovanni Pintori, Bruno Munari, cioè a tutti grafici di altissimo valore scelti da Achille e Pier Giacomo Castiglioni.

**Se non avessimo i precisi dati biografici del padre Giannino e dei tre figli Livio, Pier Giacomo e Achille, il più giovane e longevo dei tre, si potrebbe pensare a una tradizionale bottega di artisti poliedrici premoderni. In questo contesto sembrano essere nate le opere di allestimento architettonico e di disegno industriale più in sintonia con la modernità.**

Sì, è proprio così, la modernità dei fratelli Castiglioni nasce dal rispondere in maniera elementare alle domande di "forma e funzione" dettate dalla società di quegli anni, ma affrontato in un modo in cui la "sana curiosità" fa sempre da principio conduttore della soluzione. Per loro l'oggetto deve



il disegno industriale, ma soprattutto per farne cogliere nella produzione e negli elaborati gli aspetti tecnici e poetici che sono elementi tipici di ogni opera d'arte, rivolgiamo alla direttrice del m.a.x. museo Nicoletta Ossanna Cavadini alcune domande su Castiglioni architetto e designer, nonché sul contesto milanese ed europeo in cui operava.

**I principali motivi della mostra del m.a.x. museo di Chiasso sono la sua originaria vocazione di tramite culturale tra Italia e Mitteleuropa, il centenario dalla nascita di uno dei più**

nell'ambito dell'area lombarda del primo Novecento. Il padre Giannino Castiglioni, scultore, con i tre figli, architetti, è l'emblema del confronto fra l'arte plastica e la realizzazione tridimensionale dell'oggetto industriale, volto a soddisfare le esigenze di una nuova società in rapido sviluppo economico e sociale. L'incontro-confronto fra queste due generazioni è l'anello centrale per comprendere il dialogo, il tema della discussione a volte accesa ma sempre tesa all'aperto confronto che è l'humus su cui far nascere le nuove idee. Quello che contraddistingue però la giovane generazione dei fratelli

sempre essere semplice e diretto nella sua forma, affinché sia riconoscibile e in qualche modo anche piacevole. Ad esempio, nella realizzazione della lampada da tavolo poi denominata banalmente “lampadina”, Achille trova la soluzione unendo una lampadina gigante schermata da una cromatura all’interno del vetro stesso e impiantata su una base di una bobina di pellicola cinematografica il cui incavo diventa l’alloggio dove arrotolare il filo e fermare la spina. Quando la si vede è così semplice e composta da oggetti conosciuti che diventa piacevole e persino simpatica. Anche negli allestimenti i fratelli Castiglioni sperimentano sempre nuove soluzioni, semplici ma molto efficaci. Memorabili sono state le Triennali dall’VIII (1947) alla XVII edizione (1986), per non parlare poi di quello della RAI per la Fiera di Milano (1949), o quello successivo per la Montecatini (1959), o ancora quello di TELECOM al Pala Expo Ginevra (1975) e le Vie d’Acqua da Milano al mare, Fiera di Milano (1963).

**Come pensate di coinvolgere i giovani su temi indubbiamente affascinanti come quelli della**

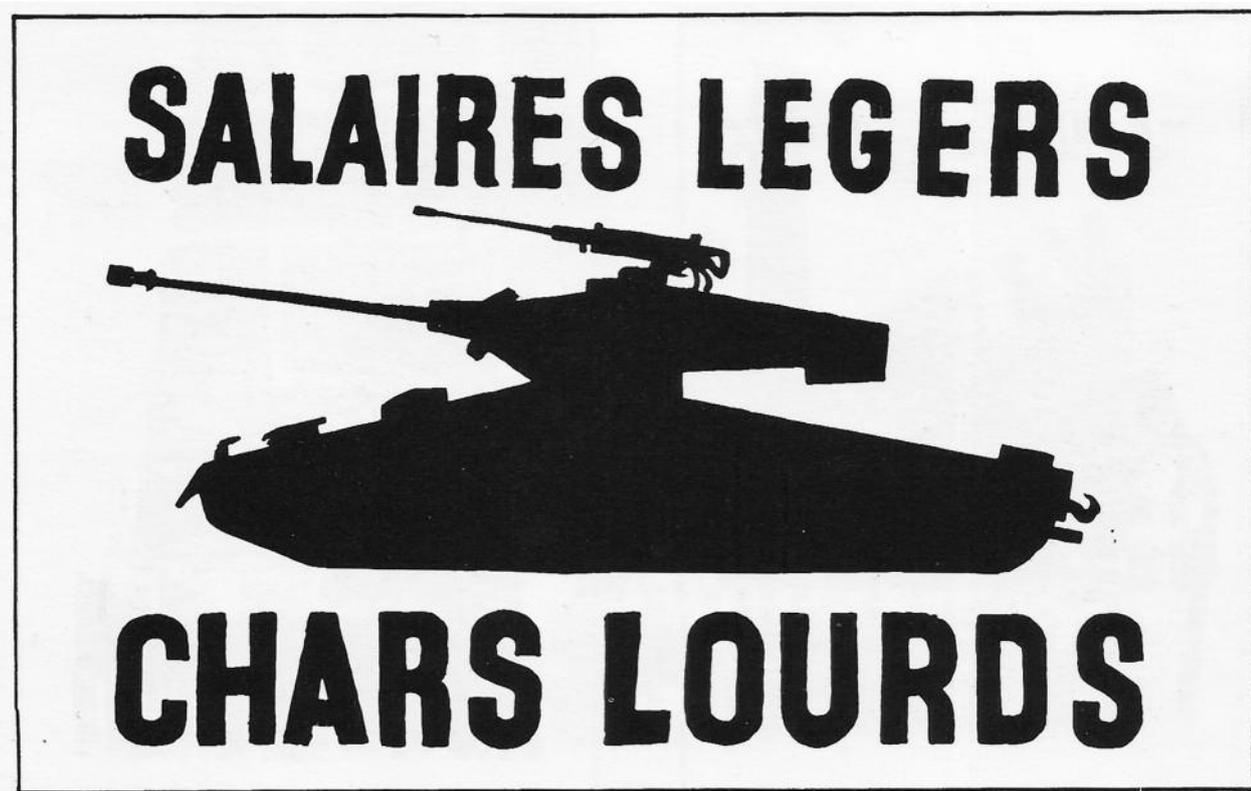
**sapienza del buon disegno industriale, ma che comunque richiedono un approccio attivo per essere effettivamente capiti?**

Il pubblico giovane si riesce a coinvolgere con iniziative mirate, collaterali alla mostra, rispetto a una personalità come quella di Achille Castiglioni, molto semplice, alla mano - come si può ben comprendere in mostra nei molti filmati proiettati - ma che ha saputo segnare la storia dell’architettura e del design vincendo ben nove premi del “Compasso d’Oro”. In particolare lo si può fare concentrando l’attenzione su alcuni argomenti che diventano un vero e proprio “laboratorio”. I tre temi da noi proposti sono, infatti, concettiguida dell’approccio di Castiglioni al progetto, ossia “*Se non sei curioso... lascia perdere*” (questo era uno dei motti che ripeteva spesso Castiglioni). Insieme alle mediatrici culturali, i giovani hanno l’opportunità di scoprire alcuni degli oggetti nati dalle idee di questo maestro del design, per poi ideare un oggetto dove forma, funzione ed emozione si uniscono in un nuovo prodotto. Il secondo tema di laboratorio - “*Ready made*” - parte dal presupposto che nelle creazioni di Achille Castiglio-

ni, in un gioco di connessione, i materiali, diversi per forma e funzione, si ricompongono e si affiancano, dando vita a forme nuove, come un’operazione ready made. Come fa il sedile di un trattore a diventare un comodo e colorato sgabello chiamato “Mezzadro”? Un anonimo e semplice oggetto quotidiano può diventare il protagonista di un nuovo progetto fatto dai giovani? Il terzo tema è “*Archivio di idee di un designer*” (consigliato per i più piccoli); nel suo studio Achille Castiglioni ha raccolto, osservato e archiviato tantissimi oggetti scovati qua e là, che hanno stimolato la sua fantasia, portandolo a crearne di nuovi e funzionali, come devono essere gli oggetti di design. Anche tutti i partecipanti al laboratorio potranno organizzare il loro piccolo “archivio di idee” scegliendo e catalogando oggetti diversi, naturali o artificiali, e raccontando una storia per ognuno di essi.

Solo stimolando la curiosità e le idee nelle giovani generazioni ci sarà possibilità per il futuro. Una mostra crediamo che possa contribuire a farlo.

**Intervista raccolta da  
Marco Gianini**



mostr

## Visione 2030

### La formazione professionale alla ricerca del suo futuro

*Intervista a Furio Bednarz, capo Ufficio della formazione continua e dell'innovazione della Divisione della formazione professionale.*

**Lo scorso mese di febbraio si è conclusa un'altra tappa del processo Formazione 2030 sul quale abbiamo scritto nel numero 4 – 2017 della nostra rivista: ne puoi tracciare i risultati o, per usare la terminologia adottata, le linee guida strategiche?**

Il percorso che deve portare alla definizione della strategia “Formazione Professionale 2030” è iniziato nel 2016, sotto la spinta di indicazioni che venivano dal mondo economico e istituzionale. Si avvertiva il rischio che la buona performance del sistema educativo svizzero – testimoniata ad esempio da una disoccupazione giovanile relativamente bassa e dalla reputazione di cui gode a livello internazionale il sistema formativo duale – portasse a un pericoloso immobilismo, a fronte delle trasformazioni in ambito sociale, formativo e nel mercato del lavoro. Le due prime fasi di approccio al tema sono già state presentate nell' articolo pubblicato alla fine dello scorso anno e recuperabili dai documenti segnalati alle note 1 e 2. A inizio del 2018, delineato il consenso sul documento strategico, siamo entrati nella fase di messa a punto delle misure e dei progetti che dovranno preparare la formazione professionale del futuro. Le linee strategiche definiscono uno scenario largamente condivisibile: per rimanere nel novero dei migliori dovremo saperci adeguare. Nei dieci punti del documento predisposto dalla SEFRI vengono ribadite opzioni importanti:

- va rafforzato il legame tra formazione ed esigenze del mondo del lavoro (1 La formazione professionale rende idonei al mondo del lavoro sul lungo periodo (2 La formazione professionale fornisce competenze mirate);
- si sottolinea l'esigenza di una crescente personalizzazione e flessibilità dei percorsi (3. La formazione professionale promuove i percorsi

formativi personalizzati e lo sviluppo della carriera; 4. la formazione professionale garantisce la permeabilità orizzontale e verticale; 5. la formazione professionale è flessibile);

- viene ribadita l'attenzione nei confronti della qualità e dell'innovazione, per raggiungere risultati di eccellenza (6. La formazione professionale stabilisce criteri qualitativi; 7. La formazione professionale è sempre al passo coi tempi; 8. La formazione professionale è riconosciuta a livello nazionale e internazionale);

- si afferma l'esigenza di promuovere il settore della formazione professionale per evitare i rischi di un'academizzazione spinta dei percorsi educativi (9. La formazione professionale è conosciuta e viene compresa correttamente);

- si evidenzia l'esigenza di migliorare le strutture organizzative e la governance, valorizzando il partenariato sociale, e di assicurare i mezzi finanziari alla formazione (10. La formazione professionale può contare su una struttura efficiente e su una base finanziaria solida).

Questi dieci punti sono attualmente oggetto di attenzione ai fini di implementare politiche e progettualità concrete, e a questo livello di intravedono, accanto ai limiti legati a una certa genericità delle affermazioni di principio e ad un'attitudine conservatrice del sistema, anche soluzioni interessanti, e una crescente convinzione che non si tratti solo di effettuare interventi cosmetici, ma piuttosto di andare verso una radicale evoluzione del sistema nella prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita.

**Tra le linee strategiche risultanti puoi indicare quelle che ti sembrano le più importanti?**

Se guardiamo alla fase attuale di preparazione delle misure, sicuramente colpisce positivamente la consapevolezza nuova del ruolo che avrà nel futuro l'apprendimento permanente. La centralità della formazione continua deriva del resto dalla semplice constatazione che siamo di fronte a un'evoluzione

strutturale: lavori muoiono, altri nascono, e tutto questo con rapidità e imprevedibilità inedite; la capacità di svolgere un ruolo professionale, assicurando proattività, sostituisce la sicurezza data un tempo dalla padronanza del mestiere. Va dunque ripensata la sequenza formazione di base – perfezionamento professionale, in un'ottica di costante riqualificazione e specializzazione degli individui in nuovi contesti, puntando a rafforzare le competenze di base e le conoscenze chiave nella formazione iniziale e costruendo sin da questa fase la capacità di apprendere e riorientarsi lungo l'arco della vita. Vanno in questa direzione le proposte che ipotizzano una rivisitazione dei contenuti delle formazioni di base, che dovrebbero assicurare sostenibilità nel tempo delle conoscenze acquisite e preparare in modo personalizzato ai percorsi di carriera e costruzione di competenze. Importante mi pare anche la consapevolezza che in futuro l'aggancio tra formazione e lavoro non possa essere costruito moltiplicando all'infinito il numero di professioni da formare, ma puntando piuttosto a ridefinire i contenuti dei profili in termini di competenze trasversali a più professioni (pensiamo all'impatto diffuso della digitalizzazione che avvicina da questo punto di vista molti contesti di lavoro) su cui innestare poi specializzazioni mirate, costantemente ridefinibili e adeguabili.

Probabilmente il documento sottovaluta invece la necessità di affrontare dilemmi di più vasta portata generati dalla digitalizzazione, come quelli riferiti alla necessità di formare cittadini consapevoli, capaci di scegliere il loro futuro e gestire le informazioni, non unicamente in una logica di servizio all'economia.

**La prospettiva 2030 sembra lontana ma non è proprio il caso: sono già previsti obiettivi da perseguire a breve/medio termine?**

Le prossime tappe prevedono la definizione delle priorità progettuali e l'avvio della fase pilota, attesa già

formazione professionale

dal secondo semestre del 2018. Gli obiettivi sono definiti nei documenti che sta preparando la SEFRI. Importanza notevole avrà lo sviluppo di interventi innovativi nel campo dell'apprendimento permanente: si tratta di analizzare criticamente le offerte attuali e di mettere in campo azioni finalizzate a flessibilizzare i percorsi di qualificazione degli adulti, valorizzando in varie forme il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti e ponendo in atto misure nel campo dell'inclusione di giovani adulti usciti precocemente dal circuito scolastico. In questo campo disponiamo già di primi risultati importanti e di linee guida utili per progettare interventi. Altrettanto importante il ripensamento del mix di competenze da costruire attraverso la formazione di base, generalizzando l'orientamento alle competenze delle ordinanze di professione, dando centralità a quelle competenze trasversali che tutti ritengono avranno un ruolo determinante nell'era della digitalizzazione, a fronte dell'automazione spinta delle funzioni routinarie. Si tratta insomma di ripensare l'assetto delle professioni e dei percorsi: sono necessari progetti pilota, appare indispensabile che anche il sindacato si attivi, e un ottimo esempio ci viene da iniziative coraggiose come il progetto Passerelle, promosso da UNIA e da Swissmem per innovare i percorsi di crescita professionale in un settore industriale chiave come quello della meccanica. Per avanzare in questa direzione serve coraggio e spirito innovativo, mentre talvolta le resistenze al cambiamento sembrano prevalere, tanto a livello istituzionale che nelle organizzazioni professionali.

**Il Cantone Ticino che ruolo pensa di adottare rispetto alle sfide che il progetto FP 2030 lancia?**

Anche nel Cantone Ticino ci muoviamo tra resistenze e consapevolezza che sia necessaria una prospettiva coraggiosa, sia nella formazione di base che nella formazione continua. In un contesto da sempre non facile, siamo convinti che la formazione professionale vada promossa come strumento chiave di durevole integrazione sociale e professionale. Condividiamo l'obiettivo che almeno il 95% dei giovani entro i 25 anni riesca ad ottenere un

diploma di livello secondario II, e siamo preoccupati, perché se la media attuale a livello nazionale è del 90.9%, a livello cantonale siamo bloccati all'87.7%, un valore troppo basso per scongiurare i rischi di esclusione in una fase di complessivo innalzamento dei requisiti richiesti per entrare nel mondo del lavoro. A livello di prevenzione dell'abbandono scolastico si fa molto in termini di accompagnamento verso e durante la formazione professionale di base. Ma penso sia necessario uno sforzo strategico nel campo della formazione continua. "Visione 2030" può aiutarci a dare una risposta alle persone che per un motivo o per l'altro non hanno raggiunto un diploma secondario II; per farlo la Divisione della formazione professionale intende realizzare un Piano d'azione articolato in quattro direzioni:



- interventi innovativi nel campo delle competenze di base (lettura, scrittura, calcolo, comunicazione, utilizzo delle nuove tecnologie), intese come premessa per poter accedere al lavoro, alla cittadinanza ma anche all'apprendimento lungo l'arco della vita;
- promozione dei percorsi di qualificazione degli adulti, nello spirito voluto dalla stessa Confederazione, e quindi utilizzando tutte le strade percorribili e valorizzando le competenze acquisite (qui è necessario vincere resistenze presenti nel mondo formativo);
- valorizzazione della formazione professionale superiore, sia attraverso gli esami professionali che rilanciando le Scuole Specializzate Superiori (SSS), un canale molto importante;
- promozione di meccanismi di orientamento e di servizio

all'apprendimento permanente attraverso la prospettata Città dei mestieri, un vero e proprio cambio di paradigma nei rapporti tra l'amministrazione pubblica e il cittadino, un'offerta che permetterà di potenziare ed estendere l'attività di orientamento già esistenti sia a favore dei giovani che di un pubblico più ampio.

Si tratta dunque di agire in modo trasversale e interdipartimentale, coinvolgendo chi si occupa di socialità, di lavoro e di integrazione.

**In conclusione quale auspicio si può formulare rispetto alle nuove sfide indicate?**

Se devo esprimere un auspicio, mi auguro che il progetto federale "Formazione professionale 2030" contribuisca a generare maggiore consapevolezza delle sfide aperte e produca capacità di innovazione. È in atto un'evoluzione epocale, che va governata nelle sue implicazioni: non è in discussione la sostenibilità tecnica e la desiderabilità dei cambiamenti generati dalla digitalizzazione, sono in discussione le scelte che orienteranno tali cambiamenti. Saranno unicamente le determinanti economiche a contare (producendo rischi incalcolabili di esclusione sociale) o anche le ragioni etiche e la capacità di governo dei cittadini (che dobbiamo rafforzare attraverso la formazione)? Penso sia indispensabile una gestione partecipata del cambiamento, che non può ridursi al ribadire il ruolo congiunto di Confederazione e Cantoni nel governo del sistema e quello delle organizzazioni professionali nel definire i profili e le esigenze future della formazione professionale. Serve un partenariato sociale più ampio, e la capacità di dare risposte all'insicurezza che oggi avvertono le persone di fronte al cambiamento, che le porta a reagire alla globalizzazione attivando forme di neo protezionismo e a difendersi dietro il paravento di egoismi localistici. Serve una discussione seria sulla distribuzione dei vantaggi derivanti dai nuovi modelli produttivi. Nel mondo della formazione serve innovazione per contrastare le spinte conservatrici. Anche di questo dovremmo occuparci guardando al 2030.

**Intervista raccolta da Giacomo Viviani**

## Docente: professione attrattiva?

### Il tasso di occupazione professionale degli insegnanti dei licei e delle scuole di cultura generale in Svizzera.

Dal 3 novembre 2016 al 20 gennaio 2017, la Società Svizzera degli Insegnanti delle Scuole Secondarie (SSISS) ha promosso una estesa inchiesta sul tasso di occupazione professionale degli insegnanti dei licei e delle scuole di cultura generale (SCG) in Svizzera e in Liechtenstein. Dati simili erano già stati colti precedentemente dalle direzioni degli istituti liceali e di cultura generale (vedi *Gymnasium Helveticum*, 2/2016).

Il numero di risposte è di 2'700, cioè circa il 21% degli insegnanti di liceo e di SCG; i risultati sono dunque rappresentativi. La porzione femminile (47%) corrisponde alla percentuale attesa (46% secondo l'Ufficio federale di statistica). La Svizzera tedesca è largamente rappresentata (l'84% rispetto al tasso atteso del 64%), il Ticino è leggermente sotto rappresentato (3% invece del 5%), la Romandia è poco rappresentata (13% al posto del 31%). Il 3,5% delle risposte sono state scartate perché presentavano degli evidenti errori (indicazioni contraddittorie, formulari compilati due volte).

Le seguenti definizioni sono state usate per l'indagine: un tasso di occupazione di almeno il 90% è considerato come un tempo pieno. Un'occupazione a tempo parziale corrisponde quindi a un tasso inferiore al 90%.

#### 1. Porzione femminile

Nel corso degli ultimi decenni il numero delle insegnanti è costantemente superiore rispetto a quello

dei colleghi maschi. Tra i giovani docenti le donne superano nettamente il 50%, come si può osservare nel grafico 1 in fondo a questa pagina che rappresenta la percentuale delle docenti per età.

#### 2. Insegnanti che lavorano a tempo parziale

Il confronto tra i dati raccolti dall'indagine SSISS (SSISS totale), quelli dell'Ufficio federale di statistica (UFS) e quelli ricavati dai sondaggi promossi dalle direzioni scolastiche, indica importanti differenze, come risulta dalla tabella. La percentuale di docenti che lavorano a tempo parziale (tasso di occupazione inferiore al 90%) varia: 73% secondo l'UFS, 71% dal sondaggio delle direzioni scolastiche, ma solo il 57% secondo i risultati dello studio SSISS.

tempo pieno. Se si considera tuttavia il loro impiego a scuola (colonna SSISS-scuola), le percentuali variano: l'8% del 57% si aggiunge al totale: cioè  $57\%+5\%=62\%$ .

Inoltre, secondo lo studio SSISS, più del 7% dei docenti a tempo pieno lavora in più sedi scolastiche, e sono quindi considerati come lavoratori a tempo parziale nelle statistiche dell'USF e nel sondaggio realizzato dalle direzioni. Considerate queste correzioni, la percentuale raggiunge il 68% (colonna SSISS-corretta).

Le altre differenze si spiegano con il fatto che i docenti che hanno partecipato all'inchiesta della SSISS lavorano maggiormente a tempo pieno, in particolare quelli attivi in Svizzera tedesca e che sono sovra rappresentati nel gruppo che ha aderito alla ricerca.

Regione	UFS	Direzioni	SSISS (corretta)	SSISS (scuola)	SSISS (totale)
Tedesca	77%	73%	69%	63%	59%
Francese	66%	61%	62%	56%	50%
Italiana	64%	47%	63%	49%	38%
Svizzera	73%	71%	68%	62%	57%

Tabella 1: percentuale dei docenti occupati a tempo parziale – differenze statistiche

Questo significativo scarto può essere spiegato nel modo seguente.

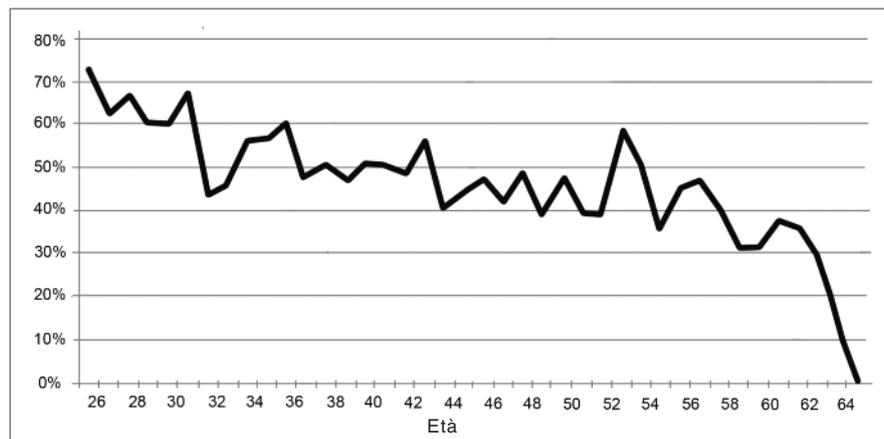
Secondo lo studio SSISS, l'8% dei docenti a tempo parziale sono anche impiegati in attività al di fuori della scuola e lavorano quindi a

Un impiego a tempo parziale nelle scuole può quindi avere diverse motivazioni:

- in 5 casi su 6 il docente lavora globalmente a tempo parziale.
- in un sesto dei casi, il docente lavora a tempo pieno, completando un tempo parziale in una sede scolastica con un impiego in un'altra scuola (un po' più della metà dei casi) o al di fuori dell'attività didattica.

#### 3. Tasso di occupazione professionale medio

In media il tasso di occupazione delle insegnanti (70%) è inferiore di quasi il 20% di quello dei loro colleghi maschi (89%). Questa differenza è praticamente la medesima se si considera solo il lavoro nell'ambito della scuola (68%, rispettivamente 86%).



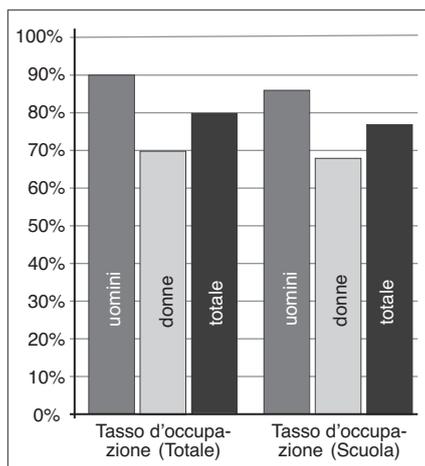


Grafico 2: tasso di occupazione professionale per genere e tipo di contratto

#### 4. Fattori che influenzano la porzione dei docenti a tempo parziale

L'inchiesta SSISS ha messo in luce una serie di fattori che influenzano la percentuale di insegnanti impiegati a tempo parziale. Per gli indicatori contrassegnati da un asterisco (\*) nella tabella sottostante, la ricerca ha confermato i risultati del sondaggio elaborato dalle direzioni scolastiche.

D'altro canto, alcuni fattori hanno un'influenza debole, o nulla, sulla

quota di docenti a tempo ridotto, come per esempio il fatto di insegnare in un liceo o in una SCG.

#### 4.1. Età

Se si considerano l'età e il genere, si nota immediatamente che la percentuale degli insegnanti a tempo parziale aumenta a partire dai 30 anni e diminuisce solo dopo i 50. Ciò si spiega chiaramente con le responsabilità familiari.

#### 4.2. Regioni linguistiche

Il tasso di docenti che insegnano a orario ridotto è nettamente più elevato in Svizzera tedesca, che in Svizzera romanda e, in particolare, in Ticino.

#### 4.3. Numero di ore di insegnamento

Secondo l'indagine SSISS, più il numero di ore di insegnamento per un tempo pieno è importante, più la percentuale degli insegnanti impiegati a tempo parziale è alta (una media di 4 punti percentuali in più), ciò che significa che un carico (orario) più gravoso è compensato dalla riduzione del tempo di lavoro. In matematica e in applicazione della matematica, per esempio, con un numero di ore di insegnamento inferiore o uguale a

23 ore-lezione, il 63,5% dei docenti lavora a tempo pieno. Questi non superano il 60,5% quando il loro numero di ore-lezione è superiore a 23.

#### 5. Preferenza per l'impiego a tempo parziale

Se un sesto dei docenti che lavorano a tempo pieno desidererebbero il tempo parziale, solo il 10% del corpo docente impiegato a tempo parziale preferirebbe il tempo pieno. Un impiego a orario completo non è quindi attrattivo per una grande maggioranza degli insegnanti. In base ai dati raccolti dalla SSISS, se i docenti potessero scegliere, il 58,5% (invece del 57%) privilegerebbero il part-time.

#### 5.1. Motivi che spiegano questa preferenza

Nella tabella all'inizio di pagina 10 i docenti che lavorano a tempo ridotto indicano le ragioni (possibili più risposte) per giustificare questa loro scelta.

È motivo di riflessione il fatto che circa due persone su tre interpellate menzionano il carico di lavoro come motivo principale che giustifica il vantaggio del tempo parziale e che solo il 10% di loro gradirebbe lavorare a tempo pieno.

Età (*)	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale si abbassa con l'età.
Genere (*)	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è due volte più alto tra le donne che tra gli uomini.
Regione linguistica(*)	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è molto più alto in Svizzera tedesca.
Materia scolastica(*)	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è nettamente più alto nelle materie artistiche.
Numero di ore di insegnamento	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale aumenta con il numero di ore di insegnamento richieste per un 100%.
Tipo di scuola	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è più bassa nelle scuole pubbliche.

Si nota una relazione tra la percentuale delle persone che lavorano a tempo parziale e i seguenti fattori:

Tragitto fino al luogo di lavoro	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale aumenta in funzione della durata del tragitto
Docenza di classe	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è meno elevata.
Immersione	La percentuale dei docenti impiegati a tempo parziale è meno elevata.

61% Carico di lavoro 56% Famiglia	Motivi essenziali (per più del 50% degli insegnanti coinvolti).
28% Maggior tempo libero	Motivo importante (circa il 25% degli insegnanti coinvolti).
15% Responsabilità senza legami con la scuola 14% Insufficiente numero di lezioni	Motivi da considerare (circa il 16% degli insegnanti coinvolti).
7% Responsabilità legate alla scuola 7% Studio/formazione continua 6% Cattivo rapporto tempo/salario 5% Adeguamento a una nuova scuola 5% Impiego in più scuole 3% Impiego in un'alta scuola	Motivi piuttosto trascurabili

Lo studio LCH (2016) era giunto alla stessa conclusione: «Una riduzione del tempo di lavoro può fondarsi su una varietà di ragioni personali. I risultati del nostro studio mostrano tuttavia che il carico lavorativo e i problemi di salute legati all'esercizio della professione influenzano fortemente la decisione relativa al grado di occupazione e dunque la tendenza al tempo parziale nelle scuole» (p. 32). In questo fascicolo di GH, un articolo di André Müller analizza altri aspetti connessi con il carico di lavoro.

**5.2. Correlazione tra queste ragioni e altri fattori**

Secondo lo studio SSISS, i motivi citati dipendono dai seguenti fattori (altri aspetti, ad esempio gli effettivi per classe, esercitano sicuramente un'influenza ma non sono stati considerati nell'indagine): regione linguistica, età, disciplina insegnata, tasso di occupazione, durata del tragitto fino al luogo di lavoro, numero di classi, numero di ore di insegnamento.

Appare molto chiaramente che con un'eccezione (maggior tempo libero), le ragioni indicate non dipendono dal genere (scarto massimo: 3 punti percentuali). Il fatto che la famiglia occupi un posto importante sia per le insegnanti sia per i loro colleghi maschi riflette chiaramente l'evoluzione della situazione familiare negli ultimi decenni.

Se la percentuale di insegnanti a tempo parziale varia fortemente da una regione linguistica all'altra vi

sono delle ragioni che lo spiegano. In Svizzera romanda e in Ticino la famiglia è prioritaria rispetto al carico di lavoro, che risulta in seconda posizione. [...].

L'età pare giocare un ruolo importante. Come ci si poteva attendere, le ragioni familiari sono invocate soprattutto dalle docenti tra i 30 e i 50 anni (massimo 75%). È tuttavia importante osservare che il carico di lavoro si colloca allo stesso elevato livello (tra 60% e 70%) e ciò indipendentemente dal fatto che gli insegnanti siano all'inizio o alla fine della loro carriera professionale.

**5.3. Fattori che determinano il carico di lavoro per insegnanti a tempo parziale**

Un'analisi dei fattori citati dagli insegnanti per spiegare il loro carico di lavoro (più risposte possibili) fornisce i seguenti risultati:

73%	Insegnamento
60%	Progetti /uscite
49%	Effettivi per classe
48%	Sviluppo dell'insegnamento (es.: apprendimento autonomo)
48%	Oneri supplementari (es.: sviluppo scolastico, ...)
33%	Stress causato dalle riforme
18%	Aumento del numero di ore di insegnamento

Anche in questo caso si possono notare importanti differenze tra la Svizzera tedesca da una parte, Romandia e Ticino dall'altra. Fatta eccezione per la voce “progetti e uscite”, i motivi legati all'insegnamento sono molto più spesso menzionati dai docenti romandi e ticinesi, che invece citano molto meno spesso i compiti supplementari. Si noti a tale riguardo che in Svizzera romanda e in Ticino i docenti beneficiano sistematicamente di uno sgravio per gli obblighi supplementari. Ciò spiega il fatto che la percentuale di docenti che insegna a tempo parziale sia più debole che in Svizzera tedesca.

**6. Tempo di lavoro effettivo**

I docenti occupati a tempo parziale lavorano in media 33,30 ore la settimana di scuola normale. Se si immagina un docente che non lavora assolutamente per la scuola durante il tempo non destinato all'insegnamento (13 settimane), si ottiene un totale di 2026 ore per un impiego a tempo pieno (rispetto a un valore di riferimento – fissato a un livello molto alto – di 47 settimane a 42 ore = 1974 ore). Supponendo che l'insegnante in questione durante le vacanze lavori per otto settimane la metà delle ore rispetto a una settimana di scuola “normale”, il totale passa a 2234 ore. Se si paragona questa cifra al tempo di lavoro annuo medio di un insegnante a tempo pieno – cioè 2080 ore secondo Landert (2009) –, si nota facilmente che gli insegnanti a orario parziale lavorano di più e in modo sproporzionato. Landert (2009) giunge alle stesse conclusioni: «I docenti occupati a tempo parziale svolgono dunque più ore supplementari, in cifre assolute e non solo relative» (p. 31).

## 7. Sgravi

La percentuale degli insegnanti occupati a tempo parziale, le ragioni di questo impiego e le ragioni che determinano il carico di lavoro sono molto diversi da una regione linguistica all'altra. Ciò può essere spiegato dagli sgravi previsti per mansioni supplementari, che sono più importanti in Svizzera romanda e in Ticino.

## 8. Conclusioni

Sempre di più i docenti dei licei e delle scuole di cultura generale lavorano a tempo parziale. Anche se le cifre dell'UFS devono essere leggermente corrette al ribasso, due terzi dei docenti sono oggi impiegati al di sotto del 90%. Se i docenti potessero scegliere, indipendentemente per esempio da considerazioni finanziarie, questa percentuale sarebbe senza dubbio ancora più alta. Per il 62% degli intervistati la possibilità di lavorare part-time ha giocato un ruolo importante o molto importante nel momento della scelta professionale.

Per ciò che riguarda la percentuale degli insegnanti a tempo parziale e il tasso medio di occupazione, si possono osservare importanti differenze in rapporto al genere, all'età, alla regione linguistica e al numero di ore di insegnamento. Le docenti, gli insegnanti più giovani, gli insegnanti della Svizzera tedesca e quelli con un carico di lavoro obbligatorio più elevato tendono a lavorare part-time. Il carico di lavoro (più del 60%) e le responsabilità familiari (circa il 55%) sono le ragioni princi-

pali della riduzione del carico di lavoro, e giocano un ruolo ancora più importante nella Svizzera tedesca rispetto a Romandia e Ticino.

Sebbene l'insegnamento sia indicato come il fattore principale di carico lavorativo, la netta differenza di percezione degli oneri supplementari e quella esistente tra gli sgravi concessi nelle diverse regioni linguistiche permettono di comprendere i sensibili scarti regionali. In altre parole, una politica di sgravi (riconoscimenti orari) equa indurrebbe un tasso di impiego a tempo pieno più alto.

Lo studio SSISS ha inoltre mostrato che gli insegnanti impiegati a tempo parziale superano di più del 10% il lavoro annuo di 1950 ore e conferma i risultati di altri studi condotti su questo tema.

Prossimamente gli autori di questo studio prevedono di esaminare più nel dettaglio i dati e i motivi indicati dagli interpellati e di collaborare sia con le direzioni scolastiche sia con i responsabili delle politiche della formazione e dell'educazione per trarre le conseguenze che si impongono per quanto concerne le condizioni di lavoro dei docenti.

### Fonti

UFS (2014/15) : Office fédéral de la statistique, Personnel des écoles 2014/2015, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnel-institutions-formation.gnp-detail.2016-0064.html>

Landert (2009) : LCH Arbeitszeiterhebung 2009, Zurich 2009 (enquête LCH

sur le temps de travail)

LCH (2016) : Landert Brägger Partner, Lehrpersonen und die individuelle Gestaltung ihres Arbeitspensums, Zurich 2016

Il formulario usato dalla SSISS può essere consultato su [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSez4XBbjDfKz03WPJ0B3jiifS3\\_3sDqBH29oN9GcLqt2zPjNA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSez4XBbjDfKz03WPJ0B3jiifS3_3sDqBH29oN9GcLqt2zPjNA/viewform)

### Note:

La Società Svizzera degli Insegnanti delle Scuole Secondarie (SSISS) è un'associazione magistrale che rappresenta e difende gli interessi professionali e materiali dei docenti liceali svizzeri si interessa Leone di base e continua degli insegnanti. La SSISS si esprime su temi di politica scolastica; informa regolarmente i suoi membri e l'opinione pubblica sui temi legati alle scuole del grado secondario II. La SSISS si compone di 21 società disciplinari affiliate e 24 associazioni cantonali. Ha istituito al suo interno delle commissioni permanenti – la Commissione Liceo-Università (CGU) e la Commissione Lingue Vive (CLV) – ed è rappresentata nei principali organismi nazionali di politica dell'educazione, in particolare nella Commissione svizzera di maturità e nel Consiglio della ZEM CES (istituto per la formazione continua della CDPE). Pubblica regolarmente il bollettino della società, il *Gymnasium Helveticum*. (<https://www.vsg-sspes.ch/it/>)

**André Müller e Lucius Hartmann**  
**Gymnasium Helveticum 3/2017**  
 traduzione di R. Talarico



## Docente: professione attrattiva?

### Evoluzione diacronica dei salari in Svizzera tra il 1993 e il 2015

#### Studio SSISS sull'evoluzione diacronica delle retribuzioni tra il 1993 e il 2015 e su altre condizioni di lavoro dei docenti del medio superiore in Svizzera – Studio sui salari

Iniziato lo scorso anno dal comitato centrale della SSISS, si è concluso lo studio sull'evoluzione diacronica dei salari e di altre condizioni di lavoro essenziali dei docenti del medio superiore (liceo e scuole di cultura generale SCG) in Svizzera. Sulla base dei dati cantonali<sup>1</sup> del 1993, del 2000, del 2010 e del 2015, lo studio dimostra che – durante i 22 anni esaminati – non soltanto le condizioni di lavoro sono significativamente peggiorate ma anche l'evoluzione dei salari è stata caratterizzata da andamenti chiaramente negativi.

#### Condizioni di lavoro

In media tra il 1993 e il 2015 il numero di ore di insegnamento di un docente del medio superiore<sup>2</sup> non è cambiato, anche se nel frattempo ai suoi compiti sono aumentati: supervisione del lavoro di maturità, garanzia della qualità, consigli di classe e di collegio, armonizzazione degli esami di maturità, esami congiunti organizzati nella scuola, interviste e consigli sulla carriera scolastica, aumento del numero di incontri con genitori e alunni a causa della maggiore eterogeneità delle classi e dell' del numero di giovani con problemi psichici o difficoltà di apprendimento. Per non parlare del fatto che l'aumento del numero di allievi per classe negli ultimi 20 anni ha portato a un sovraccarico di lavoro per i docenti, in termini di tempo, ma anche di pressione psicologica.

Molti docenti a tempo pieno non sono più in grado di garantire la qualità del loro insegnamento e pertanto optano per una riduzione delle loro ore settimanali<sup>3</sup>, cosa che non riguarda soltanto il loro salario mensile, ma si ripercuote anche sulle retribuzioni durante la loro successiva carriera e, al momento del pen-

sionamento, sulle loro rendite di secondo pilastro. Gli studi sull'orario di lavoro (ad es. Forneck / Schriever, 2000<sup>4</sup> o LCH, 2009<sup>5</sup>) mostrano chiaramente che i docenti a tempo pieno lavorano molto più delle abituali 1950 ore. I dati empirici mostrano anche che, a parità di qualità, soltanto un tempo pieno con un massimo di 20 ore-lezione settimanali sarebbe realmente immaginabile.<sup>6</sup>

Inoltre, nella maggior parte dei cantoni, per i docenti di classe uno scalo ore di almeno una settimana non è ancora garantito.

#### Tempo di insegnamento annuale

Anche le differenze significative osservate tra i tempi di insegnamento annuali sono problematiche. La differenza tra i cantoni che stabiliscono il massimo e il minor tempo di insegnamento è di 76 ore, vale a dire più di tre settimane effettive di lavoro.

Sorprendentemente non esiste una correlazione diretta tra tempo di insegnamento e salario complessivo e questo fino alla pensione. Nei cantoni che hanno un orario di insegnamento elevato, il salario complessivo non è automaticamente più alto.

Siccome il numero di ore di lezione e di settimane di vacanza, così come i giorni di festa, variano da un cantone all'altro, i salari sono qui espressi in costi per ora-lezione di 45 minuti.

#### Evoluzione dei salari dal 1993 al 2015

Per quanto riguarda lo stipendio iniziale, vi è un'evoluzione negativa di circa -5% in tutti i cantoni tra il 1993 e il 2015. Da -0,1 a -10% in 15 cantoni, da -10 a -20% in tre cantoni, e persino da -20 a -30% in altri quattro. In otto cantoni, c'è un leggero aumento della retribuzione iniziale, dallo 0,1 al 10%; tuttavia questi cantoni presentavano un salario iniziale ben al di sotto della media nazionale nel 1993; quindi si tratta solo di una correzione. Lo stipendio iniziale ha registrato la sua maggiore diminuzione tra il 1993 e il 2000.

La situazione è analoga considerando l'undicesimo anno di servizio; anche in questo caso l'evoluzione dei salari è negativa: -4,2%. Da -0,1 a -10% in 11 cantoni, da -10 a -20% in altri sei. In sette cantoni si registra un aumento da +0,7 a +9%, ma solo quattro superano la media svizzera.

Tra il 1993 e il 2015, il salario massimo è sceso del 9% in 15 cantoni<sup>7</sup>. Se non teniamo conto del Liechtenstein, vediamo un aumento del salario massimo in 11 cantoni, ma in sette di essi il massimo rimane al di sotto della media svizzera. Poiché molti cantoni non hanno una progressione salariale automatica, ciò rende più difficile il raggiungimento del salario massimo durante la carriera. Inoltre, in alcuni cantoni, la progressione si estende su oltre 30 anni, il che rende quasi impossi-

Stipendi di una vita

	1993	2000	2010	2015	Δ1993-2015	→ 2015
<b>TI</b>	4'934'231 (Pos.22)	4'827'005 (Pos.23)	4'773'894 (Pos.21)	4'788'479 (Pos.24)	-145'752	↓ ↓
<b>μ</b>	5'340'606	5'147'291	5'178'816	5'189'597	-151'009	↓ ↓
<b>Min.</b>	4'321'088	4'401'118	4'532'693	4'608'964	+287'876	↑ ↑
<b>Max.</b>	6'469'683	5'976'018	6'131'586	6'131'913	-337'770	↓ ↓

bile ottenere il salario massimo dichiarato.

Se si rapporta la tendenza negativa dei salari alla massa salariale del medio superiore<sup>8</sup>, le perdite subite dai docenti sono chiaramente visibili. Sulla base degli andamenti salariali tra il 1993 e il 2015, la riduzione della massa salariale è compresa tra CHF 250 000 e 875 000 (per un valore medio di circa 5,2 milioni) in 12 cantoni, tra 20 000 e CHF 150'000 in altri sei. In soli nove cantoni c'è un aumento della massa salariale - da CHF 6.000 a 730.000. Tuttavia, in cinque di essi, le retribuzioni nel 2015 sono inferiori alla media nazionale.

Complessivamente, supponendo un aumento di un scatto di retribuzione ogni anno<sup>9</sup>, lo stipendio complessivo è diminuito del 3%. Se l'aumento avviene solo ogni due anni, il suo declino medio è pari al 6%.

In alcuni cantoni, essendo stato deciso un aumento del numero di anni di servizio per motivi di economia (è necessario lavorare più a lungo per raggiungere il salario massimo), l'evoluzione dei salari ristagna, il che significa in effetti un'ulteriore riduzione dello stipendio effettivo dei docenti.

Al momento non disponiamo di uno studio che confronta le condizioni di lavoro e gli stipendi dei docenti del medio superiore a quelle di altre professioni, equivalenti nei requisiti per la formazione necessaria. Tuttavia, il grafico che segue, preso dallo studio LCH, lo dice già da tempo: se teniamo conto dell'evoluzione negativa dei salari, dal 1993 il divario tra le retribuzioni reali nell'istru-

zione medio-superiore e quelle del settore finanziario e del ramo farmaceutico è di oltre il 20%<sup>10</sup>.

### Riassunto

Dal 1993 le condizioni lavorative e salariali dei docenti della scuola medio-superiore si sono deteriorate significativamente. Numerose misure di risparmio sono state prese dai Cantoni a spese degli insegnanti, come l'aumento del numero di ore di insegnamento, la riduzione dei salari, l'estensione dell'orario di lavoro per ottenere salari massimi o “vacanze forzate”.

Per mantenere attraente la professione di docente liceale e di SCG e per garantire la tutela dell'alta qualità della formazione, è urgente rivedere e correggere le condizioni di lavoro e le distorsioni dei sistemi salariali cantonali. Nei diversi cantoni la SSISS proseguirà il suo lavoro di monitoraggio, in collaborazione con le associazioni cantonali, in vista della redazione e della diffusione di una sua presa di posizione.

### Autori:

**André Müller**, membro del comitato centrale della SSISS, insegna tedesco, filosofia ed etica alla Kantonschule di Soletta. Vicepresidente, e delegato per la formazione permanente dell'Associazione svizzera degli insegnanti L1 tedesco, è stato interessato per molti anni a questioni di politica professionale.

**Dr. Lucius Hartmann**, insegnante di latino, greco e matematica al Liceo KZO di Wetzikon. È membro

del comitato centrale della SSISS dal 2014.

(Articolo pubblicato in **Gymnasium Helveticum 3/2017**, traduzione di **G.P. Torricelli**)

### Note

<sup>1</sup> I dati raccolti da LCH sono serviti come base per questo studio.

<sup>2</sup> L'insegnamento della matematica è stato utilizzato come base; a differenza di altre discipline, come sport, arti visive, musica, lingue e scienze naturali, non è soggetto a specifici regolamenti cantonali.

<sup>3</sup> Vedi lo studio sul tasso di occupazione degli insegnanti delle scuole medie superiori e delle SCG in Svizzera, riassunto in questo numero di *Verifiche*, p. 10.

<sup>4</sup> [http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdi-rektion/de/unsere\\_direktion/veroef-fentlichungen1/\\_jcr\\_content/content-Par/publication\\_10/publicationitems/kapitel\\_4\\_teil\\_2/download.spooler.download.1291377264464.pdf/Ka%C3%BCpi tel+4+Teil+2.pdf](http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdi-rektion/de/unsere_direktion/veroef-fentlichungen1/_jcr_content/content-Par/publication_10/publicationitems/kapitel_4_teil_2/download.spooler.download.1291377264464.pdf/Ka%C3%BCpi tel+4+Teil+2.pdf) (Cap. 4.5.1).

<sup>5</sup> [https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapiere/091208\\_LCH\\_Arbeitszeiterhebung\\_2009.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapiere/091208_LCH_Arbeitszeiterhebung_2009.pdf)

<sup>6</sup> Cfr. CTE (ZAAB) in: *Gymnasium Helveticum* 05/2015, p. 22.

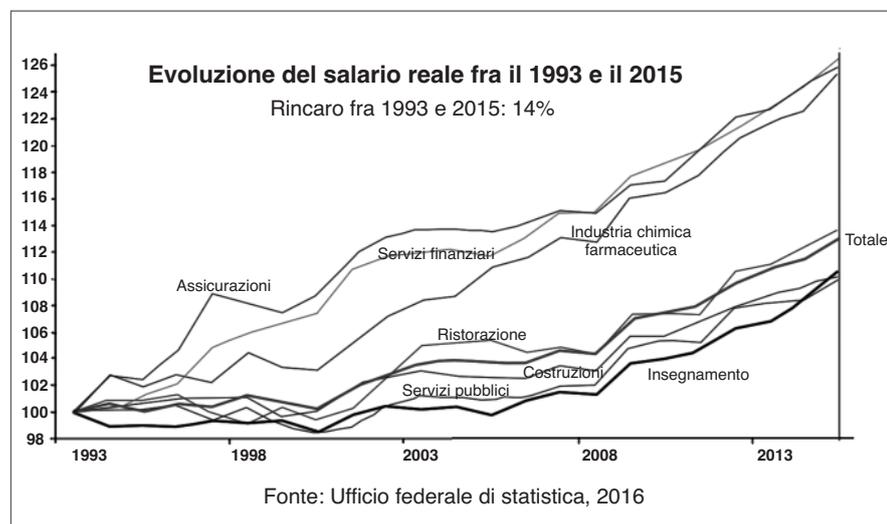
<sup>7</sup> Si è considerato il rincaro.

<sup>8</sup> Base: tempo pieno (100%); ipotesi: ingresso nella vita professionale a 27 anni e insegnamento fino alla pensione per gli uomini nel cantone interessato, cioè 38 anni; dove non c'è progressione automatica al salario massimo, il calcolo si basa su un periodo di 20 anni fino al raggiungimento dello stipendio massimo.

<sup>9</sup> Per quanto riguarda i gradi di progressione, esistono differenze notevoli tra i cantoni. La media di tutti i cantoni è di 24,5 anni, il massimo di 36 anni. Nella sua presa di di posizione per le condizioni di lavoro la SSISS richiede una progressione automatica che si estende su max. 20 anni (vedi *Gymnasium Helveticum* 05/2015, pagina 22).

<sup>10</sup> Sulla base dei dati pubblicati dall'Ufficio federale di statistica, Pascal Frischknecht (LCH) ha riassunto in un grafico l'evoluzione del salario reale tra il 1993 e il 2015; fonte:

[https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Medienmitteilungen/160627\\_MM\\_Lohnforderung\\_LCH.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Medienmitteilungen/160627_MM_Lohnforderung_LCH.pdf)



## Il Sessantotto

### Anno spartiacque per una storia globale

*Verifiche ha incontrato lo storico Marcello Flores, autore – con il collega Giovanni Gozzini – del recentissimo “1968. Un anno spartiacque”\*, edito dalla casa editrice Il Mulino di Bologna. Flores ha gentilmente concesso alla rivista un’intervista e la pubblicazione di alcuni estratti dell’introduzione al suo libro.*

*Quale è stata la sua esperienza del Sessantotto? Si riconosce nell’immagine, riportata nel suo libro, della prima generazione della storia umana «viziata» che si ribella contro quel «vizio» dopo averne goduto?*

Nel 1968 frequentavo l’università a Roma, avendo appena finito - all’inizio del 1967 - il servizio militare. In quell’anno sono stato subito coinvolto in una serie di iniziative genericamente antiimperialiste, essendo già collocato in modo molto esplicito a sinistra del partito comunista. Con le prime occupazioni dell’università e con la nascita del movimento mi sono trovato pienamente all’interno di questa improvvisa esplosione di partecipazione e di vita comunitaria, ma in cui le libertà individuali avevano un grande valore; quindi una specie di esasperazione tanto dell’individualismo quanto del comunitarismo insieme. Grazie a questo movimento ho avuto l’occasione di incontrare e conoscere molte persone. Prima frequentavo solo quei pochi politicizzati: in maniera molto rapida tutto si è trasformato in un momento collettivo veramente nuovo. Questa è in sintesi l’esperienza di quell’anno.

Durante la stesura del libro, Giovanni Gozzini e io abbiamo cominciato a riflettere sul tema della «generazione viziata». Sicuramente allora era presente, ma non con la consapevolezza dell’essere viziati, questa idea che tutte le famiglie volevano assolutamente migliorare le condizioni di vita dei loro figli dal punto vista sociale, culturale e lavorativo. I genitori quindi investivano tutto nei figli, materialmente ed emotivamente. Di questo aspetto non eravamo consapevoli, o almeno non lo ero io, perché nella famiglia si vedeva soprattutto l’antagonismo dell’auto-

rità dei genitori. La ribellione familiare era dunque fortissima nel Sessantotto. L’altra parte, cioè i genitori, non comprendeva questa nostra disubbidienza, la viveva quasi come un tradimento, rispondeva incredula alle nostre rivendicazioni e alle nostre accuse con le parole “con tutti i sacrifici che abbiamo fatto”. Questa è una frase che si ripete a ogni generazione, ma nel Sessantotto ha un significato vero e diverso perché effettivamente è ciò che ha reso possibile in tutto il mondo l’esplosione simultanea di una generazione.

*La sua ultima opera si allontana volutamente dalla memorialistica e la sua valutazione del ‘68 non si esprime nei termini di un giudizio di valore. Rappresenta invece un tentativo forte di storicizzare l’evento, inserendolo in una prospettiva globale e di lungo periodo. Invano si cercherebbero rievocazioni di cortei, ricostruzioni di diatribe interne ai vari movimenti o un’analisi dei fondamenti teorici alla base di quella stagione di mobilitazione collettiva. Il testo si concentra invece sulle conseguenze del ‘68 e propone la tesi del «Sessantotto come data spartiacque dell’intera seconda parte del Novecento». Per quali aspetti il ‘68 avrebbe rappresentato uno spartiacque? Su quali argomenti si fonda questa tesi?*

Il Sessantotto rappresenta «un anno spartiacque» perché è il momento culminante dei “Trenta Gloriosi”, cioè dei trent’anni di grande sviluppo seguiti alla fine della guerra. Nello stesso tempo il Sessantotto è anche un primo momento di globalizzazione, in cui una generazione, che si muove con caratteristiche simili, si anima contemporaneamente in tutto il mondo. Questo movimento generazionale parte da situazioni locali fra loro molto diverse (i dormitori, il riscaldamento, il velo in Turchia, il neocolonialismo in Egitto o altre cose del genere) che si connettono in una dimensione generale, caratterizzata della guerra del Vietnam, dello sconto della Guerra fredda, dei tentativi rivoluzionari in America latina, ma con-

trassegnata pure dell’avvento della società dei consumi, con tutto quello che comporta l’espansione di un mondo che sembrava essere fatto solo di arricchimento, in qualche modo immorale o senza più morale. Questo intreccio di dati e spinte particolaristiche che si collegano a problematiche generali ha permesso una rapidissima politicizzazione di tutta una generazione. Si mobilita e partecipa al Sessantotto una minima parte di quella generazione, è una minima parte che nel suo insieme è comunque estremamente numerosa.

*Quello che dice vale anche per i movimenti dell’Europa orientale?*

Sì, assolutamente. Anzi credo che vi fosse più sintonia con i movimenti dell’Europa orientale che con una parte dei movimenti interni all’Occidente. Personalmente, per esempio, ho avuto sempre una forte ritrosia nei confronti di tutte le ostentazioni di marxismi, leninismi o di maoismi. Sentivo invece più vicinanza e affinità con i movimenti dell’Europa orientale che miravano a costruire un socialismo dal volto umano, come si diceva in Cecoslovacchia, o comunque un socialismo libertario, o persino una democrazia radicale.

*Quindi pensa che queste analogie a livello di attori sociali protagonisti e a livello di pratiche sia sufficiente a identificare in questo movimento un fenomeno di portata globale?*

Ne sono convinto. Le declinazioni ideologiche e politiche dei vari movimenti erano indiscutibilmente locali; globale invece era la questione di fondo, vale a dire la volontà di contrastare l’autorità come si manifestava in ogni istituzione e in ogni realtà: dalla famiglia alla scuola, dai partiti alla Chiesa, dallo Stato all’esercito. Globale era dunque la presenza di questa spinta libertaria, insieme individuale e collettiva, che ambiva a trasformare il mondo. Ogni movimento la declinava nondimeno in maniera diversa, rispondendo a impulsi locali.

Nel Sessantotto questa spinta fu universale, sebbene di breve dura-

ta. In alcuni paesi si esaurì alla fine dello stesso anno. In Francia, ad esempio, la grande esplosione di Maggio si estinse in modo rapido: alla fine di quell'anno rimasero attivi solo gruppuscoli maoisti e trozkisti che si contendevano l'eredità di qualcosa che però era già intrinsecamente diverso, avendo perso quel carattere globale e onnicomprensivo dei mesi precedenti.

*A proposito delle manifestazioni al Cairo e ad Alessandria, scrive che «gli studenti in piazza del Sessantotto battono le ali, come le farfalle e, lì per lì, non se ne accorge quasi nessuno e il mondo torna tranquillamente com'era. Ma quel battito d'ali cambia le «condizioni iniziali»: i processi storici si alterano in modo inizialmente impercettibile ma alla lunga decisivo» (p.92). L'immagine ricorre spesso nel libro, per mostrare come trasformazioni molecolari, non vistose e addirittura indipendenti dai desideri dei protagonisti di quei movimenti, finiscano per modificare in modo irreversibile il senso comune, la vita quotidiana e la sfera valoriale di un numero di persone molto più ampio di quello attivamente coinvolto nelle lotte. Seguendo percorsi indiretti, l'impatto del '68 si sarebbe quindi esercitato ben oltre la sfera dei costumi e della cultura occidentali.*

*Dilatando nel tempo e nello spazio i nessi causa-effetto, rendendoli più elastici e meno immediati, non si corre però il rischio di stabilire connessioni forzate e artificiose, che, in ultima analisi, spiegano poco? In altri termini, ampliando la sfera delle conseguenze del '68, non si riduce la capacità euristica/esplicativa del modello proposto?*

Abbiamo evitato di rendere queste connessioni troppo meccaniche, automatiche e quindi artificiose; abbiamo invece messo in evidenza come alcuni aspetti culturali ed essenziali, prodotti all'interno di un orizzonte politico ideologico molto preciso, produssero degli effetti che non necessariamente furono quelli previsti. Per questa ragione abbiamo usato la metafora del «battito di ali della farfalla» o utilizzato i termini di «trasformazioni molecolari».

*Si tratta, in sostanza, di un esempio di «eterogenesi dei fini»?*

In alcuni casi sì, perché ad esempio nessuno nel Sessantotto aveva l'obiettivo di creare una società fatta di

coppie senza prole o con pochissimi figli. Io stesso vengo da una famiglia molto numerosa. Al di là di quanto pensavano o si proponevano di realizzare i giovani del Sessantotto, questo fu uno dei risultati di quella stagione, di quella nuova cultura e di quella nuova mentalità.

*I decennali dell'evento rappresentano un osservatorio privilegiato per cogliere l'evoluzione del dibattito storiografico sul Sessantotto. Quali sono le principali tendenze interpretative attuali?*

Non ho potuto leggere tutto quanto è stato scritto in occasione di questo cinquantesimo anniversario del Sessantotto. Mi sono però fatto l'idea che ci sia un ritorno alla memorialistica, pur con aspetti interessanti. Dal punto di vista interpretativo rimangono però valide le tesi espresse negli scorsi decenni dalla

storiografia internazionale. Per evitare di ripetere quanto già scritto, abbiamo cercato di muoverci in un'ottica un po' diversa, di provare a scoprire le permanenze, le eredità, i cambiamenti, gli effetti di lungo periodo. Il nostro metodo ha in fondo permesso di mettere in dubbio elementi che entrano nel nostro pensare comune. Ad esempio, non mi sembra inutile ricordare che, in misura di anni, la distanza tra il Sessantotto e la nascita del fascismo sia minore rispetto a quanto disti il Sessantotto dall'oggi. Il sentire comune sembra indicare il contrario: il mondo attuale appare più vicino a quello degli anni Sessanta, paragonato a quanto distante risulta essere il Sessantotto dagli anni di Mussolini. Osservando con più attenzione, però, il Sessantotto ci appare tanto lontano quanto lo è in realtà: molte sono le cose che rimangono, credo



sessantotto

ad esempio che Marcuse sia ancora importante per capire la società della seconda metà del Novecento, altre invece sono ormai solo paccottiglia da souvenir.

**Intervista raccolta da Isabella Rossi e Maurizio Binaghi**

### Dall'introduzione del volume

“Questo libro parla il meno possibile di studenti e cortei. Ci interessa superare un doppio senso comune provinciale, descrittivo e autobiografico: quello dei reduci che con poca originalità considerano «formidabili» gli anni della loro gioventù e quello dei vecchi che invece li dipingono come «il sopruso di una minoranza ubriaca». Il Sessantotto di cui ci occupiamo è invece, innanzitutto, un evento di storia globale: il primo della storia umana ad accadere simultaneamente ai quattro punti cardinali del mondo, di qua e di là della cortina di ferro che lo divide al tempo della guerra fredda, nel sud del sottosviluppo e nel nord dell'opulenza. [...] Il problema da cui prendiamo le mosse [...] riguarda quindi le cause di una mobilitazione simultanea degli stessi soggetti sociali in contesti così lontani e diversi tra loro: l'unico precedente che abbiamo è il Quarantotto (nel senso di 1848) che però avvenne solo in una parte dell'Europa. Tra le risposte possibili – i mass media, la baby boom generation concepita e nata dopo la fine della guerra, la società del benessere – noi scegliamo l'unica che è confermata dai dati a disposizione come effettivamente globale: un accesso più largo all'i-

struzione universitaria.

A sua volta, questa novità implica un secondo problema strettamente collegato: la quantità di denaro e aspettative che la generazione dei genitori investe nel «capitale umano» incarnato dai figli. Dalle guardie rosse del presidente Mao ai ragazzi uccisi dalla polizia a Città del Messico, la generazione del Sessantotto è la prima generazione «viziata» della storia: nel senso che gode di un'attenzione inedita nelle filosofie e nelle pratiche educative, nel mercato dei consumi e delle mode, nella produzione artistica, letteraria, musicale, cinematografica.

La centralità dei giovani porta con sé una serie di rotture comportamentali che vanno molto al di là di studenti e cortei. Nelle pagine che seguono ripetiamo spesso che alla mobilitazione attiva del Sessantotto partecipa, secondo stime che riteniamo attendibili, appena il 4% della coorte generazionale allora compresa tra 20 e 30 anni di età. Ma tutta quella generazione, secondo un ritmo molto rapido di diffusione dal Nord America al resto del pianeta, comincia nel 1968 a sposarsi di meno e più tardi e a fare meno figli. Le donne cominciano a gestire autonomamente la loro vita sessuale e riproduttiva: in tutto il mondo livelli di istruzione, uso di metodi contraccettivi, riduzione della prole e sua maggiore cura, marciano di pari passo. Si apre l'unica finestra temporale della storia umana libera da malattie veneree: la sifilide è stata sconfitta dagli antibiotici e l'Aids apparirà solo nei primi anni Ottanta.

Questi esempi spiegano il metodo che abbiamo seguito: collocare il

Sessantotto come data spartiacque dell'intera seconda parte del Novecento, rifacendoci all'approccio della World History.

Il rapporto tra il Sessantotto e questi processi di più lungo periodo non è immediatamente visibile perché le agitazioni studentesche si limitano a mettere in moto trasformazioni che, come nel caso dei comportamenti sessuali e riproduttivi d'anziché richiama, avvengono in modo molecolare e sotterraneo. Per analizzarli ricorriamo a un'immagine propria delle scienze (come la meteorologia) che si occupano di sistemi non lineari cioè non riproducibili in laboratorio: il battito delle ali di una farfalla che altera, in modo inizialmente impercettibile, le condizioni originarie di equilibrio atmosferico fino a produrre un terremoto in un tempo e in uno spazio distante. «Tutti i movimenti compresero figure culturali uniche e sfidarono strutture politiche, sociali, educative, economiche e culturali locali. Tutti i movimenti presero svolte storiche drammaticamente diverse e ognuno continua ad avere un impatto unico nelle società d'oggi in modi diversi». Molte altre trasformazioni della vita quotidiana attuale, di cui si occupano i restanti capitoli – i diritti umani, la finanza globale, il toyotismo che cambia l'organizzazione del lavoro industriale, il personal computer – sono legate al battito d'ali del Sessantotto. [...]

E chiaro che la globalizzazione non è figlia del Sessantotto: molte cose globali, dal femminismo alla finanza, lo precedono ampiamente. Ma l'esplosione simultanea in tutto il mondo dei movimenti studenteschi ne rappresenta un primo sintomo evidente. E nasce allora una forma di partecipazione che, anche quando abbandona il terreno diretto della politica, trova poi nell'impegno individuale una sua continuazione all'interno della società. Si scopre allora la consapevolezza di appartenere a uno spazio nuovo dove c'è la pace ma anche la minaccia atomica, il boom economico ma anche la percezione delle ineguaglianze su scala mondiale, la prima mondovisione televisiva ma anche il senso di finitezza e precarietà che suscita la Terra vista dallo spazio. E come una breccia che si apre”.

\* Marcello Flores, Giovanni Gozzini, 1968. *Un anno spartiacque*, Bologna, Il Mulino, 2018.



sessantotto

## Frammenti di Svizzera degli anni Sessanta

Lo scorso 18 aprile Orazio Martinetti ha tenuto una conferenza a Locarno sul movimento del Sessantotto in Svizzera dal titolo **Contestare senza esagerare. Il 68' nel paese di Tell.**

Avevamo chiesto a Orazio il testo del suo intervento, ma l'autore aveva già preso altri impegni. Ha comunque avuto la cortesia di inviarmi i documenti distribuiti durante il suo intervento pubblico. Li proponiamo in apertura a questo inserto sul '68, perché offrono una lettura della Svizzera degli anni Sessanta. Orazio Martinetti ci ha anche segnalato un significativo articolo di Basilio Biucchi sulla contestazione studentesca ticinese, apparso il 1° marzo 1969 su "Popolo e Libertà" e che pubblichiamo a pagina 19.

\*\*\*\*\*

1) Altro problema è rappresentato dagli aspetti sociali della tecnicizzazione del mondo con la nascita e lo sviluppo del macchinismo industriale del lavoro a catena, della specializzazione e automazione. L'influenza negativa dell'automazione causa nella personalità dell'operaio la perdita della sua vitalità e della sua «intenzionalità» e lo porta al disinteresse e all'apatia in campo culturale e politico. Ci si domanda però nell'ambito della cultura di massa, fino a che punto si possa accedere nelle masse a una comprensione teorica e concreta contemporaneamente alla propria attività pratica! [...]

D'altra parte la tecnicizzazione porta benessere nel senso più largo, aumenta il tempo libero, i contatti tra mentalità e popoli diversi, la liberazione dalle calamità mondiali (carestie, epidemie, ecc.). Molti però sono gli aspetti negativi; un esempio: la televisione che sta diventando non stimolo alla cultura, ma mezzo male usato che porta al conformismo delle idee e ad una certa abulia spirituale. Un altro esempio la propaganda psicologica, nella sua influenza diretta sull'inconscio, che porta alla creazione di bisogni artificiali, ecc.

*Umanesimo e tecnica*, Giornate di studio organizzate da Lepontia Cantonale Zurigo, 2-3 giugno 1962, Cenobio,

1962. Introduzione di Giorgio Alberti, presidente.

2) Come era nelle previsioni di tutti l'iniziativa anti-atomica è stata respinta. Nessuno aveva dubbi in proposito, considerando lo stato d'animo imperante nella Svizzera tedesca. E tuttavia, vista l'entità dei suffragi favorevoli (286 858 pari al 34,8%), si può ben dire che gli obiettivi che gli iniziativaisti si proponevano sono stati ampiamente raggiunti. Due erano questi obiettivi: opporsi al tentativo dei militari di farci accettare come una cosa ovvia e scontata l'eventuale adozione di armi atomiche da parte del nostro esercito; ed attirare l'attenzione dell'opinione pubblica svizzera sulla gravità e complessità del problema atomico, che non ha solo un aspetto tecnico-militare, ma anche aspetti politici, morali e umanitari.

Guido Pedroli, *Verso un nuovo modo di pensare. La votazione di domenica, 1962*, in *Il senso e le parole. Scritti di Guido Pedroli 1952-1962*, Casablanca edizioni, Canobbio-Lugano, 1990

3) Viviamo alla giornata, ossia: senza un piano che guardi al futuro. I nostri partiti politici sono passivi. Si occupano soltanto del presente, della legislatura in corso e delle prossime elezioni. Manca loro ogni grandezza della volontà plasmatrice, perciò sono così noiosi, al punto che i giovani nemmeno ne parlano.

La nostra politica non è progettazione, bensì amministrazione... Noi vogliamo una Svizzera che non sia un museo, un centro termale europeo, un ospizio per i vecchi, un'autorità di passo, una cassaforte, un luogo d'incontro di bottegai e spie, un idillio; noi vogliamo una Svizzera certamente piccola, ma attiva, che appartenga al mondo....

Max Frisch, Lucius Burckhard, Markus Kutter, *Achtung: die Schweiz*, 1955.

4) La politica interna per la nostra stampa è quasi un tabù. Nella grande maggioranza dei casi ci si limita a pubblicare il punto di vista ufficiale, affrettandosi a dichiarare di essere d'accordo. La nostra stampa non è più un luogo di dibattito. Una democrazia senza discussioni sarebbe una democrazia da museo. Il nemico interno della Svizzera è il senso civico stravolto. La posizione del riccio – arrotolato su se stesso con gli aculei verso l'esterno – è diventata il simbolo della nostra indipendenza. Ma anche un riccio deve srotolarsi per procurarsi da mangiare.

Peter Bichsel, *La Svizzera dello svizzero* (1ª edizione 1967, trad. it. Casagrande, 1970)

5) Domanda ai giovani... Che cosa volete in fondo? Nelle loro teste c'è confusione, più nostalgie che pensieri chiari, anzitutto verso l'autorità, verso qualsiasi forma di autorità, un



rifiuto di quanto è tramandato, dall'usuale, dei dogmi d'ogni genere, ma anche una sensibilità contro l'ingiustizia, la violenza, la caparbieta, la corruzione, l'ipocrisia, la disuguaglianza, la burocrazia, l'avidità del denaro, la crudeltà e questa sensibilità fa loro onore. Questa gioventù inquieta non è affatto senza sentimento etico malgrado non si tratti della morale borghese ma del suo opposto. [...]

Nel clima moderato della Svizzera e nelle situazioni prevedibili, grazie anche ad una compostezza casalinga che vuol essere anzitutto pratica e valente a paragone con l'estero, constatiamo due fenomeni contraddittori: uno che mostra un contegno della gioventù molto più equilibrato e alieno dal trasgredire la legge; poi un atteggiamento di una gran parte della popolazione molto meno tollerante e meno disposta verso i problemi della società e dei suoi membri più giovani. [...]

A Zurigo gli incidenti del giugno 1968 hanno avuto un punto di partenza concreto: da 25 anni si parla di fondare un centro per i giovani e dopo che i giovani avevano sperato che il vecchio edificio «Globus» fosse loro concesso a questo scoppio, sentendosi gabbati ricorsero alle pubbliche dimostrazioni. [...]

Tendenze radicali del genere, e queste sono correnti in certi circoli ben definiti sono difficilmente promosse dal comunismo burocratico-conservatore di provenienza sovietica; quando scoppiano hanno tutt'altro origine, non diversamente che in Francia o in Germania. [...]

Non occorre la repressione ma

occorre l'esame, non il rifiuto ma la collaborazione. Se per una progettata revisione della Costituzione federale si domanda unicamente il parere ai partiti, ai Cantoni e alle università, come è successo, si correrà il rischio che un'opera destinata al futuro sarà soltanto elaborata dalle vecchie oligarchie e secondo i loro desideri.

*L'inquietudine della gioventù ed il futuro di una società umana*, in Jean-Rudolf von Salis, *Difficile Svizzera*, Casagrande editore, Bellinzona, 1974 (orig. 1968)

6) Un problema da risolvere è poi quello delle scuole medie: ginnasio e scuole maggiori. La divisione in due tronchi comporta diversi aspetti indubbiamente dannosi. I ragazzi si trovano di fronte a una scelta troppo impegnativa per la loro età: non bisogna nemmeno dimenticare che riesce difficile ai genitori e agli insegnanti analizzare le capacità del ragazzo, le possibilità future a causa del suo sviluppo acerbo. Si introduce poi una discriminazione fra ragazzi che pagano gli studi e quelli che non li pagano che non è certo positiva e che oltretutto rende difficile l'accesso al ginnasio a molti ragazzi di condizioni modeste. [...]

Esiste poi un altro ordine di problemi: se da un lato il ginnasio è una scuola già precocemente accademica, in cui gli allievi non sono sufficientemente seguiti dagli insegnanti, dall'altro lato la scuola maggiore è troppo empirista e approssimativa dovendo un solo docente insegnare le materie più disparate.

Per risolvere questi problemi la scuola media a tronco unico

dovrebbe essere il rimedio più indicato. Con essa si allunga notevolmente la preparazione di base comune a tutti i giovani e vien permessa una selezione non più con criteri di censo ma con criteri psicologici-scientifici.

Franco Lepori, «*La politica scolastica del Partito socialista ticinese*» (1962), in *Scritti e pensieri di Franco Lepori, Per una maggiore giustizia culturale*. A cura di Mare Dignola, Società Demopedeutica, Lugano, 2008.

7) Il Governo e il partito dell'aggressore si lasciano guidare dal seguente ragionamento:

È ora di occuparci della Svizzera. Tra qualche anno la nostra Nuova Europa sarà fatta; occorre incorporarvi la Svizzera. Ma senza guerra. Non è il caso, per quel piccolo Stato, di rischiare una guerra atomica. Occorre crearvi un'organizzazione che fra dieci anni, al più tardi, possa prendere il potere. A tale scopo si dovranno adottare i principi sperimentati. Prima cosa, fondare un partito politico. Non è necessario ch'esso sia numericamente grande, deve però poggiare su di un nucleo di persone d'assoluto affidamento e pronte a tutto. Non importa tanto raggiungere il potere con le votazioni; al momento giusto, ci si aiuterà con un qualche atto terroristico e un colpo di Stato. Il partito deve osservare l'apparenza di legittimità. Grazie ai suoi deputati, esso metterà i bastoni negli ingranaggi dello Stato. Si camufferà quale partito per il progresso e la pace, elaborando un programma che preveda la lotta per la pace, la diffusione della cultura, aumento dei salari, riduzione delle ore di lavoro. Nei paesi ad alto livello di vita non è facile guadagnare le masse; occorre quindi cercare coloro che per una ragione o l'altra siano scontenti. Gli intellettuali e gli artisti si prestano bene quali uccelli di richiamo e insegne. La propaganda non si fa con gli operai. Un professore, un giornalista o un prete contano per cento anonimi operai. Per la sua vera attività, il partito deve costituire un corpo d'assalto di elementi fidati; ma guai se qualcuno di essi si vanterà, prima del tempo, di lavorare per la nostra causa.

*Difesa civile*, a cura del Dipartimento federale di giustizia e polizia per incarico del Consiglio federale, Miles, Aarau, 1969.

Pagine curate da Orazio Martinetti

sessantotto



## La contestazione studentesca\*

I due recenti *ukase* (ukas=decreto ingiuntivo della Russia zarista) – del partito socialista contro la contestazione dei gruppi spontanei e del Consiglio di Stato unanime contro la Quarta magistrale – devono impensierire chiunque segue e vive da vicino i fermenti e le manifestazioni del mondo giovanile, specialmente studentesco.

Purtroppo il nostro piccolo mondo ticinese sembra irrimediabilmente chiuso, nella piccola aiuola di una ferocia politica personale e tradizionale e, malinformato com'è da una stampa strapaesana, è incapace a porre i fatti e le idee dei movimenti giovanili di contestazione nella loro giusta luce, ed anche nei loro aspetti positivi.

Ogni giorno il “*Monde*” dedica una pagina e più all'informazione oggettiva sugli avvenimenti studenteschi. Nessun giornale ticinese ha cercato, al di là di una cronaca spesso volutamente unilaterale e settaria, di porre i problemi della contestazione giovanile, specialmente della Magistrale, nel quadro di una crisi spirituale e politica e di una crisi della scuola che non può semplicemente essere repressa.

Ho vissuto e vivo, a Friburgo ed a Ginevra, molto vicino agli studenti e mi pare di poter fare, oggettivamente e serenamente, un *bilancio positivo* delle contestazioni e di poter ridurre alle giuste proporzioni anche certe manifestazioni apparentemente e chiassosamente di ribellione o violenza verbale.

Innanzitutto una constatazione preziosa. Quasi sempre nei movimenti di punta della contestazione studentesca operano i *migliori studenti*. Quelli che hanno abbandonato da tempo la concezione goliardica e che sono all'università, non per conseguire, facilmente o penosamente, un titolo ed un diploma, dopo il quale, professionalmente *stabiliti*, dovranno pensare unicamente alla carriera lucrativa, dimenticando al più presto possibile la scienza acquisita. Sono quelli che nei seminari, nei colloqui, nei loro lavori, non si adagiano al dogmatismo ed al nozionismo purtroppo ancora impe-

ranti nei nostri metodi e nelle nostre strutture universitarie. Vogliono, giustamente, un insegnamento *critico*. Sono i più sensibili alla crisi dello spirito e della società che investe il mondo occidentale ed orientale, dalla quale nasce una spiritualità, una politica, una comunità nuova.

Quali altri mezzi, all'infuori di una contestazione quasi sempre pacifica e corretta, devono adattare, se un discorso e un colloquio sono preclusi da un ordinamento gerarchico ed autoritario, che non ammette, o lo ammette in modo puramente platonico, una valida rappresentanza studentesca negli organi e nei consigli scolastici?

Quali altre forme di protesta devono adottare, se il potere politico, la stampa, l'opinione pubblica, i mezzi di comunicazione audiovisivi riducono il problema ad una gioventù che “sfrutta” la società del benessere, l'automobile dei genitori e che dovrebbe star zitta e godersi in pace, senza problemi e senza scrupoli moralistici, il benessere in attesa di arrivare a condividere il potere, economicamente e politicamente?

C'è qualcuno, dei responsabili a livello politico, scolastico e della stampa, che si è dato la pena di meditare sulle ragioni più profonde ed universali della “contestazione globale” che investe la gioventù studentesca e quella operaia? Che abbia letto “*La Università del dissenso*” di un gruppo di studenti americani o i “*Problèmes de la jeunesse*” di Emile Copermann, o lo stimolante “*Il cristiano e la tentazione della violenza*”, di Beppe Manfredi?

Le recenti discussioni, nel Gran Consiglio ticinese, sugli autori che si debbono o non si debbono leggere alla Magistrale, sono semplicemente sbalorditive, o possono essere accusate col sottosviluppo culturale della nostra *élite* politica dirigente. Ora che la Chiesa ha soppresso l'indice dei libri proibiti, sarà la scuola laica ad ignorare Carlo Marx, Freud, Marcuse, cioè le correnti di pensiero entrate ormai nella Storia?

Un fatto importantissimo e civile, nelle sue forme, come l'occupazio-

ne dell'aula 20 a Locarno, è riuscito a rompere il cerchio magico di omertà, che aveva impedito, a livello politico, di avviare un discorso serio (e non una polemica sulle persone) sulla nostra scuola. Ci si può meravigliare se gli studenti della Magistrale, alla luce di evidenti regressioni repressive, protestano e vogliono continuare, lealmente, un esperimento di apertura, anche a costo di rinnovare, con forme pacifiche, la contestazione? C'è qualcuno che crede ancora ad una reversibilità di un movimento studentesco e non vede che, nel Ticino e in tutta la Svizzera, la “rivoluzione culturale” appena avviata non potrà essere repressa? In tutte le università svizzere il fronte di rottura e di riforma delle strutture tradizionali è ormai costituito e professori e studenti si ritroveranno su di una nuova piattaforma di comunità universitaria, di cui abbiamo avuto validi esempi nelle accademie socratiche, nelle università medioevali, o nei *colleges* inglesi.

Ho ricevuto in questi giorni il programma 1967/70 della Università di York in Inghilterra. L'insegnamento cattedratico, in gran parte, è abolito e ogni studente è assegnato ad un “supervisor”. Ogni studente, avverte il programma, “deve considerare il supervisor come un amico personale, col quale può discutere in ogni momento i problemi di studio, e i suoi problemi personali”.

Nel Ticino, lo scorso anno, alla Televisione ed in Gran Consiglio, i responsabili della scuola ticinese hanno affermato che le “*Lettere ad una professoressa*” della scuola di Barbiana, sono “un libro pieno di odio”. Fino a quando non arriveremo a capire che è “*un libro pieno di amore*”, sarà difficile non condividere lo scetticismo, col quale, ad esperienza fatta, i protagonisti della contestazione alla Magistrale giudicano, ad un anno di distanza, i risultati e le sincerità delle “riforme”.

**Basilio Biucchi**

\* *Popolo e Libertà*, 1 marzo 1969

sessantotto

## Il mio '68

Quest'anno ricorre il cinquantesimo degli avvenimenti successi nel lontano 1968. Taluni aborriscono quanto accaduto allora e vorrebbero tornare indietro, al mondo come era nel corso degli Anni dell'immediato dopoguerra. Altri invece, più lucidi, ammettono che il 68 è stata una pietra miliare, un'occasione d'oro per cambiare il mondo. Il mondo dopo d'allora è infatti cambiato, forse non proprio come lo si auspicava. Credo però che oggi si stia anche molto meglio di cinquant'anni fa, checché se ne dica, nonostante gli errori commessi per cercare vie nuove rispetto a quelle percorse fino ad allora, praticare modi diversi di esistere, di vivere, correggere le deformazioni del “vecchio” mondo (ce n'erano). Non voglio qui alludere a quanto successo nel campo scolastico ma penso soprattutto al quadro generale. Le istituzioni (il sistema scolastico, l'Esercito, le Chiese, i partiti, il sistema finanziario, ecc.) erano in crisi. Non è che tutto quanto successo dopo il 68 mi piaccia ma questa non è la questione. Escono molti libri in questi mesi su quel periodo che ha scambussolato un

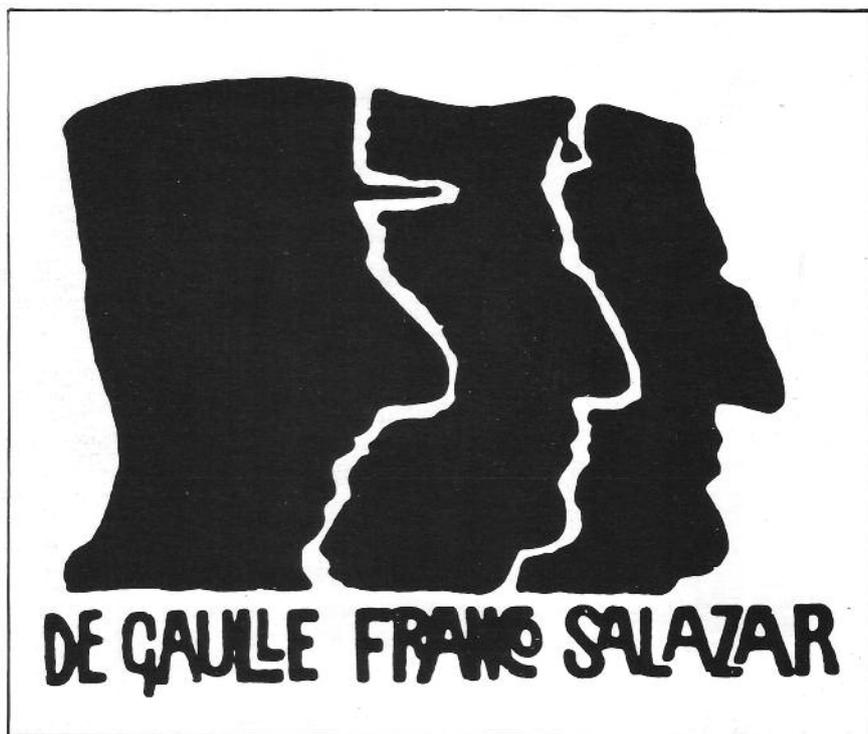
po' tutto il mondo dell'immediato dopoguerra. Non voglio raccontare la mia infanzia tra il 1945 e il 1950, ma non è stata davvero rosea. Alcuni cambiamenti sono illuminanti, altri meno. Non nascondo che mi piacciono soprattutto i testi di un leader di allora, Daniel Cohn-Bendit. Non solo i suoi testi, le sue prese di posizione, il suo modo di pensare il mondo odierno nel quale si trova, ma anche il tipo di vita che ha condotto.

Mi è spesso capitato di ripensare a quell'epoca. Avevo allora meno di trent'anni e ammetto che non capivo bene quanto stavamo vivendo. Sapevo però, tra il 1960 e il 1970, che non si potevano più mantenere le regole, i comportamenti, le credenze in voga fino ad allora perché per l'appunto le mentalità erano cambiate. Ho vissuto fino in fondo quegli anni ed ho anche sofferto. Non volevo più essere come lo ero, come mi avevano programmato e cresciuto. Mi rendevo conto che sarei stato come un pesce fuor d'acqua.

In fondo la questione scottante allora come oggi è quella dell'autorità e dell'autoritarismo. Cosa

significa essere autorevoli, esercitare l'autorità, occupare una posizione di prestigio. Chi definisce i compiti, le funzioni? Mi ricordo di un libro che mi aveva marcato: Verso una società senza padri (“Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft”) di Alexander Mitscherlich, psichiatra, psicanalista, sociologo tedesco. Avevo l'impressione di avere a che fare con una montagna di autorità ipocrite, false che si dovevano smontare, combattere. Tutto era buono per scardinare l'autoritarismo imperante. Si pensava allora che si sarebbe potuto fare a meno dell'autorità. Poi sono venute invece altre autorità, non tutte proprio illibate. Adesso mi rendo conto che l'autorità ci vuole per governare una società, che le istituzioni, da sempre, necessitano di autorità. Ho anche pagato lo scotto della mia ingenuità.

Mezzo secolo è passato da allora e i ricordi si sfumano. Per esempio non ricordo molti particolari di quanto successo all'Istituto Magistrale di Locarno dove insegnavo allora perché non sono né un cronista né uno storico e perché sono assai disordinato. In questi giorni mi hanno interpellato per sapere se accettavo o meno di andare alla commemorazione di quanto avvenuto all'Istituto Magistrale di Locarno tra metà marzo del 1968 e forse luglio dello stesso anno. Famosa fu allora l'occupazione dell'aula 20, il 9 marzo dello stesso anno. Sono tuttora orgoglioso di quella data. Fu ben prima del celebre maggio 68 parigino. Dopo quell'episodio capitarono molte cose all'Istituto Magistrale di Locarno e per finire un anno dopo, nell'estate del 1969, ho rassegnato le dimissioni da insegnante e me ne sono andato via da quella scuola, dal mondo nel quale ero cresciuto. Avevo capito che non potevo più starci. Ho iniziato un'altra vita. Localmente i vari episodi che ricostruisco oggi assai male, sono stati molto pubblicizzati e sono stati visuti anche in modo drammatico. Taluni eventi hanno avuto strascichi dolorosi con risvolti drammatici. Ora



sessantotto

molti di quegli episodi mi sembrano irrilevanti anche se hanno forgiato per decenni l'esistenza di tutti coloro che li hanno vissuti. Non saprei per esempio dire quali hanno inciso sulla mia vita. Ero predestinato a una carriera che ho rifiutato e sono scappato via per evitarla e per non soccombere in tutti i sensi. Ho fatto bene e mai avrei immaginato che la società locale, una società prealpina, situata nel cuore della Alpi, evolvesse come è successo. I punti di riferimento sono cambiati. Ne è risultato un quadro nuovo, cinquant'anni dopo. Sono ormai via da quel mondo che non sono in grado né di giudicare né di capire.

Ho vissuto intensamente quegli anni. Sapevo che andavo contro l'ordine costituito, che era, come si diceva allora, un bel disordine; volevo che la formazione degli insegnanti mutasse e divenisse più seria, più funzionale. Lo volevano anche gli studenti dell'Istituto Magistrale. Le autorità di allora nel cantonetto, noi stessi del resto, ossia coloro che lottavano per migliorare la situazione, non eravamo attrezzati per innovare, cambiare, discutere, verificare. Ho però incontrato in quegli anni persone brillanti, qualificatissime, molto in gamba, che sono state un faro per me, che mi hanno aiutato nella mia grande confusione mentale a capire quanto succedeva e quanto vivevano perché loro avevano capito e perché avevano sofferto molto prima e molto di più di me.

Sul piano personale ricordo un carissimo amico, ora scomparso, di qualche anno più anziano di me, che dopo una vacanza di fine anno in Engadina, a inizio gennaio del 68 venne a trovarmi per dirmi che con l'amica, una morosa, era andata malissimo, che non aveva passato giornate felici perché lui si era scoperto omosessuale. Mi ha confessato allora la sua omosessualità. Nella cultura nella quale ero stato educato, l'omosessualità era un peccato mortale ma confusamente capivo che invece era qualcosa d'altro. Quell'amico mi ha aiutato molto a comprendere quanto era in ballo allora. Dopo di allora ho modificato interamente il mio sguardo, il mio giudizio, sull'omosessualità. Così è successo per tantissimi altri comportamenti sociali.

Per esempio in politica. Mi vergogno

dei miei tentennamenti riguardo la guerra in Vietnam. Non capivo perché si organizzassero le sfilate di protesta, perché si dovessero fare anche nel cantonetto. Molti amici ci andavano ed io ero incapace di muovermi, di scendere, come si dice, in piazza. Ero paralizzato e mobilitavo tutti gli argomenti critici per spiegare riluttanza e passività. Mi sono occorsi parecchi anni per capire quanto importante fosse quella protesta contro uno stato bugiardo. Adesso si sa che il potere corrompe, che è difficile venirne fuori con le mani pulite, che la politica non è sempre un servizio disinteressato dello stato ma che può esserlo anche quando si devono accettare concessioni perché si negoziano le scelte, che etica e politica spesso si scontrano ma che ci vuole autorità e leadership condivisa per governare. Capisco anche che le manifestazioni di protesta in strada sono necessarie. Sono testimonianze.

Infine la sessualità: fu un vero scontro di idee, di pregiudizi, di comportamenti. Il 68 ha dato la stura a tutta una serie di proteste maturate nel decennio successivo: la lotta contro l'aborto, la lotta per il divorzio, il diritto al controllo delle nascite, la diffusione degli anticoncezionali, il femminismo. I costumi cambiavano. Si imponeva allora un nuovo tipo di famiglia, le donne si ribellavano. Madri sì, ma anche amanti. Persone libere, non più schiave di ruoli prefabbricati, imposti dalle autorità, statali o religiose. In ogni modo il 68 non è solo il 68. Sono anche gli anni precedenti e quelli successivi. E' un'epoca nella quale sono maturate molte rivolte. Il 68 degli studenti non fu che un punto di cristallizzazione. Molti concetti, molte idee, maturarono prima del 1968. Erano nell'aria.

Non tornerei proprio più indietro. Impossibile. Purtroppo tuttora moltissimi non hanno colto quanto rilevanti fossero quei messaggi. In quegli anni ho aperto gli occhi, ho condiviso trasformazioni sociali enormi che hanno cambiato la società. In bene o in male? Probabilmente nei due sensi, poco importa. Intanto ripenso a quanto fatto e già questo percorso, questa rivisitazione, questo feed-back, è di per sé un retaggio di quegli anni. Senza quelle agitazioni, senza le modalità di come le ho vissute, non sarei qui a riviverle.

Mi spaventa la richiesta di leggi, di autorità, di norme invocate da vari gruppi sociali o politici soprattutto dai giovani. Sono ormai fuori gioco. E' evidente che le giovani generazioni oggi sono disorientate, hanno un'esistenza non facile, ma ascolto attonito richieste formulate ovunque, che spesso combaciano nonostante le distanze geografiche, di soluzioni chiare, di regole da rispettare, di norme da imporre. La religione è vissuta come un toccasana. Qualsiasi religione. Offre riti, ascolto, perdono, commiserazione e regole connesse al destino alle quali ci si aggrappa come a un salvagente. Nondimeno si rivendica giustizia, tolleranza, comprensione, condizioni di vita decorose. Il lavoro è visto come un mezzo per sopravvivere. Ma quale lavoro? Allora si bara. Piuttosto che accettare un lavoro qualsiasi si rivendicano provvedimenti sociali protettivi. Le società contemporanee non sono però in grado di offrire quanto vorrebbero le giovani generazioni. Tocca alla classe politica capirne le rivendicazioni, agire per soddisfarle.

Un altro 68 è necessario?

**Norberto Bottani**



## Il Sessantotto. Le idee

*Nel maggio 1988, in occasione del ventesimo anniversario del Sessantotto, Verifiche aveva pubblicato un numero monografico dedicato a tale ricorrenza. Da quel fascicolo abbiamo selezionato i contributi di Franco Zambelloni e di Bruno Segre. Ringraziamo gli autori per la rilettura e per aver accordato l'autorizzazione di pubblicarli nuovamente.*

È del tutto ovvio indicare il socialismo come referente generico dell'ideologia sessantottesca. È certo che il retroterra teorico dei moti studenteschi va individuato nella problematica socialista, ma è probabilmente sbagliato cercare in questa comune ascendenza un elemento di unificazione. Stupisce, semmai, l'ampiezza dello spettro di dispersione del “socialismo” sessantottesco, che ingurgita caoticamente spunti teorici d'altra provenienza, poco curando le contraddizioni che ne derivano.

Qui tento una ricostruzione che in qualche modo dia conto dell'eclettismo proprio di quelle turbolenze di pensiero; e mi pare, opportuno partire dalle tribolazioni teoriche del socialismo del secondo dopoguerra. L'Italia, in questo senso, è un caso tipico: da anni vi si sviluppava un socialismo “marginale”, esterno e oppositore rispetto a quello “ufficiale” dei partiti e delle organizzazioni sindacali. L'elaborazione teorica di solito si esprimeva nelle riviste, nelle quali quasi sempre si esauriva l'ambito dell'azione politica: “Quaderni piacentini” di Fortini, Fofi, Bellocchio, Cherchi; “La Sinistra” di Colletti (allora trotskista), Flores e Savelli; altre di vita breve, come “Quaderni rossi” o “Classe operaia”. Queste piccole formazioni di intellettuali non determinano affatto l'inizio della protesta studentesca, che inizialmente è circoscritta a elementi di disfunzione della struttura universitaria; ma quando la rivolta tenterà di darsi una ragione teorica, sarà in queste frange di pensiero che pescherà i suoi temi.

È dunque da assumere questo dato di partenza: i presupposti teorici del socialismo sessantottesco sono forniti da un'intelligentsia che fin dall'i-

nizio è marginale rispetto al sistema e all'opposizione delle formazioni politiche nelle quali si configura l'opposizione ufficiale (ovvero: all'opposizione dell'opposizione). Ciò facilita, in sede teorica, la definizione dell'oggetto della contestazione, che si definirà “globale” appunto in quanto si contrapporrà al “sistema”: non al capitalismo, o alla classe padronale, come nei moti socialisti tradizionali, ma al sistema politico, economico e culturale nella sua globalità, del quale fan parte (e nel quale svolgono la loro funzione di meccanismo perfettamente funzionante) anche gli schieramenti della sinistra parlamentare e i sindacati la cui moderata opposizione risulta funzionale alla sopravvivenza del sistema stesso. I gruppi marginali - ed emarginati - che precedono il Sessantotto (dagli “operaisti” ai marxisti-leninisti, ai bordighisti e via dicendo) sanno quanto il partito comunista sia esso stesso potere che esclude e reprime le voci del dissenso. Tutto ciò, dunque, agevolerà il percorso di elaborazione teorica che condurrà alla teoria (meglio, alle teorie) della contestazione globale.

Trovo in Gianni Statera, e nella sua analisi sociologica della rivolta studentesca, l'individuazione di ciò che distingue il socialismo sessantottesco da quello tradizionale: “Certo, tutti movimenti studenteschi europei prendevano le mosse da un orientamento genericamente socialista e dichiaravano di battersi per una società genuinamente socialista (...). Senonché (...) gli studenti rivelarono chiaramente la tendenza a concepire la lotta di classe, la rivoluzione e il nuovo ordine sociale da edificarsi, in modo ben diverso da quello in cui questi si configurano in ambito strettamente marxista. Anzitutto, il conflitto di classe fu visto non tanto come lotta degli sfruttati contro i capitalisti, quanto come contrapposizione dei dominati (socialmente e culturalmente, oltre che economicamente) contro un sistema di dominio”<sup>1</sup>

Ciò spiega i difficili rapporti tra il partito comunista, in Francia come in Italia, e la contestazione studen-

tesca. Georges Marchais, ad esempio, all'inizio del maggio sconfessa il movimento studentesco come falsamente rivoluzionario, e gli studenti lo ricambiano; entrambi gli avversari si scambiano l'identica accusa d'essere agenti della reazione<sup>2</sup>. I fratelli Cohn-Bendit, in quel caotico scritto che è “L'estremismo, rimedio alla malattia senile del comunismo”, denunciano nella parabola discendente del PCF il graduale impoverimento del marxismo, che da utopia rivoluzionaria si immiserisce in ideologia, diviene razionalizzazione dell'esistente e decade in un riformismo sostanzialmente conservatore. Poiché la strategia rivoluzionaria marxista è fallita, si ripescano il grande avversario di Marx: i Cohn-Bendit contrappongono Bakunin al marxismo; al progetto rivoluzionario si sostituisce l'estro liberatorio della ribellione. Socialismo? Il termine diviene qui tanto vago da essere improprio. I Cohn-Bendit non hanno problemi di coerenza dottrinale: respingendo Lenin fin nel titolo del pamphlet, pescano a piene mani nell'esaltazione liberatoria dell'azione, in un calderone in cui Bakunin si associa al mito dello sciopero generale e civetta con il Sorel delle *Réflexions sur la violence*. Marx qui è riferimento lontano e nebuloso, lo è un po' dovunque nella mappa dell'ideologia sessantottesca: in Italia i gruppi marxisti-leninisti si rifanno a Mao, ma il “maotsetungpensiero” è desunto quasi esclusivamente dal “libretto rosso”, testo sapienziale del nuovo culto rivoluzionario - in realtà silloge di citazioni avulse dal contesto in cui furono pronunciate, raccolte a mo' di catechismo prima della rivoluzione culturale, ad uso dell'esercito cinese. Come fonte dottrinale per ripensare il marxismo è per lo meno povera, più adatta all'indottrinamento che alla riflessione<sup>3</sup>. Il PCI tenterà di contrapporre al “vento dell'est” un'ideologia nostrana, nel nome di Gramsci, Togliatti, Longo, Berlinguer. Ma il movimento fa della teoria un interlocutore occasionale, al quale si guarda con diffidenza. La cultura stessa è sospetta, anche quella di sinistra: la contestazione globale investe

Sessantotto

anche la cultura, dapprima quella universitaria, poi la cultura tout court, senza riguardo per la provenienza. C'è forse, una coerenza nell'incoerenza. Nelle discussioni che durano giorni e giorni, nelle assemblee interminabili, si usa la cultura - principalmente quella accademica degli studenti di sociologia e filosofia - per rifiutare la cultura. Questo processo è però avviato lungo una linea di pensiero che ha pure una sua continuità logico-dottrinale. Dapprima è un'analisi del ruolo classista della cultura "ufficiale", di come essa serva a discriminare in base al censo consentendo la "riproduzione" della struttura gerarchica della società dall'una all'altra generazione. Qui gli strumenti dottrinali sono compositi e di varia provenienza: dal marxismo - prevalentemente riletto attraverso Lukàcs - alla sociologia di Pierre Bourdieu<sup>4</sup>, alla matrice cattolica di un autore come don Milani (Lettera a una professoressa è del 1967). Non è un caso che questa analisi venga in particolare dalla facoltà di sociologia di Trento, dove si amalgamano le inquietudini di un cattolicesimo di forte ispirazione sociale, aperto alla rilettura del marxismo, e una sociologia critica, in parte di provenienza americana (dal Wright Mills di Colletti bianchi a David Riesman)<sup>5</sup>. È la prima tappa, il rifiuto della cultura non in quanto tale, ma in quanto espressione ideologica e chiave di accesso a ruoli di potere che sanciscono e perpetuano la stratificazione sociale.

La seconda tappa allarga il discorso: i meccanismi di selezione dell'ordinamento universitario non sono che un aspetto superficiale, ovvio e manifesto, di un autoritarismo occulto e più profondo. Il sistema attua il suo dominio all'interno del soggetto, attraverso la prassi educativa e la cultura che vi si esprime: la baronia accademica e la selezione universitaria non sono che epifenomeni relativamente marginali di un rapporto di dominio che si costruisce fin dai primi anni del soggetto, e che crea la sua dipendenza dall'autorità e la sua adesione a un sistema che produce il consenso mediante l'assuefazione alle gratificazioni del consumismo: Marcuse. Accanto a Marx e a Mao compare la terza M. L'uomo a una dimensione era stato tradotto in italiano nel 1967: nel 1968 raggiunge la settima edizione. Ma la

fortuna di Marcuse presso gli studenti italiani è dovuta solo in parte al suo apporto teorico; forse hanno più peso, almeno inizialmente, le lettere credenziali con le quali si presentava al pubblico italiano: i suoi legami con il campus universitario di Berkeley, la cui rivolta del '64 assumeva retrospettivamente valore di antefatto e origine; e la ripresa che ne aveva fatto Rudi Dutschke nel suo tentativo di dare una sistemazione teorica alla prassi della ribellione.

È per questa via, comunque, che i movimenti studenteschi italiani accedono a una diversa visione del problema: attraverso Marcuse l'autoritarismo si svela come fatto interiore, la dipendenza dal dominio non è più localizzabile sbrigativamente nella sperequazione economica e politica, ma scivola sul piano

psicologico. Per questa via la riflessione studentesca si apre alla scoperta di Wilhelm Reich (quello di Psicologia di massa del fascismo, tradotto in italiano nel 1969) e della psicoanalisi; ma anche di Horkheimer, di Adorno, dell'intera scuola di Francoforte. In parte (ma non con la stessa lucidità) gli studenti italiani ripercorrono la via che Dutschke aveva compiuto in Germania<sup>6</sup>.

Il quadro teorico si arricchisce. Parallelamente, il "nemico" si fa più occulto, indefinito e inafferrabile. Non è più possibile localizzare la lotta contro il "padrone del vapore", si chiami Agnelli, o Giuseppe Ugo Papi (rettore dell'università di Roma), o Luigi Gui: tutti quanti, dominati e dominanti, risultano determinati da un sistema che permea i pensieri oltre che i rapporti economici.



sessantotto

È tutta la società tecnologica ad essere posta sotto accusa, con la dipendenza dal mezzo tecnico, dall'apparato produttivo, dai rapporti economici che la rendono possibile, dallo sfruttamento umano e naturale su cui si regge. Più ancora: la cultura stessa dell'Occidente diviene oggetto di rifiuto, perché è nel nodo storico della rivoluzione scientifica e del razionalismo illuministico che Horkheimer e Adorno individuano la genesi di una mentalità tecnologica che esaspera il dominio dell'uomo sul mondo e sull'uomo stesso<sup>7</sup>. Sotto la spinta di suggestioni teoriche sempre più complesse lo scenario della lotta arretra continuamente, si altera e si sfrangia: si dissolve, in fondo, in una constatazione di impotenza. Sia Cohn-Bendit che Dutschke esaltano la ribellione: è impossibile delineare una strategia rivoluzionaria contro un nemico

che è dovunque, persino all'interno del soggetto potenzialmente rivoluzionario; l'atto di ribellione diventa di per sé un momento liberatorio. I Cohn-Bendit propugnano la rivolta per il vitalismo che vi si esprime, non perché funzionale a una strategia politica realistica: "Sii realista! Chiedi l'impossibile!" è uno degli slogan del maggio parigino. All'irrazionale e all'assurdo (si pensi all'influsso esercitato in Francia da Artaud e da Bataille) viene riconosciuto un potere dirompente nei confronti della razionalità del sistema. La rivolta ha il valore liberatorio della festa: "L'arroganza quotidiana di ogni studente, la sicurezza di ogni curioso, l'impegno di ciascuno, sono segni su cui non ci si sbaglia. Per i vietnamiti la rivoluzione è, secondo Le Duan, una festa; è comunque certo che ogni grande partito popolare si annuncia con uno

sfogo gioioso di energie liberate"<sup>8</sup>. Dutschke stesso, benché più attento al problema della strategia rivoluzionaria, rifiuta il leninismo in nome della necessità di "portare gaiezza nella rivoluzione". Per lui, l'atto di ribellione ha funzione provocatoria: suo scopo è quello di provocare la reazione repressiva, così che nella violenza manifesta lo studente scopra anche quella latente del sistema. Ma anche in Dutschke - in lui soprattutto - il processo di liberazione deve compiersi sostanzialmente all'interno del soggetto: la rivolta esteriore non è che un momento di ascesi liberatoria. Attraverso una "rigenerazione" dell'uomo (è il sogno rousseauiano, ritornante nella rivoluzione del 1789 come nella rivoluzione culturale cinese) deve compiersi una palingenesi verso un nuovo soggetto democratico.

Ora i fili teorici si annodano, o piuttosto si aggrovigliano. L'esigenza di liberazione interiore genera il bisogno di guardarsi dentro, di frugarsi e di espellere il dominio interiorizzato. L'interminabile dialogare e dibattere delle assemblee e dei gruppi nelle università occupate risente di questa ossessione. Guido Viale ha rievocato con efficacia il clima febbrile di quella vigilia di una rivoluzione introvabile: "Si parla di politica tutto il giorno. Ma 'politica' è tutto. La situazione internazionale e la morte di Che Guevara, la rivoluzione culturale cinese e la repressione sessuale, lo sfruttamento in fabbrica e l'ospedale psichiatrico. Si discute a metà strada tra la conoscenza libresca o giornalistica e l'indagine diretta: non si approfondisce né in una direzione né nell'altra. Il mondo diventa una nebulosa dove al tempo stesso tutto è problema e tutto è scontato. Compresi se stessi"<sup>9</sup>.

Alla ricerca della repressione, dovunque essa si annidi, si scoprono autori che già c'erano, ma che avevano avuto scarsi o disattenti lettori. Con Reich si apprendono i legami che rendono possibile l'introjezione della figura autoritaria attraverso la repressione sessuale; e si parla di rivoluzione sessuale, di liberazione della sessualità (l'Eros marcusiano perde la connotazione estetica e accentua quella politica). Le donne individuano il legame tra sessualità e politica nel millenario dominio del maschile sul femminile: e nasce il movimento femminista.

sessantotto



La pedagogia si impadronisce del discorso antiautoritario e lo rilancia lungo linee teoriche diverse: quella psicanalitica (ci si ricorda dell'esperienza dell'asilo psicanalitico di Mosca, di quella viennese di Bernfeld fra il '19 e il '20: e si legge Summerhill e si riprendono le esperienze del passato, nei Kinderläden berlinesi o nell'asilo autogestito di Porta Ticinese); quella psichiatrica di Rogers; quella istituzionale di Lobrot e Lapassade. In Francia Mendel teorizza la rivolta del bambino, e i suoi infantilismi sono presto tradotti da Armando e da Vallecchi. O ancora, è la psichiatria a mostrare il carattere repressivo delle istituzioni e della stessa pratica terapeutica (lo aveva già fatto Goffman in Asylum, ma in Italia Goffman è scoperto di rimbalzo, sulla scia delle opere di Franco Basaglia): e con Laing, e Cooper, e Esterson, e Szasz si scopre con sgomento come sia la famiglia il luogo di trasmissione della violenza e della follia, e come la psichiatria istituzionale non faccia che riprodurla all'interno dell'ospedale psichiatrico e nei rapporti tra medico e paziente. Ancora una volta un sapere, o meglio la sua razionalità, configura un universo di dominio in cui esso è strumento e fine, interminabilmente: e si scopre il Foucault dell' Histoire de la folie e della Naissance de la clinique. E, naturalmente, si ritrova la violenza dove è più manifesta, nel razzismo che oppone il bianco al negro, nel terzo mondo o in Occidente: e si legge Frantz Fanon ... Di colpo, e da innumerevoli parti, emerge un universo di violenza e di orrore. La repressione è dappertutto. E non lo si sapeva. Ma non credo che una lucida coscienza teorica fosse propria delle masse studentesche. In quegli anni, alcuni leggevano molti libri - ma i più leggevano i volantini e i documenti ciclostilati. Da un libro veniva, non di rado, solo una suggestione generica, che poi veniva rilanciata nei documenti e nei discorsi assembleari, magari snaturata nel senso e amalgamata a tesi eterogenee. Alla massa studentesca questo bastava: la rivolta contro l'autorità e la repressione poteva attrarre già solo come vaga promessa liberatoria perché sussisteva un disagio reale. Gli slogan sui muri degli edifici parigini erano, per i molti, più efficaci dei riferimenti filosofici. La ribellione, almeno all'ini-

zio, fu romantica e ludica: "Come diceva Bataille" - è la testimonianza sul maggio parigino di una studentessa di filosofia<sup>10</sup> - "a tragedia è l'orizzonte della gioia. Trovo entusiasmante che tanta gente, me compresa, abbia potuto ribellarsi, semplicemente ribellarsi. Questo è potuto avvenire in modo limitato poiché non avevamo un'ideologia definita, all'inizio, ma un atteggiamento generale di contestazione". Questa, ammissione della mancanza di un'ideologia definita precisa il ruolo almeno inizialmente subalterno dei rimandi filosofici. Il movimento studentesco nacque da un disagio in parte determinato, in parte indefinito: cercò poi testi e discorsi che ne rendessero ragione<sup>11</sup>.

### Franco Zambelloni

#### Note

<sup>1</sup> Gianni Statera, *Storia di un'utopia*, Rizzoli, Milano 1973, p. 149.

<sup>2</sup> "Questi falsi rivoluzionari" - scrive Georges Marchais - "devono essere energeticamente smascherati, poiché obiettivamente essi servono gli interessi del potere gollista e dei grandi monopoli capitalistici. Bisogna combattere e isolare completamente tutti i gruppi estremisti che cercano di danneggiare il movimento democratico, mascherandosi dietro una fraseologia rivoluzionaria" (l'articolo di Marchais apparve nell'"Humanité" del 3 maggio; il passo citato è riportato da Gabriel e Daniel Cohn-Bendit, *L'estremismo, rimedio alla malattia senile del comunismo*, trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 201).

<sup>3</sup> Malgrado le asprezze polemiche, c'è del vero nelle considerazioni di Guido Viale (*Il Sessantotto tra rivoluzione e restaurazione*, Mazzotta, Milano 1978 pp. 32-33): "A mano a mano che il movimento procede e si amalgama, la terminologia del 'maotsetungpensiero', cioè l'imbalsamazione rivoluzionaria della volontà di capire e cambiare il mondo, penetrerà a fondo in ogni suo angolo. E i suoi termini, spesso privi di ogni riferimento all'esperienza, finiranno per diventare merce corrente nella comunicazione tra compagni: il nostro linguaggio - compreso questo libro - ne porta e porterà i segni per anni".

<sup>4</sup> Il famoso *La reproduction*, scritto in collaborazione con Jean-Claude Passeron, è posteriore al '68 (è del 1970, e verrà pubblicato in traduzione italiana da Guaraldi nel 1972): ma molte tesi di Bourdieu erano già note nell'ambiente.

sociologico perché espresse in saggi precedenti: ad esempio, *La trasmissione de l'héritage culturel*, che è del 1966 (ne esiste una traduzione italiana nel volume a cura di Marzio Barbagli: *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972, p. 131 e sgg.).

<sup>5</sup> Vi sono molti esempi di questa analisi politico-sociologica dell' "Università come istituto produttivo": cito, per tutti, quello redatto da Mauro Rostagno e riprodotto nel volume *Università: l'ipotesi rivoluzionaria*, Marsilio, Padova 1968, p. 42 e sgg.

<sup>6</sup> Quanto al percorso teorico di Dutschke, è facile indicarne le fonti: nell'ottobre del 1966 Dutschke aveva redatto una *Bibliografia selezionata e commentata del socialismo rivoluzionario da K. Marx ai nostri giorni* (ne dà conto Ennio Canettieri, *Il movimento studentesco (1966-1968)*, D'Anna, Messina-Firenze 1974, pp.13-16). Tra gli scritti di Marx vengono privilegiati i *Manoscritti* del '44; tra gli interpreti del marxismo, Lukàcs e Korsch. La scuola di Francoforte è ricordata per tutti i suoi principali esponenti; oltre ai teorici delle rivoluzioni coloniali (Che Guevara, Frantz Fanon, Mao Tse-tung), sono indicati studi sul capitalismo avanzato, quali *Il Capitale monopolistico* di Baran e Sweezy. Tutti testi che ebbero forte risonanza anche in Italia nel '68 o negli anni immediatamente successivi.

<sup>7</sup> M. Horkheimer - Th. W. Adorno, *Dialettica dell'Illuminismo*, trad. it., Einaudi, Torino 1966.

<sup>8</sup> Cito dal documento *Il regime in questione*, della Jeunesse Communiste Révolutionnaire (16 maggio 1968), riportato in Paolo Flores d'Arcais (a cura di), *Il maggio rosso di Parigi*, Padova, Marsilio 1968, p. 89.

<sup>9</sup> *Il Sessantotto tra rivoluzione e repressione*, cit., p. 26.

<sup>10</sup> *Studenti in Francia*, Editori Riuniti, Roma 1968, p. 21.

<sup>11</sup> Per questo motivo ritengo che a volte, analizzando a posteriori i moti sessantotteschi, si esageri nell'attribuire loro illustri ascendenze di pensiero. Ne trovo un esempio in un libro recente Luc Ferry - Alain Renaut, *Il 68 pensiero*, trad. it, Rizzali, Milano 1987. Gli autori individuano nell'anno mitico il momento unitario in cui emerse un'unica grande ideologia, quella della morte del soggetto; e vi riconducono Nietzsche e Heidegger come prodromi lontani, Lévi-Strauss, Derrida, Foucault e Lacan come contemporanei. Cornelius Castoriadis contraddice opportunamente questa tesi (*Così pensò il Sessantotto*, in "MicroMega", n. 4, ottobre-dicembre 1987, pp. 131-138).

Sessantotto

## Il Sessantotto in Ticino

Sono italiano, ho 57 anni. Ne avevo 34 quando, nell'autunno del 1964, venni a Locarno come docente di storia della filosofia e della pedagogia alla Scuola Magistrale. Nel lasciare poi definitivamente il Canton Ticino cinque anni più tardi, nell'estate del 1969, “cambiai mestiere”. Ritornato in Italia, ho infatti svolto attività professionali in settori lontanissimi dalla pubblica educazione. Ben inteso, non mi è mancata anche in seguito l'opportunità di riaccostarmi ai problemi della scuola: ma in veste di genitore e, tutto sommato, in termini un po' occasionali.

Ritengo corretto fornire subito al lettore queste poche, essenziali informazioni biografiche - o anagrafiche -, anche per chiarire con quanta obiettiva difficoltà mi accingo a rievocare il '68 degli studenti ticinesi.

Nell'arco della mia vicenda professionale e umana, rammento il quinquennio di insegnamento a Locarno come un periodo di grande importanza e ricco, per me, di esperienze significative. Conservo inoltre nel Canton Ticino, fra i colleghi e gli studenti di allora, un nucleo piccolo e prezioso di amicizie che mi sono molto care, e che mi accompagneranno -credo - per tutta la vita.

Tuttavia, a 19 anni di distanza dal rientro in Italia, temo di aver perso una percezione precisa del particolare clima della scuola e della società ticinesi, e penso di saper troppo poco delle eventuali “onde lunghe” di trasformazione che, anche sotto la spinta del movimento del '68, possano essersi prodotte in quel contesto.

19 anni sono pochi e molti (chissà?) nella storia di un Paese; ma sono certamente molti nella vita di una persona che si appresta - come sto ora facendo - a testimoniare vicende complesse ed emotivamente coinvolgenti, senza disporre di un'adeguata documentazione e fidando sulle sole risorse della memoria.

Nel quinquennio di insegnamento a Locarno ho avuto varie centinaia di allievi. Il mio incarico in Magistrale prevedeva che tenessi lezioni in tutte le classi dei due corsi terminali (III e IV). E si badi, negli anni Ses-

santa la nostra scuola era l'unico istituto che provvedesse alla formazione dei maestri dell'intera Svizzera Italiana.

Di parecchi di quei miei studenti - ragazzi e ragazze provenienti da ogni contrada del Ticino e delle valli italiane dei Grigioni - ricordo che erano animati da serie curiosità intellettuali e da una vivace sensibilità agli stimoli culturali. Il loro profondo radicamento nella subcultura tipica della società regionale (che si esprimeva, per esempio, nell'uso generalizzato del dialetto), si conciliava in molti di loro con una facile disposizione ad aprirsi e a recepire gli aspetti rilevanti di quel più ampio e vario discorso storico-culturale di cui mi consideravo - e forse ero - un modesto portavoce.

Naturalmente, gli interessi degli studenti si indirizzavano in particolare verso le discipline che avrebbero dovuto fornir loro gli “strumenti del mestiere”, necessari per affrontare in termini adeguati la loro futura vita di educatori. Ma a questo riguardo, prima del '68 le risposte che la nostra scuola era in grado di offrire apparivano in larga misura insoddisfacenti e lacunose.

Anche il corpo insegnante, in Magistrale, era numeroso e di varia estrazione. Accanto a un nutrito stuolo di mestieranti, cioè di professori che affrontavano ogni anno il loro sofferto e ripetitivo “svolgimento del programma” affidandosi agli espedienti della **routine**, vi era un numero più ristretto di docenti di sicuro valore, seriamente impegnati sul piano culturale e didattico e capaci di avviare con le loro classi un dialogo in termini stimolanti, aggiornati e costruttivi.

Lungi dal costituire un gruppo a orientamento omogeneo, questi ultimi insegnanti davano espressione a uno spettro piuttosto ampio e interessante di preparazioni e di tendenze: dalla tradizione ben assimilata alla sperimentazione meditata.

La gestione di questa complessa comunità scolastica, che nella sua articolazione comprendeva anche due convitti per gli studenti e per le studentesse non residenti a Locarno, era affidata alla guida del diret-

tore: un funzionario di larghi poteri, destinato a intraprendere in anni successivi una brillante carriera politica. Personaggio abile, intelligente e dotato di indubbie capacità organizzative, pur senza proporre alcun chiaro indirizzo didattico si ergeva a difensore ruvido e vigoroso del principio di autorità; e facendosi carico di tenere la “sua” Magistrale a riparo da autentiche innovazioni - sempre “rischiose” -, dirigeva la scuola locarnese privilegiando criteri di formale efficienza burocratica e imponendo uno stile didattico-disciplinare di vaga impronta ottocentesca.

Mi corre qui il dovere di dire che questo istituto scolastico - l'unico della Confederazione elvetica nel quale, ch'io sappia, gli studenti abbiano data vita nel '68 a un movimento di contestazione - non era affatto una scuola disorganizzata, o povera e stracciona com'erano ad esempio molte delle contemporanee scuole italiane, dove il disagio degli utenti poteva nascere anche dai doppi e tripli turni, dalle aule fatiscenti, dagli ambienti umidi, dai vetri rotti, e via elencando. Su questo piano, anzi, la Magistrale di Locarno era una scuola di lusso: ben ubicata, con dotazioni doviziose di strumenti e materiali didattici e con un'organizzazione formate apparentemente inappuntabile.

I problemi, a Locarno, erano semmai d'altra natura: fondamentalmente traevano origine dal fatto che la scuola negava agli studenti qualsiasi istanza in cui potessero liberamente esprimersi per fare sentire la loro voce circa i metodi, i programmi, gli obiettivi e i criteri di conduzione della scuola e dei convitti. E senza dubbio, tali problemi andavano montando e complicandosi a misura che, entro l'istituto, cresceva la delusione nei confronti di una gestione pesantemente burocratica, priva di trasparenza e avara di spazi per genuine espressioni di democrazia.

C'era in particolare un aspetto della conduzione della Magistrale che, venendo da un altro Paese, non riuscii a percepire con chiarezza se non dopo un certo lasso di tempo:

Sessantotto

attraverso la figura del direttore la scuola veniva sottoposta a una sorta di controllo politico da parte del partito di maggioranza relativa nel Governo cantonale. In questo senso il direttore - fungendo, per così dire, da “commissario politico” - costituiva il principale veicolo per un'intrusione della “politica politicante” nella vita quotidiana dell'istituto: con distorsioni anche rilevanti a livello didattico e della nomina dei docenti, piccole e meno piccole forme di punizione, per un verso, o di favoritismo clientelare per l'altro, che venivano vissute con crescente fastidio da un settore non trascurabile del corpo docente ed erano destinate a sfociare in un'aperta manifestazione di insofferenza da parte della maggioranza degli studenti.

Per i molti tratti di originalità che lo contraddistinsero, il '68 degli studenti della Magistrale fu a mio parere un fenomeno di rilievo notevole. E in particolare, considero l'occupazione dell'Aula 20 la più profonda seduta psicanalitica che le strutture portanti dell'intero edificio della pubblica educazione ticinese abbia mai dovuto sopportare. In quei tre giorni di febbrile autogestione, gli studenti seppero mostrare anche ai non vedenti che “il re era nudo”. E nell'elaborare con strenuo impegno la loro carta rivendicativa, riuscirono a produrre uno shock che sollevò echi anche nelle coscienze più fiacche o resistenti di chiunque esercitasse un ruolo di qualche natura entro e attorno la scuola (studente, docente o genitore).

Naturalmente, l'importanza del movimento locarnese non va individuata tanto nelle sue dimensioni quantitative, che furono modeste, quanto piuttosto nella qualità del suo metodo e dei suoi obiettivi culturali.

Qualità del metodo, innanzitutto. Nella fin troppo abbondante letteratura sul '68 in circolazione in questa stagione di “rievoazione”, accade spesso che si faccia menzione a un '68 violento.

Ebbene, nel richiedere una gestione più trasparente e l'esclusione dalla vita scolastica della “politica politicante”, gli studenti di Locarno compirono sin dall'inizio una lucida opzione per il metodo non violento. In nessuna fase il loro movimento si presentò con i caratteri di una lotta frontale contro l'istituzione-scuola, bensì dichiarò sempre l'intenzione

di aprire e mantenere aperto un discorso all'interno dell'istituzione stessa, al fine di modificarla anche profondamente e restituirle credibilità ed efficacia. In tal modo, per tutto l'arco di un lungo e defaticante “braccio di ferro” con la direzione e con l'ala più sorda del corpo docente, il movimento seppe articolare le proprie rivendicazioni in termini serrati, molto determinati ma sempre civili, e mantenendosi coerentemente fedele a un atteggiamento che - al di là delle apparenze e di ogni affrettata conclusione fu fondamentalmente legalitario.

I termini del confronto si espressero essenzialmente nel contrapporre alla scuola “del direttore e dei docenti” una scuola che fosse

“anche quella degli studenti”. Ciò che questi ultimi intendevano far nascere era una sorta di rapporto di corresponsabilità nella gestione della vita scolastica, attraverso l'istituzionalizzazione di un'aperta dialettica fra le varie componenti, alla quale peraltro la controparte - considerandosi investita d'una autorità *legibus absoluta*, autentica “istituzione nell'istituzione” - pervicacemente si negava.

Su questo terreno, come è noto, le concessioni che il movimento riuscì a ottenere si rilevarono più illusorie che reali. I primi tentativi volti a introdurre concretamente nella vita della Magistrale forme di gestione più trasparenti e più partecipate furono messi in mora nel giro di



pochi mesi e poi definitivamente vanificati in capo a un solo anno scolastico. E se, con la sostituzione del vecchio direttore, gli studenti s'erano potuti illudere d'aver messo per sempre alla porta "la politica politicante", questa non tardò a reintrodursi dalla finestra, con la nuova direzione, in forme meno appariscenti ma decisamente pia subdole.

È difficile dire, a questo proposito, se si sia trattato di una sconfitta del movimento studentesco, oppure di un'occasione che i responsabili ticinesi della pubblica educazione clamorosamente mancarono, rinunciando ad avviare in termini civili - proprio partendo dalla Magistrale - un processo di graduale ma profondo e diffuso rinnovamento dei criteri destinati a regolare la gestione delle scuole nel Cantone.

Ma c'è un ultimo aspetto che non va trascurato, ed è quello della qualità degli obiettivi culturali che il movimento studentesco locarnese decise di perseguire.

Fra i molti luoghi comuni che circolano oggi, fanno spicco quelli che applicano al '68 l'etichetta di "ignorante", qualificandolo come "movimento nato incolto e morto

senza produrre cultura", oppure come "grande testa di una generazione". Ora, il '68 locarnese tutto fu tranne che un'effimera baldoria visuta in chiave goliardica. Al contrario, la tensione e l'impegno dimostrati dagli studenti, unitamente ai non molti docenti disposti a riconoscere e a sostenere lo svecchiamento e la sprovvincializzazione della cultura in Magistrale furono davvero ragguardevoli. E in questa direzione, la direzione avviata dal movimento del '68 si rivelò largamente vincente.

Com'è ovvio, le rivendicazioni culturali degli studenti presero le mosse della constatazione che la scuola in cui trascorrevano il periodo più delicato della loro formazione era deludente perché non al passo con i tempi, con programmi e metodi cuciti al passato, lacunosa perché chiusa in se stessa, perché incapace di confrontarsi realisticamente con il tessuto vivo della società. Perciò, in prima battuta, il movimento richiese una scuola che ponesse gli utenti in condizione di affrontare il mondo e la futura vita professionale con un bagaglio adeguato e autonomo di conoscenze e di strumenti di ricerca.

Ma, lungi dall'esaurirsi entro le mura del vecchio istituto, il discorso avviato attorno al rinnovamento dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento in Magistrale tese subito a spingersi all'esterno, con una visione molto pia larga e con obiettivi molto più avanzati: fungendo così da volano per un articolato fermento di iniziative, formazione di gruppi di studio, organizzazione di dibattiti, di ricerche variamente orientate, e abbozzando i contorni della vita culturale del Cantone.

Sul piano della produzione e del consumo di cultura, si sa, il vecchio e il nuovo sono ovunque destinati a convivere a lungo. E i frutti di ogni serio rinnovamento si lasciano cogliere soltanto al termine di lenti processi di maturazione.

Non ho dubbi che, anche a due decenni di distanza, parecchi dei semi che il movimento locarnese del '68 ebbe a gettare stanno continuando a germogliare, e che ancora per molto tempo i loro frutti contribuiranno a offrire stimoli preziosi e a dare vigore e apertura intellettuale alle nuove generazioni ticinesi.

**Bruno Segre**

## Carta rivendicativa della Costituente

I dieci punti contenenti le rivendicazioni degli studenti, approvate durante l'occupazione della Magistrale di Locarno nel marzo '68.

1. Nella seguente carta rivendicativa richiediamo una riforma totale dell'Istituto Magistrale.
2. Attualmente la nostra scuola non risponde alle nostre esigenze. Riteniamo che La Scuola Magistrale debba e possa fornire a chi la frequenta una migliore preparazione professionale e culturale ed una coscienza critica. Per raggiungere questi scopi è necessario:
  - a) riforma dei programmi;
  - b) riforma dei metodi di insegnamento;
  - c) introduzione di nuovi mezzi tecnici;
  - d) orari;
  - e) note, esami;
  - f) gestione e funzionalità della biblioteca.
3. Riteniamo che per raggiungere questo obiettivo non è sufficiente una riforma parziale della struttura scolastica. I programmi devono essere studiati da specialisti e approvati dal parlamento studentesco e dal plenum dei professori.
4. Il professore ha la libertà di preferire determinati argomenti del programma in collaborazione con la classe.
5. Rivendichiamo la spoliticizzazione della nostra scuola. Dalle nostre assemblee è emerso che dietro all'apparente neutralità del nostro metodo di insegnamento si mascherano prefissati intenti politici.
6. Partecipazione degli studenti alla legislazione scolastica tramite l'istituzione del parlamento studentesco. La scuola è fatta da professori e allievi.
7. Il parlamento studentesco e il plenum dei professori hanno parità di diritti e doveri. Assieme formano l'assemblea della scuola con potere legislativo.
8. Il direttore deve essere presidente delle due "camere" (parlamento studentesco e plenum dei professori). Non ha funzioni decisionali ma solo esecutive.
9. Il direttore, se docente della nostra scuola, fa parte del plenum dei professori e in seno a questa camera ha i loro stessi diritti e doveri.
10. Esigiamo che la nostra scuola ed il convitto siano indipendenti l'uno dall'altra.

## Ribellarsi è giusto

*I sei giorni che sconvolsero la Scuola Magistrale di Locarno. L'illusione di una riforma del sistema scolastico che stiamo ancora aspettando.*

Accovacciato sul davanzale dell'aula 20, alla fine del suo intervento, lo studente Dario Meli scandisce la sua proposta: "Possiamo occupare la scuola". È la sera di venerdì 8 marzo 1968. Siamo a Locarno, alla Scuola Magistrale. L'assemblea del Circolo studentesco si è riunita nel pomeriggio, quando di fatto ha già proseguito i propri lavori durante l'orario scolastico. I partecipanti sono 120, il clima all'interno dell'assemblea è quasi euforico, c'è chi ritiene che sia necessario continuare a dialogare con la Direzione e chi pensa invece che si debba scegliere la via della rottura. All'una di notte, dopo lunga discussione e con una votazione, l'assemblea decide per l'oc-

cupazione. Un gruppetto rappresentativo di tutte le classi continua a discutere in una camera del convitto di via Varenna, per preparare l'occupazione del giorno dopo. Il gruppo viene sorpreso dal direttore del convitto, Pedrazzini, che intima agli astanti di tornare ognuno nella propria camera, non prima di aver preso nota di nomi e cognomi dei presenti. Sta nascendo una bellissima esperienza di gruppo per tutti coloro che la vivono: l'assemblea, le discussioni, le votazioni; tutto ciò sprigiona un'energia incredibile. Sembra di avere il mondo in mano e di poterlo cambiare. Discussioni a non finire, grandi stimoli a leggere e a capire per far crescere quello che, in quel momento, è un obiettivo condiviso e assoluto: la coscienza critica.

Il sabato mattina, puntuali alle 7.30, circa 120 allievi si ritrovano nell'aula

20 per dare avvio all'occupazione della Scuola. Un evento che per il Cantone sarà traumatico, al di là dei giudizi che autorità e società civile esprimeranno.

La storia parte da lontano. L'aula 20 è figlia dello spirito del tempo. Bisogna ricordare che i movimenti studenteschi iniziano a Berkeley, in California, già nel 1964. In Italia nel 1967 si occupa l'Università Cattolica e ci sono agitazioni nei licei. Poi appare, sempre in quell'anno, "Lettera a una professoressa", il testo di Don Milani, della scuola di Barbiana, un vero e proprio manifesto nel mondo della scuola. E ancora, i più preparati cominciano a leggere Marcuse, Einaudi pubblica "L'uomo a una dimensione". E, sempre nel 1967, viene ucciso Che Guevara. A Praga nasce la primavera. Negli Stati Uniti gli afroamericani seguono il pastore Martin Luther King che lotta contro la segregazione razziale. La televisione diffonde nel mondo intero le immagini della guerra del Vietnam, un fattore che contribuisce a far nascere e crescere il movimento pacifista in America e nel resto del mondo.

Questo vento planetario di cambiamento soffia, in Ticino, su un contesto scolastico vecchio e stantio.

Ma l'occupazione nasce a Locarno anche perché si vive in convitto, un collegio gestito con regole ferree di stampo militare: ore 7 diana, 7.30 colazione, percorso obbligatorio verso le sedi scolastiche, pranzo, scuola, studio obbligatorio dalle 17 alle 18.30, cena, studio dalle 20.15 alle 21.30, alle dieci si spengono le luci. I maschi non possono portare capelli lunghi, o anche solo che coprano le orecchie, alle ragazze è vietato indossare i pantaloni. Poi si sta lontani da casa dalla domenica sera al sabato a mezzogiorno, quindi si discute, si studia, si ascolta musica, ci si diverte senza i condizionamenti delle famiglie.

Il contesto storico, la gestione militare del convitto e una scuola autoritaria e vecchia sono le tre componenti principali che fanno scoppiare la rivolta.

"La scuola non forma veri maestri. Vogliamo tuttavia sottolineare che

# PAS de DIALOGUE



una scuola come la intendiamo noi necessita di maestri umanamente impegnati nel dare qualcosa agli allievi e non solo preoccupati di fare la bella cassa della sabbia e i quaderni senza macchie. (...) Nelle nostre scuole i problemi degli allievi vengono sottovalutati. Prima di tutto c'è il programma da completare. Poi, se mai, vengono coloro ai quali il programma è rivolto, mentre deve essere il contrario. Una frase dei ragazzi di Barbiana riassume molto bene questo discorso: la scuola siamo noi”<sup>1</sup>.

La critica alla scuola è più radicale alla Magistrale perché lì si insegna a diventar docente. Quindi si misurano in modo ancor più diretto la qualità e i limiti dei metodi di insegnamento e si critica soprattutto la scuola.

“L'attuale situazione alla Magistrale è tale da giustificare l'occupazione avvenuta. Al disagio generale in cui versano tutte le scuole si deve infatti aggiungere quello particolare della Magistrale, priva tra l'altro di un saldo governo morale (l'allora direttore Carlo Speciali era stato richiamato per un comportamento troppo amichevole con alcune alunne. n.d.r.). Alla base del disagio generale una diversa interpretazione del termine 'cultura'. Noi per cultura non intendiamo un

trapianto mnemonico di dogmi e nozioni ma un'assimilazione sperimentale di tutte quelle cose – intellettuali tecniche manuali – che si adattano all'epoca in cui viviamo e, in particolare, alla situazione del nostro paese”<sup>2</sup>.

All'inizio si tratta soprattutto di una ricerca di dialogo, di una critica che potrebbe essere costruttiva. Si chiede di “migliorare la scuola”, sempre e solo cattedratica. Si critica il nozionismo e il sistema delle note e si rivendica una riforma radicale. È un movimento antiautoritario, non rivoluzionario. Si ritiene che cambiando la scuola migliorerebbe anche la società. Il movimento è interclassista, non connotato ideologicamente (anche se i giovani sono soprattutto di sinistra) ed esprime una critica al partitismo che regna nel Cantone.

“Ciò che noi vogliamo è una globale ristrutturazione della società: in fondo l'autoritarismo che tanto combattiamo all'interno della nostra scuola non tardiamo a scoprirlo anche all'esterno. Negli stessi partiti (che si differenziano fra loro unicamente per il nome) i rapporti fra la massa e i loro esponenti è basato su di un rapporto autoritario, dovuto in gran parte alla stessa massa che non sa più accettare con senso critico ciò che le viene imposto”<sup>3</sup>.

Prima dell'occupazione c'era un sistema di rappresentanza degli studenti, il Circolo studentesco magistrale, che è andato in frantumi. Con l'aula 20 nasce l'assemblearismo. L'assemblea dell'aula 20 diventa l'organo di rappresentanza e di autogestione degli allievi. Si rivendica una democrazia dal basso e maggior partecipazione.

Lunedì 11 marzo l'occupazione continua e l'assemblea si trasforma in Costituente. Si lavora alacremente, si formano commissioni di studio: sui programmi, sui rapporti tra scuola e convitto, sulla formazione professionale, per lo statuto del parlamento degli studenti, sulle note e gli esami. C'è anche la commissione stampa che mantiene i contatti con i giornalisti. Si comincia a preparare la Carta delle rivendicazioni.

Nel frattempo l'occupazione è al centro del dibattito nel paese. Al cancello della sede scolastica, il vecchio convento di piazza San Francesco, si radunano gruppetti di cittadini favorevoli o contrari alla contestazione. I giornali offrono grande eco all'evento. Non mancano i rilievi paternalistici, le accuse di essere indottrinati e manipolati, ma la settimana di agitazione è seguita con attenzione. Si smarca, nel panorama giornalistico, l'inviato del Giornale del Popolo, Silvano Toppi, che il 16 marzo scrive: “I giovani della magistrale sono riusciti a mettere in imbarazzo e in grave sospetto tutta la piccola repubblica perché sono usciti dagli schemi. Questo è il loro torto, dicono alcuni puntando il dito su quella che non sanno definire se non con il termine di “insubordinazione”. Questo è il loro grande merito, preferiamo dire noi”.

Non mancano i genitori che intervengono per far desistere i figli che disertano le lezioni.

“Molti genitori non hanno capito, o voluto capire, il vero significato degli ultimi avvenimenti. Forse è più giusto dire che essi non vogliono ammettere una nostra indipendenza di idee e di azioni,

# SOUTIEN POPULAIRE AUX OUVRIERS DE CITROEN EN LUTTE

MARDI 18 JUIN XV<sup>ème</sup> Art



o pensieri diversi dai loro. (...) Bisogna capire quanto penoso sia per i nostri genitori vedere i figli liberarsi dalla loro protezione ed influenza, staccarsi volutamente dalla famiglia coscienti di saper fare da soli”<sup>4</sup>.

Martedì mattina, 12 marzo, la Costituente vota una risoluzione in cui si dice: “Noi abbiamo rinunciato al diritto di frequentare la scuola che attualmente esiste per conquistare quello di frequentarne una conforme ai nostri bisogni”.

Nel pomeriggio giunge a Locarno una delegazione del Liceo di Lugano, dove pure si è occupata un’aula. Si nomina una commissione che dovrà recarsi dal Capo del Dipartimento della pubblica educazione. Sempre nel pomeriggio si decide di concludere l’occupazione l’indomani mattina, dopo aver chiesto alla Direzione di poter svolgere, mercoledì, un’assemblea generale della scuola che voterà la Carta delle rivendicazioni. Si tratta del documento finale che sintetizza tutte le richieste emerse ed elaborate nei giorni dell’agitazione. In sostanza si chiede una riforma totale dell’istituto magistrale: “attualmente la nostra scuola non risponde più alle nostre esigenze. Riteniamo che la scuola magistrale debba e possa fornire a chi la frequenta una migliore preparazione professionale e culturale, e una coscienza critica. Per raggiungere questi scopi sono necessari: riforma dei programmi, riforma dei metodi di insegnamento, introduzione di nuovi mezzi tecnici, orari, note, esami, gestione e funzionalità della biblioteca. Riteniamo che per raggiungere questo obiettivo non è sufficiente una riforma parziale delle strutture scolastiche. I programmi devono essere studiati da specialisti e approvati dal Parlamento studentesco e dal Plenum dei professori”. Il Parlamento studentesco deve diventare l’organo di rappresentanza degli allievi e avere pari dignità del plenum dei professori. Una richiesta radicale che, di fatto, significa

fare tabula rasa dell’esistente.

**La scuola siamo noi** lanciato a Barbiana approda sulle rive del Verbano. “Tutti devono tenere bene in mente queste due definizioni: a. Professore: un uomo che ne sa un po’ più degli allievi. B. Allievo: un uomo che ne sa un po’ meno dei professori”. (...) Poi ancora: non siamo i vostri prodotti. Voi professori ci dite di non pensarlo, ma ci trattate come tali. Come una bottiglia di Coca-Cola. Messa insieme dalla fabbrica come materia grezza, trattata come vuole la fabbrica, mandata di qua e di là come vuole la fabbrica, bevuta da chi vuole la fabbrica. Noi siamo la Coca-Cola, voi siete la fabbrica”<sup>5</sup>. La scuola è fatta dagli allievi e dai professori, a pari livello.

L’occupazione si conclude mercoledì sera, dopo che il Consigliere di stato Bixio Celio, un giocatore di hockey prestato alla politica, assicura di prendere in considerazione le rivendicazioni. Cosa che puntualmente non fa. L’incontro fra Celio e gli studenti è improntato a un reciproco rispetto. Si diffonde un comunicato congiunto con l’impegno a non fare dichiarazioni ulteriori. Gli studenti rispettano le consegne, ma il tranello è già pronto: il consigliere di stato, intervistato alla radio la sera stessa di mer-

coledì, dichiara che l’azione degli studenti è il frutto di un colpo di testa e si riserva di prendere eventuali sanzioni disciplinari.

Il giorno dopo, il 14 marzo, la Costituente invia al responsabile del DPE il seguente telegramma: “*Delegati Costituente magistrale protestano per tono e contenuto sua dichiarazione radiofonica. Ella deforma completamente spirito e contenuto nostra lotta a lei espresso con animo aperto e travisa termini reali crisi magistrale. Delegati reputano azione costituente autenticamente democratica e non eversiva nostre istituzioni*”.

**Fabio Dozio**

**Note**

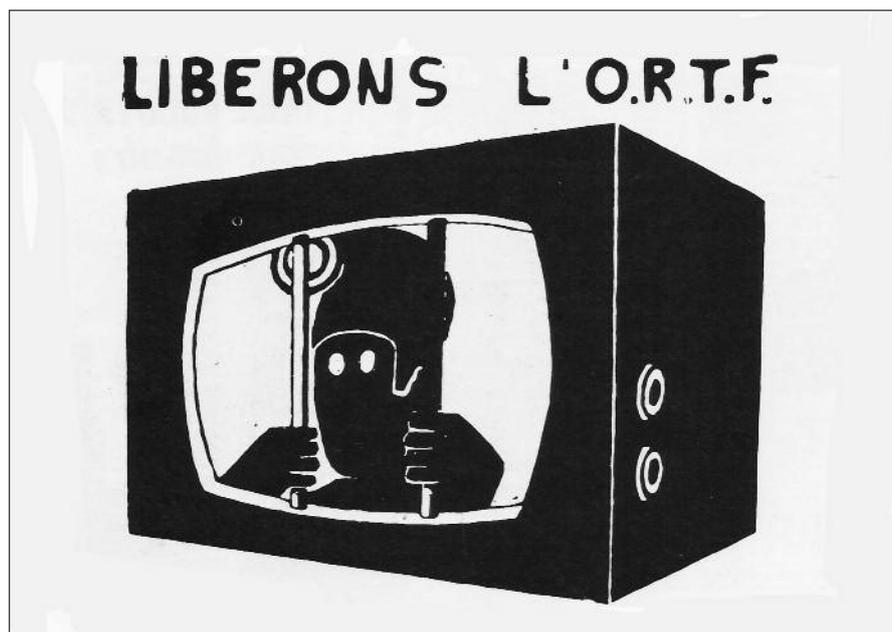
<sup>1</sup> Loris Sonvico e Carlo Bianchi, *In difesa di Dario Meli*, Il Conciliatore N.3 gennaio 1968

<sup>2</sup> Sergio Cavadini, *Dall’inchiesta di Ragioni Critiche*, Lo Smascheratore, 31 maggio 1968

<sup>3</sup> Loris Sonvico, *Il gioco dei potenti*, Lo Smascheratore, 31 maggio 1968

<sup>4</sup> Silva Verzasconi, *Le nostre famiglie*, Lo Smascheratore, 31 maggio 1968

<sup>5</sup> Donatella Visani e Carlo Bianchi, *Appunti*, Il Conciliatore, 3 gennaio 1968



## Abbiamo avuto una grande opportunità

Nel 1968 quando, tra le canzoni dei Beatles, ascoltavamo anche “When I’m sixty-four, dall’album “Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band” non ci saremmo mai immaginati a 64 anni e oltre, impegnati a ricordare quei tempi. A dir la verità, le commemorazioni non mi sono mai un granché piaciute, spesso con quel sottotono di nostalgia, soprattutto se si tratta di guerre iniziate e finite, nascite e morti di scienziati, artisti, compositori risalenti a un numero tondo di anni fa.

I fatti del '68 costituiscono una svolta storica. In quel lontano marzo – ma già da qualche tempo le acque avevano cominciato ad agitarsi, e non solo nella nostra scuola Magistrale di Locarno – ci ribellammo a quella vecchia istituzione di stampo ottocentesco, autoritaria e senza alcuna apertura culturale; a quei convitti simili a collegi vittoriani, dove i residenti subivano una gestione di tipo militaresco, che oggi ha dell’incredibile. Basti solo ricordare che era proibito tenere la luce accesa dopo le dieci di sera: chi voleva leggere passava l’orario permesso, doveva recarsi in una certa stanzetta; alle diciassette tutti dovevamo essere rientrati, e non si poteva certo uscire di nuovo!

C'eravamo accorti che la società stava cambiando: la musica, la letteratura, le prese di posizione sulle guerre, le rivendicazioni femminili. Il mondo ai nostri occhi si stava dilatando a dismisura e ci sentivamo in diritto di esprimere le nostre opinioni, che nessuno, fino sino a quel momento, si era mai sognato di prendere in considerazione.

Quel mattino dell'8 marzo ci ritrovammo in moltissimi nell'aula 20: io frequentavo la prima magistrale e rimasi letteralmente affascinata dalla possibilità di ascoltare molti compagni più grandi di me dibattere in modo estremamente serio di argomenti che mi coinvolgevano e mi facevano riflettere. Non avevo mai assistito a niente del genere, mi si stava aprendo un mondo! Nella mia famiglia si

discuteva molto, ma eravamo in quattro e non avevo ancora capito la fortuna di essere cresciuta in un ambiente dove il ritornello era “ragionare con la propria testa!” Quando chiamai a casa per avvertire che quel giorno avevo partecipato a una protesta e non ero andata a lezione, mio padre mi disse: “Sei abbastanza grande per sapere ciò che fai!” Molti miei compagni, però, non avevano una famiglia come la mia e pur condividendone le ragioni non parteciparono all’occupazione, temendo genitori e insegnanti. Alcune famiglie vennero addirittura a Locarno per costringere i figli a lasciar perdere e a obbedire. Le autorità scolastiche minacciarono di farci perdere addirittura l’intero anno scolastico. Invece, ci ritrovammo sul libretto uno stampo rettangolare e nero con la scritta “*nota di condotta non assegnata per le assenze arbitrarie del 9 e 10 marzo 1968*”, da marzo a giugno parecchie cose erano già mutate.

Straordinario il fatto che alla Magistrale di Locarno ci ribellammo ben prima di Parigi o Berlino! Non si trattava di un avvenimento passeggero e contingente, ma di qualcosa di più serio e profondo. Ave-

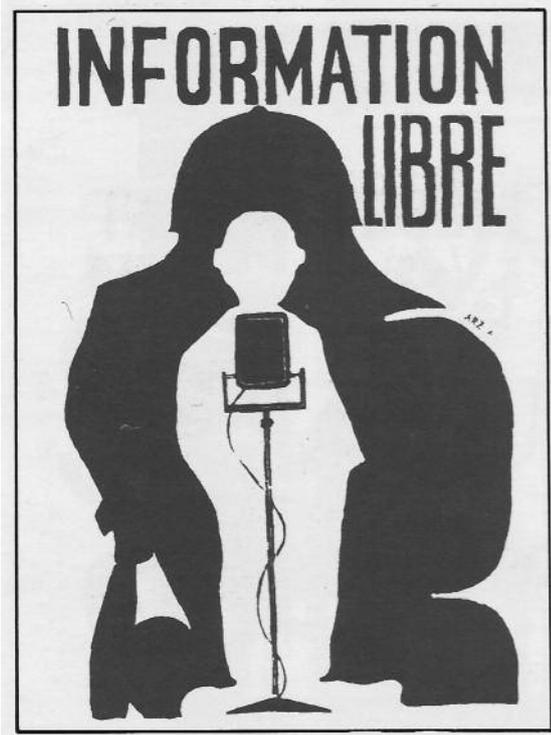
vamo capito prima dei politici di tutta Europa che il mondo stava cambiando, il benessere economico del Secondo dopoguerra aveva risvegliato molti gruppi sociali, non più disposti ad accettare vecchie regole imposte dalle classi dominanti.

In Ticino non ci si rese minimamente conto della portata della nostra contestazione, i politici parlarono di sobillatori che avrebbero sfruttato gli studenti per rovesciare il potere costituito. Niente di più falso, era la penosa accusa di chi non aveva capito nulla e non era in grado di immaginare una realtà diversa. Fummo poi tacciati di comunismo, colpevoli di sovvertire il Paese. Non potevano accusarci di aver scimmiettato qualcuno, perché eravamo stati i primi in una mediocre scuola superiore di una piccola città ad avere il coraggio di esprimere le nostre idee, con una strategia mai vista prima.

Certo è che la contestazione che ha investito il mondo intero e il desiderio di giustizia mi hanno portata ad avere idee di sinistra, anche perché cinquant’anni dopo, se alcune cose si sono realizzate, troppe sono ancora da concretizzare.

Dal punto di vista personale continuo a pensare che il Sessantotto mi abbia aperto gli occhi sul mondo, regalandomi la curiosità e la voglia di capire. Ho imparato anche l’importanza dell’impegno civile, perché non posso dimenticare che il diritto di voto è stato ottenuto da donne che potevano essere le nostre nonne e non da un giorno all’altro, bensì dopo decenni di difficili rivendicazioni e battaglie e solo nel 1971, proprio quando diventai maggiorenne: la maggiore età si raggiungeva a 20 anni. Forse ora che la mia generazione ha oltrepassato i sessant’anni, ricordando i fatti dell’aula 20, ci piace ammettere che abbiamo avuto una grande opportunità.

**Nicoletta Schaub Zeli**



sessantotto

## Sessantotto a Zurigo e dintorni

Eravamo studenti universitari, nati alla fine della guerra, in un periodo di ricostruzione e crescita economica. Giunti a Zurigo da differenti strade, ci eravamo conosciuti in una società goliardica, all'epoca "avversaria" di Lepontia cantonale. Pur apprezzando gli scherzi goliardici, non vedevamo il senso di queste vecchie rivalità ottocentesche e seguivamo con più interesse l'incrociarsi dei numerosi dibattiti in corso. In particolare la situazione creatasi alla Scuola magistrale di Locarno, con l'occupazione dell'aula 20, ci aveva consentito di sviluppare nostre considerazioni attorno ai rapporti fra studenti, docenti e autorità scolastica. Si avvertiva da più parti un bisogno di maggiore libertà entro cui coltivare interessi e gestire i ritmi di apprendimento, ove il tema della scuola era inserito nel discorso più ampio, riguardante la suddivisione politica dei poteri in una società in rapido sviluppo. Ricordiamo che proprio in quel periodo un gruppo di studenti ticinesi, sentendo il bisogno di dare un contributo al rinnovamento della scuola, in particolare al settore medio, si riuniva regolarmente per discutere le proposte di democratizzazione degli studi e proporre delle modalità didattiche più coinvolgenti sia per gli insegnanti, che per gli alunni. Il rapporto che ne scaturì fu poi inviato al DPE come contributo al dibattito in corso anche a livello dipartimentale e forse ha concorso a dare qualche spunto interessante allo sviluppo di Scuola Media Unica, che nascerà di lì a qualche anno con le sedi sperimentali di Castione e Gordola e poi verrà generalizzato a tutto il Cantone.

L'attenzione pubblica generale veniva ben presto attratta da quanto stava capitando nel maggio parigino, dove, in un crescendo di notizie incessanti, il quartiere latino era il centro di scontri e declamazioni altisonanti con aneliti rivoluzionari. Fra le molteplici cause di questo dissenso giovanile, non va dimenticata la guerra in Vietnam, vista come fallimento politico degli Stati Uniti, prima ancora che militare. Non a caso le radici della rivolta pacifista

erano partite da Berkeley per diffondersi presto in molte altre università. La carica ideale di pace e libertà è stata portatrice di valori che si sono trasmessi nei costumi e nella musica mescolandosi ai dibattiti politici, i quali traevano ispirazione spesso da filosofi marxisti, in particolare dalla Scuola di Francoforte. La forte caratterizzazione ideologica che ha impregnato l'intero '68 non troverà gli stessi riscontri in seguito. Il termine stesso "ideologia" verrà da molti inteso con un significato dogmatico e negativo che non gli spetta. Al contrario l'ideologia è un sistema di idee che dovrebbe stare alla base di ogni movimento o partito. Le ideologie, finché restano aperte al confronto, sono portatrici di valori in cui possono riconoscersi gli aderenti. Il criterio per giudicare negativamente un ideologismo si basa sul suo rifiuto della verifica, sul suo diventare dogmatico: dottrina inamovibile che porta allo scontro. D'altro lato anche l'assenza di idee e di ideologie porta a un impoverimento generale, alla mancanza di progettualità, a forme di disfattismo e apatia, che oggi fanno rimpiangere le visioni utopiche che animarono i bei tempi del '68.

Come tanti, siamo quindi capitati quasi inconsapevolmente in quel vasto movimento giovanile, designato poi con il termine di sessantotto. Il 13 giugno di quell'anno alcune centinaia di giovani zurighesi occuparono i locali di uno stabile comunale sulla Limmat, lasciato vuoto dal noto grande magazzino Globus-Krawall. Questi giovani avevano chiesto di farne un centro autonomo per la gioventù (Autonomes Jugendzentrum). Parole che suscitarono subito molta curiosità e discussioni a non finire. Gli stessi partiti zurighesi, colti alla sprovvista dalla novità, capivano solo in parte come mai, nella capitale economico-finanziaria del paese, un gruppo di giovani studenti e apprendisti rivendicasse uno spazio autonomo. All'inizio le autorità cittadine, guidate dal sindaco Widmer, mostravano un atteggiamento conciliante. L'opi-

nione della stampa era divisa fra chi, come il "Tages Anzeiger" sosteneva i dimostranti, ritenendo corretto che i giovani potessero avere uno spazio ove incontrarsi e chi invece come la "Neue Zürcher Zeitung" li denigrava, auspicando l'intervento della polizia. Riportiamo parte di un articolo della N.Z.Z. del 17.6.68 intitolato: "Combattetevi gli inizi". "...questo è aperto terrorismo di una minoranza. Se permetteremo tutto ciò (il centro autogestito), se ciò farà scuola, allora avremo presto l'anarchia... Le autorità facciano attenzione a non lasciarsi trascinare in una escalation delle concessioni: è chiaro che in questi imberbi scolari di Mao ogni concessione accordata ne fa nascere altre." Frasi come quelle riportate, invitanti a usare la forza con i manifestanti, si sono presto unite alla dichiarazione del sindaco Widmer di lasciare al capo della polizia Bertschi le mani libere per ordinare di reprimere indiscriminatamente le molte persone venute attorno al sedime del Globus-Wrawall. Lo scontro era inevitabile: il 29 e 30 giugno la polizia intervenne duramente per allontanare le tremila persone solidali con i primi occupanti. Vi furono scontri con la polizia di una violenza che nella pacifica Zurigo non si riscontravano dagli anni trenta. Il bilancio fu di duecento arresti e cinquanta feriti, fra cui anche numerosi fotoreporter. L'accusa di essere figli di Mao era sintomatica di un senso di incomprendimento verso un movimento aperto a tutti: dal marxista convinto, all'anarchico, al liberale progressista o conservatore, al religioso, a chi, privo di ogni ideale, voleva solo divertirsi. Noi ne discutevamo con il pubblico, diviso fra chi accettava l'intervento, temendo i pericoli insiti in una manifestazione cresciuta rapidamente oltre ogni aspettativa e chi giudicava legittima la richiesta di un centro per la gioventù dove poter sviluppare interessi culturali in autonomia e considerava eccessivo e sconsiderato l'uso della forza da parte della polizia.

Nel frattempo un altro fatto internazionale, contrastante con i precedenti,

doveva caratterizzare un anno già ricco di novità. Da marzo al 19 agosto 1968 era durata la Primavera di Praga, il governo riformista voluto dal socialista Dubcek, che sperava di portare un rinnovamento in Cecoslovacchia. Speranza ben presto repressa dai soldati sovietici con i carri armati nella piazza di Venceslao. Da noi a Zurigo, coloro che avevano manifestato per avere il centro autonomo, denunciarono subito la dura azione operata dal regime sovietico e si distanziarono sempre più dal carattere totalitario del cosiddetto socialismo reale. Le stesse persone che erano state malmenate dalla polizia, manifestarono contro i militari e in difesa di Dubcek, che purtroppo dovrà attendere la caduta del muro per veder riconosciuto il suo governo. Si può intravedere nel sessantotto l'inizio di una svolta politica europea più

pacifista e distensiva, verso un superamento della divisione fra est e ovest. Questa tendenza è continuata nonostante la presenza di pericolose frange estremiste negli anni di piombo, che hanno seminato violenza e terrore in Germania e in Italia, con il risultato di isolarsi sempre più dall'opinione pubblica e dai partiti politici. La divaricazione fra chi ha scelto la via della lotta armata e chi ha preferito restare in quella del confronto democratico, ha attecchito proprio in quei paesi che avevano perso la guerra e non l'avevano del tutto assimilata. Nella Zurigo tornata presto tranquilla, la stampa richiamava spesso al rispetto della legge. Se gli occupanti avevano violato la legge andando a insediarsi in un edificio del comune, l'uso della forza per sgomberarli era stato agli occhi di molti presenti manifestamente sproporzionato. In

una logica strettamente dirigistica anche l'intervento sovietico a Praga si basava sul rispetto della legalità. Il paragone può apparire esagerato, ma fondamentale era in discussione l'uso indiscriminato della forza, come mezzo per contrastare richieste politiche di rinnovamento. Memori del richiamo della legge, gli studenti universitari svizzeri lanciavano in autunno un referendum contro la nuova legge sui politecnici federali e lo studio della legge cantonale dell'università di Zurigo. Questa legge non era garante degli spazi di partecipazione studentesca alla gestione degli istituti. Il referendum, dopo aver raccolto il numero di adesioni necessario, messo in votazione nel giugno '69 respingerà il progetto, consentendo di elaborare una legge un po' migliore.

Gli autori del presente articolo, si erano lasciati dopo quell'anno intenso per seguire percorsi diversi e ritrovarsi casualmente insegnanti al liceo di Lugano negli anni Settanta. Il liceo era aumentato rapidamente sotto la spinta demografica. Ma anche in risposta a una crescente domanda di accesso agli studi medio superiori, si moltiplicavano le classi, i curricula e le sedi. Cambiavano anche le forme di partecipazione, sotto la pressione dei nuovi docenti, che chiedevano maggior trasparenza nella gestione dell'istituto e quella del movimento studentesco divenuto a sua volta teatro di contestazioni. Nel giugno '74 il direttore Renato Regli rassegnava le dimissioni, consentendo la nascita della direzione collegiale, che conferiva al collegio dei docenti la facoltà di esprimersi sulla scelta di direttore e vicedirettori e sull'elaborazione di leggi e regolamenti scolastici, nonché dei programmi di insegnamento divenuti nel tempo obsoleti e in molti casi anacronistici, in quanto o eccessivamente nozionistici, oppure non rispondenti alle moderne esigenze di interdisciplinarietà. Il cambiamento garantiva una buona partecipazione fra i docenti e aprirà al dialogo con gli studenti, migliorando nel corso degli anni i rapporti fra tutte le componenti scolastiche.

La richiesta di un centro autonomo era giunta in quegli anni anche a Lugano e in altre località svizzere. I comuni si muoveranno, chi più chi meno convintamente, impegnando-



sessantotto

si per portare qualche soluzione: Dalla Rote Fabrik di Zurigo, alla Reithalle di Berna, al Molino e poi all'ex-Macello di Lugano, non sono mancati esempi che hanno resistito nel tempo, nonostante i mugugni di molti partiti. Tuttavia va tenuto presente che è la stessa popolazione giovanile, che cambia più velocemente e frequentemente delle opinioni dei politici. Un esempio interessante di dissidio politico lo si era avuto a commento di manifestazioni avvenute a Zurigo e in misura minore a Berna e Basilea, dodici anni dopo i fatti del Globus-Krawall, con una nuova rivolta giovanile che era la brutta copia della precedente. Mancava di un progetto come il centro autonomo in cui potersi riconoscere, necessario per far crescere l'interesse e proporre cultura alternativa. Un bilancio della nuova forma di contestazione porterà a due tesi inconciliabili: quella ufficiale guidata dal sociologo Jean Ziegler, presidente della Commissione federale della gioventù e quella della filosofa ginevrina Jeanne Hersch, autrice di un libretto intitolato appunto "Anti-Tesi". La Commissione federale della gioventù scriveva fra l'altro nella sua Tesi: "Le manifestazioni giovanili sono state provocate da minoranze estremiste; è esatto. Vero anche che tali minoranze sono a titoli diversi isolate dalla maggioranza, perfino dalla maggioranza della gioventù... L'attuale movimento giovanile non ha scopi formulati con chiarezza e logicamente elencati. Esso non può appoggiarsi a una elite intellettuale come quella del 1968 capace di analizzare la propria situazione e quella della società nonché di dedurre programmi sistematici. Se il movimento appare senza scopi, ciò non va addebitato alla gioventù". Lasciamo rispondere a Jeanne Hersch: "E' caratteristico che non si trovi nell'opuscolo nessuna analisi concreta delle manifestazioni così come si sono succedute nel corso di un anno nelle città svizzere, e soprattutto a Zurigo...Secondo la commissione e conformemente al cliché oggi mille volte ripetuto, la colpa è della società attuale, ed è a questo proposito che le Tesi collegano, senza nessun esame critico, slogan e luoghi comuni." Il tema della violenza resta al centro del dibattito, ma per Ziegler e la sua commissione viene giustificato da forme di violenza indiretta a cui

sono sottoposti i giovani, per esempio non avrebbero la possibilità di esprimersi e confrontarsi liberamente. Mentre la Hersch ribalta questa tesi sostenendo che hanno la possibilità ma non hanno la capacità di esprimersi: "I mezzi di espressione si acquisiscono attraverso una cultura, il che non significa affatto all'università e neppure una cultura di élite." Purtroppo ancora oggi la recrudescenza della violenza, sia essa in forme individuali di cosiddetti lupi solitari o in forme di arruolamento alla guerra, come è avvenuto nell'Isis, porta con sé il vuoto lasciato dalla mancanza di cultura maturata con spirito critico, sostituita da forme di indottrinamento fanatico che attecchiscono proprio dove c'è un vuoto culturale, riscontrabile in molti terroristi improvvisati. Il senso di paura, alimentato ad arte da certi movi-

menti politici e divulgato attraverso le immagini, ha portato in questi decenni a un bisogno di maggior sicurezza generale, che accetta volentieri anche minori libertà e maggiori controlli da parte della polizia, soprattutto dove ci sono grandi assembramenti di persone, rinunce compensate dalla sensazione di poter vivere in pace. La matrice fondamentalista, islamica o di altra origine (spesso populista), ha mostrato la crescente richiesta di quell'indispensabile dialogo interculturale, il solo capace di avvicinare popoli di diversa origine e identità verso la pace, il reciproco rispetto e la tolleranza, non soltanto all'interno del mondo islamico, ma in tutto il mondo civile.

**Alberto Leggeri, Marco Leidi,  
Fabio Solcà**



sessantotto

## “Demenza digitale” e “Generazione H”

### Premessa

Gli spunti per porsi qualche domanda in merito agli effetti dell'utilizzo di internet – che a giusta ragione, vista la sua espansione, oggi potremmo provocatoriamente chiamare “sorella rete”<sup>1</sup> – da parte della “generazione interconnessa”, costituita dai giovani nati negli anni ottanta (i “nativi digitali”), sul loro sviluppo e la loro formazione, sono innumerevoli. Avete provato a contare quanti ragazzi in età scolastica incontrati nell'arco di una giornata stanno utilizzando uno smartphone? Dire che sono molti è un eufemismo. Se poi leggiamo che i risultati di uno studio rivelano che il 12% dei giovani in Svizzera ha un atteggiamento a rischio di dipendenza quando è online e il 9% si comporta in modo problematico è chiaro che la società tutta dovrebbe preoccuparsi<sup>2</sup>.

Al riguardo abbiamo appena letto due libri stimolanti e ricchi di informazioni per meglio conoscere la rivoluzione in atto grazie all'utilizzo universale di internet e acquisire maggior consapevolezza della sua importanza. Con il libro “Demenza digitale, come la nuova tecnologia ci rende stupidi”<sup>3</sup>, Manfred Spitzer, medico e psichiatra descrive in sintesi la preoccupante evoluzione che l'avvento della tecnologia informatica e i suoi sviluppi tramite internet possono avere sull'essere umano. Eravamo nel 2012 e grande era la sua preoccupazione per quanto attiene all'aumento di disturbi della memoria, dell'attenzione e della concentrazione, a cui si aggiungevano problemi di appiattimento emotivo e generale ottusità riscontrati in un numero sempre maggiore di pazienti affetti da “demenza digitale”. Si tratta della denominazione data dai medici della Corea del Sud, nazione con una tecnologia informatica avanzatissima, a un quadro clinico riscontrato tra giovani adulti.

Che le sue preoccupazioni fossero più che fondate è confermato dal libro, più recente, “Generazione H. Comprendere e riconnettersi con gli adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting”<sup>4</sup>, di Maria Rita Parsi, docente, psico-

terapeuta, psicopedagogista, scrittrice e docente che da anni si occupa attivamente della tutela giuridica e sociale dei bambini e degli adolescenti.

Mentre il primo si occupa prevalentemente dei potenziali pericoli dei media digitali sui meccanismi di apprendimento, memoria e attenzione dell'essere umano, il secondo riferisce degli effetti deleteri che il loro abuso provoca sulle giovani generazioni. Sintetizzarne i contenuti per condividere qualche riflessione con i nostri lettori ci sembra opportuno e interessante.

### Demenza digitale, come la nuova tecnologia ci rende stupidi

La convinzione che l'entrata dell'informatica e di internet nella scuola possa migliorare l'apprendimento è errata e studi scientifici seri lo dimostrano. Ciò non significa che questi mezzi non debbano venir utilizzati nella scuola. Importante è però conoscere le loro potenzialità distruttive e i pericoli che si corrono utilizzandoli acriticamente. I computer non favoriscono la formazione dei giovani, ma la ostacolano o nel migliore dei casi non hanno alcun effetto.

Il cervello si modifica permanentemente attraverso l'uso. Oggi sappiamo che il nostro cervello non è solo l'organo più complesso ma anche il più dinamico del nostro organismo. Con parecchi esempi Spitzer dimostra che il suo utilizzo porta alla crescita delle aree cerebrali responsabili di una determinata funzione.

Il contatto quotidiano con i mezzi di comunicazione di massa digitali assume in tal senso una grande importanza.

La demenza è una forma di declino mentale il cui decorso e la cui durata dipendono dalla capacità funzionale ottenuta dall'apprendimento realizzato interagendo attivamente con l'ambiente. La nostra capacità mentale dipende da quanto teniamo in allenamento la mente. I neuroni sono come i muscoli, abbisognano di allenamento. L'istruzione è un fattore decisivo per la salute sia mentale sia fisica di un individuo. Chi ha

potuto imparare molto sperimentando e rielaborando le proprie esperienze è avvantaggiato. Nel libro – mantenendo l'indispensabile rigore scientifico – viene spiegato compiutamente al profano come tutto ciò sia dovuto a quanto avviene nel nostro cervello.

L'apprendimento richiede un lavoro autonomo: più si ragiona, si approfondisce, si elabora e meglio si impara e si memorizza.

Sull'utilizzo del computer come presunto strumento di apprendimento nelle scuole il giudizio è categorico. Non esiste conferma alcuna che la tecnologia informatica possa migliorare l'apprendimento scolastico.

Archiviare nei supporti digitali o nella nuvola (nel cloud) sfavorisce i processi di memorizzazione nel cervello. Esperimenti recenti dimostrano che poter disporre immediatamente di quanto è stato salvato sollecita meno i nostri processi di memorizzazione e porta a una diminuzione della nostra attività mentale conscia.

Il nostro bisogno primordiale di contatti con il prossimo trova nei network sociali online una nuova opportunità. I risvolti negativi sono però parecchi. Maggiormente in pericolo è colui che non ha potuto sviluppare competenze sociali attraverso l'incontro personale e fin da bambino o da ragazzo ha costruito la propria rete sociale nel mondo virtuale. Allora le aree del cervello responsabili del comportamento sociale, e studi recenti lo confermano, non si sviluppano normalmente. Il cervello evolve nel corso della vita, in fase di sviluppo si forma apprendendo molto in fretta. Sappiamo che la televisione non è una buona baby-sitter e ricerche serie confermano che i media digitali sono dannosi per l'apprendimento e per lo sviluppo mentale dei bambini. Sovente ce ne dimentichiamo. Spesso, pure gli “esperti”, dimenticano che il cervello di un adulto è sostanzialmente diverso da quello di un bambino e che pertanto per l'apprendimento dei bambini non possono valere le stesse regole degli adulti. L'uso di strumenti digitali negli asili e nella scuola elemen-

tare richiederebbe l'accertamento che i presunti vantaggi superino gli svantaggi sicuri e documentati. Negli asili dovremmo offrire giochi con le mani e con le dita anziché computer portatili. Servono a imparare e comprendere, unendo movimenti e azioni, descrizioni e presentazioni.

Ogni azione svolta dai ragazzi nel corso delle loro giornate lascia una traccia nel loro cervello. Se vogliamo desensibilizzare i nostri figli verso la violenza reale, favorire il loro isolamento sociale e compromettere la loro salute fisica e mentale, ebbene la cosa migliore da farsi è regalare loro una console lasciandoli poi per ore in balia del mondo virtuale, magari davanti a un videogioco, capace di provocare comprovati disturbi dell'attenzione.

digitali. Tutto simultaneamente utilizzando contemporaneamente diversi media digitali: numerosi test, descritti nel libro, dimostrano che questo tipo di comportamento non è da incoraggiare perché non permette affatto un miglior controllo della propria mente.

I media digitali rischiano di indebolire corpo e mente nostri e dei nostri figli. Dobbiamo agire in fretta promuovendone un uso ragionato, moderato e smitizzato.

**Generazione H. Comprendere e riconnettersi con gli adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting**

Maria Rita Parsi in questo libro si sofferma sulle tragiche conseguenze di quanto previsto e in parte già descritto da Spitzer in “Demenza

Leggendo il lavoro della Parsi scopriamo un mondo incredibile e soprattutto quanto sia grande la nostra impreparazione ad affrontarlo. Pregnante e ricca di significati allegorici la metafora - presentata nell'introduzione - ripresa dal libro “Il signore delle mosche”<sup>5</sup> di William Golding, premio Nobel 1983 : la rete vista come un'isola sperduta nell'oceano, sulla quale viene a trovarsi un gruppo di adolescenti miracolosamente sopravvissuti a un disastro aereo. Lasciati soli, senza la guida o la responsabile mediazione di adulti, nel tempo sviluppano un'indole antisociale che trasforma la loro vita in un incubo infernale che mette a nudo gli aspetti più selvaggi e bestiali della natura umana. È quello che può capitare ai “nativi digitali” arruolati dal mondo digitale



Lo stile di vita di un “nativo digitale” perennemente online non può, a lungo termine, non avere conseguenze sul suo comportamento. Come sottolineato dal neurobiologo Spitzer, i media digitali possono provocare un peggioramento nella formazione dei giovani: la profondità del lavoro mentale indispensabile per apprendere viene sostituita dalla superficialità digitale.

Fare tante cose assieme è una caratteristica della modernità: il termine inglese “multitasking” indica questo fenomeno riferito ai media

digitale”. La H dell'espressione “generazione H” sta per Hikikomori. La sindrome di Hikikomori (“stare in disparte” in giapponese) è stata individuata in Giappone per identificare una grave forma di dipendenza psicologica nei confronti della rete (in Italia si stima siano migliaia i giovani affetti da Hikikomori). Chi ne è vittima, vive nel mondo virtuale a cui accede da cellulari, tablet e PC, si chiude in camera per giocare e chattare notte e giorno, non va più a scuola, diventa aggressivo e rifiuta ogni aiuto.

e lasciati allo sbaraglio, nella rete che scandagliano in ogni più recondito aspetto, generalmente non accompagnati da adulti competenti, capaci e interessati. È il destino dei ragazzi a rischio Hikikomori che si scollegano dal mondo reale delle amicizie e degli affetti socializzanti con gravi conseguenze per il loro sviluppo ed equilibrio psico-fisico. Il morboso rapporto con il mondo virtuale può alimentare – soprattutto nei preadolescenti e adolescenti più fragili e indifesi – l'emulazione di processi distruttivi, quale il gioco,

libri

tristemente famoso, del Blue whale (balenottero blu): cinquanta prove autolesionistiche quale sfida al dolore e alla paura guidate da un “tutore” (web-killer) per raggiungere la “gloria del suicidio”. Gesto che la virtualità rende indelebile, per certi versi “eterno”.

La prefazione del libro propone un colloquio con Maria Rita Parsi dal titolo emblematico: “Reagite: una bomba H sta bruciando i neuroni dei nostri ragazzi”. Si tratta sostanzialmente di un invito pressante affinché si agisca sull’incendio devastante che propagatosi in tutto il pianeta sta mandando all’ammasso il bene più prezioso che abbiamo a disposizione; il benessere psicofisico dei nostri giovani. Non sono gli strumenti che permettono l’accesso al mondo virtuale che devono preoccuparci, in quanto presentano anche indubbi vantaggi se correttamente e intelligentemente utilizzati, ma l’abbandono riservato a menti ancora immature immerse nel mondo virtuale ricco di opportunità ma anche di pericoli. Domande sulle tecnologie digitali e virtuali, sulla preferenza che molti giovani sembrano dare alla “chat” rispetto all’incontro vero, sugli effetti e sui rischi a livello comportamentale dei giovani tecno-dipendenti, sulla ricerca di conferme della propria popolarità digitale per cui “essere” è fondamentalmente “esistere in rete”, sulla relazione tra dipendenza e autostima, sull’importanza della relazione genitori-figli improntata all’amore, all’ascolto e alla competenza, sul ruolo della scuola, possono trovare una risposta costruttiva unicamente attraverso azioni corali che coinvolgano tutte le agenzie educative, concepite e progettate quali strategie di contrasto, di diagnosi e di cura, rispetto alla pervasività della rete.

Nei quattro successivi capitoli l’autrice coadiuvata da Mario Campanella acuisce e allarga la sua indagine sulla “Generazione H”. Lo fa dapprima in “Quando le tecnologie da amiche diventano nemiche” rispondendo con competenza e professionalità a molte domande e fornendo pure risposte concrete per far fronte alla pervasività della “realtà virtuale” di internet e dei social nel vissuto quotidiano della gioventù interconnessa. Nel capitolo “Lettera di Marta”, una ragazza di

16 anni, racconta della sua generazione e degli adolescenti di oggi fornendoci un quadro della situazione visto dal “di dentro”. Emerge prepotentemente la consapevolezza della perdita della capacità di affrontare le vicende del mondo reale.

Mario Campanella nel “Diario di un viaggio attorno al web” riferisce del suo viaggio tra gli “internauti” adolescenti. Decisamente intollerabile la logica di permissivismo che caratterizza le modalità espressive dei social dove il dileggio, la denigrazione, la pubblicazione di notizie completamente false coperte dall’anonimato non trovano ostacolo alcuno. Un invito a prendere atto e riflettere su una nuova comunità costituita prevalentemente da adolescenti, caratterizzata da un’estrema virtualizzazione: alieni che vivono in un mondo a noi adulti sconosciuto. I mutamenti che sono intervenuti a modificare la struttura della famiglia richiedono il ripensamento e il rin-

novo, nel rispetto e nell’amore di un patto di solidarietà tra generazioni. Il suo intervento introduce al capitolo successivo “Le storie di Generazione H”.

Qui vien data la parola ai veri protagonisti di questo libro. Adolescenti sperduti nel web tra Blue whale, Hikikomori e sexting<sup>6</sup>. I loro interventi, preceduti da un commento introduttivo, meritano grande attenzione e assurgono a grida di disperazione quando, per uscire dal tunnel della dipendenza, il cammino è ancora tutto in salita e irto d’ostacoli, o a grida di gioia e speranza quando finalmente ce l’hanno fatta. Dai loro racconti emerge spesso come, nella fitta rete attuale di agenzie educative, la famiglia e la scuola “assistono” ma non “resistono” all’aggressione invadente del mercato delle nuove tecnologie. Il “Decalogo a uso di genitori e educatori per la cura e la guida al mondo virtuale dei ragazzi e delle



**L'ELAN EST DONNE**

**POUR UNE**

**LUTTE PROLONGEE**

ragazze” e “Il decalogo della Pace – Per un futuro a misura del benessere psicofisico, della salute mentale e dei diritti dei minori<sup>7</sup>” chiudono in bellezza, in quanto benauguranti, questo libro.

### Conclusioni

L'accettazione dell'ineluttabilità di quanto sta accadendo con le nuove tecnologie e il mondo digitale assomiglia molto a quella che riscontriamo nei confronti di altri miti collettivi del nostro tempo quali il mercato, la crescita, la sicurezza ecc. Miti che caratterizzano e plasmano il nostro tempo, che ci condizionano e governano. Guardarli da vicino, rivisitarli, scalfirne l'onnipotenza, per meglio valutarne la consistenza sottoponendoli al vaglio della critica è spesso vissuto come un sacrilegio, non farlo può però risultare rovinoso per il nostro equilibrio psicofisico e la qualità dei nostri rapporti sociali<sup>8</sup>. Prendere coscienza della trasformazione antropologica indotta dai nuovi mezzi di comunicazione di massa è un primo importante passo per meglio capire il mondo dell'era digitale in cui siamo quotidianamente immersi. Mondo apprezzabile per i suoi innumerevoli vantaggi, ma

sarebbe da irresponsabili dimenticare quanto male possono fare gli strumenti che lo governano. Il verdetto che scaturisce dallo studio e dalle ricerche effettuate al riguardo è chiaro: urge l'elaborazione di un piano formativo – sistematico, globale, esaustivo, che coinvolga la politica, il diritto e la cultura – mirato all'educazione al virtuale delle nuove generazioni, che promuova l'uso consapevole e responsabile della rete.

Qualcosa al riguardo è stato fatto e si sta facendo ma molto rimane da fare. Basta leggere attentamente quanto proposto nei decaloghi succitati. Realizzare quanto auspicato significa pure assumere un atteggiamento fortemente critico nei confronti del nostro attuale modello di sviluppo. Dobbiamo assolutamente evitare che la vita on-line da affascinante finestra alternativa assurga a vita reale e annienti gli indispensabili processi di crescita individuale e collettiva che la caratterizzano.

Solo allora sarà corretto e rispettoso del pensiero di Francesco d'Assisi chiamare internet “sorella rete”.

**Giuliano Frigeri**

### Note

<sup>1</sup> [http://www.repubblica.it/next/2014/09/08/news/la\\_fede\\_al\\_tempo\\_di\\_internet\\_s\\_an\\_francesco\\_parlerebbe\\_di\\_sorella\\_rete-95242633/](http://www.repubblica.it/next/2014/09/08/news/la_fede_al_tempo_di_internet_s_an_francesco_parlerebbe_di_sorella_rete-95242633/) (accesso aprile 2018)

<sup>2</sup> [https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/jamesfocus/2017/JAMESfocus\\_2017\\_Onlineverhalten.pdf](https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/jamesfocus/2017/JAMESfocus_2017_Onlineverhalten.pdf) (accesso aprile 2018)

<sup>3</sup> Spitzer Manfred, Demenza digitale, Garzanti S.r.l., Milano, 2013

<sup>4</sup> Parisi Maria Rita, Campanella Mario, Generazione H, Edizioni PIEMME Spa, Milano, 2017

<sup>5</sup> Golding William, Il signore delle mosche, Oscar junior Mondadori, Milano, 2016

<sup>6</sup> L'invio di testi o immagini sessualmente esplicite tramite Internet o telefono cellulare

<sup>7</sup> <https://www.fabbricapacembonlus.com/single-post/2016/04/06/IL-DECALOGO-DELLA-PACE-10-PUNTI-PER-COSTRUIRE-UN-MONDO-MIGLIORE> (accesso aprile 2018)

<sup>8</sup> Galimberti Umberto, I miti del nostro tempo, Giangiacomo Feltrinelli editore, Milano, 2012

## Le parole dell'ora di classe

Prima sensazione: un quaderno grigio che mi ricorda gli appunti di matematica. Un po' delusa di non trovare eleganti formule e sviluppi di calcoli complicati, mi ritrovo immersa in un oceano di parole che si susseguono. Enumerazione, brainstorming o lista alla Prévert? Non saprei. I titoli si riferiscono al vocabolario di scuola, un po' ostico per una che non è più confrontata con la scuola come allieva, docente o madre. Continuo la lettura per curiosità e per amicizia per gli autori di cui ho grande stima. Ma francamente all'inizio mi ci devo aggrappare e solo a poco a poco, si schiude. Sono le citazioni che mi permettono di entrare nel mondo di due veterani della scuola. I testi accuratamente scelti mi portano lontano di questo Ticino domenicale. Parto in crociera

nell'oceano del verbo. Dopo un po' comincio a gustare il gioco. Scopro la magia delle parole che s'intrecciano: sono palline saltellanti, passi su un cammino che non riesco a mettere a fuoco ma che mi attira dove non pensavo recarmi. Ovviamente il mondo della scuola non è lontano. Nella mia testa però, l'opulenza verbale suscita immagini e cartoline che progressivamente si impongono alla mia mente come pietre miliari di un percorso iniziatico, creativo, identitario o soltanto ludico.

Forse esagero, è mi lascio prendere dall'ebrezza del verbo. Non pensavo trovare uno spazio di creazione in questa sobria brochure.

Per tornare all'ora di classe – che ho conosciuto soltanto tramite i racconti delle mie figlie – scopro che

questo spazio liberato dal peso del programma, è una occasione unica per partire senza schemi troppo rigidi, per costruirsi un territorio condiviso e creato da tutti. Un semplice atto di cittadinanza. Oltre la valenza poetica e -oserei dire- maieutica del testo, questo quaderno è un'incitazione a prendere sentieri alternativi, “*les chemins de traverse*”, e dare fiducia alle proprie capacità creative per inventarsi solo o in gruppo un percorso formativo. Ci ricorda che sono le nostre rappresentazioni che creano il nostro universo.

**Claire Fischer**

Paolo Buletti e Oliviero Ratti, *La nostra minuta Terra, Cartoline dell'ora di classe*. Giubiasco: Seriate /Fondazione Diamante, 2016, 101 pp.

## Per il demone meridiano del Diario

Oggi, portando nubi gonfie di pioggia, è calato da ovest un autunno improvviso. Il vento corre, la luce di fuori si abbassa e occorre chiudere le finestre, stringersi in uno spazio più intimo. Oggi, in cui è più facile pensarsi altrove sotto altri cieli, scrivo queste righe ascoltando il *Nigra Sum* di Jean Lhéritier, eseguito dai Tallis Scholars in una registrazione regalata-mi qualche anno fa dall'autore di queste poesie. Ancora una volta mi colpisce la geometria esatta delle voci, il senso perfetto del suono che si gonfia, riempie le volte gotiche di una cattedrale immaginaria e occupando le zone d'ombra più in alto non smette di spingersi oltre. Ma solo oggi mi

Siamo così già dentro a questo *Diario d'inverno*\*, e in particolare alla parte del libro che presta il nome all'intero. Qui l'io narra di un viaggio a due attraverso la campagna inglese nell'occasione di un concerto, a *Chipping Campden*, proprio del gruppo vocale che mi fa compagnia in questo momento. Il racconto in prima persona segue passo passo l'itinerario dei due amici, dall'invito al viaggio alla partecipazione al concerto al distacco. Dopo una personalissima invocazione alla Musa (alla «Dea delle selve Diana»), il *Diario* si sviluppa lungo ventisette sonetti (seguiti da un testo lungo di chiusa o congedo), ognuno dei quali è aperto da un'indicazione di luogo

scambiato il posto ad alcuni fogli del diario. Sono questi del resto i modi in cui si palesa la memoria, che non conosce lo scorrere lineare del tempo ma accende le sue luci a intermittenza affinché nel giro ineluttabile e disperso dei giorni «un altro tempo [sia] possibile / anche per noi, qui sospesi». E proprio a questo senso di sospensione, che si propaga come «un pulviscolo d'acquerugiola» di pagina in pagina, rimane impigliato il lettore. Le epifanie del ricordo, inoltre, che schiudono a un nuovo senso il corso degli accadimenti, si arricchiscono di una sensibilissima capacità di restituire il contesto ambientale. I luoghi recitano infatti una parte straordinariamente attiva nella vicenda narrata, sia attraverso i richiami storici e culturali che i nomi di volta in volta suscitano già dal loro apparire in esponente (*Chipping Norton, Oxfordshire, Stratford-upon-Avon, Cotswolds* ecc.), sia attraverso una notevolissima capacità descrittiva che giunge a suggerire con grande precisione ed efficacia le minime variazioni atmosferiche. Ma quel che più conta è il rapporto stretto, nei termini di un accordo o di un disaccordo, tra gli elementi della natura e le vibrazioni emotive dell'io (si veda ad esempio l'allegorica e conclusiva *Meteo di novembre*). L'impegno stilistico diventa qui ricerca conoscitiva: l'io, che pensa e dice sempre per immagini, mette in figura proiezioni astratte che si svincolano dalla realtà effettuale («In ogni vertice di azzurro e neve / ti vedo, dove il vento è rarefatto / e il gelo è nella luce [...]»), sfrutta i dati di quella realtà per scrutare nell'animo del compagno di viaggio («Come nel fitto di foglie forato [...] nel buio raggrumato in grovigli [...] così nel segreto di te [...]»), o ricorre alle forme scorciate dell'analogia per un dettato più denso («Le zanne di lupo dell'assenza»). In sostanza, non è la realtà esterna a imporsi bensì i paesaggi interiori a



pare di capire anche altro, solo oggi riesco a sentire che a quello slancio, a quella tensione che si dilata apparentemente senza sforzo, a quel desiderio spirituale di ascesa manca infine un tratto umano, più compiutamente umano, una pesantezza che solo il tempo, l'essere nel tempo, può dare. Non smetto di stupirmi per tanta bellezza, mentre il pensiero ritorna alla chiusura dell'ultima *Elegia duinese* di Rilke, alla sua verità: «E noi che pensiamo la felicità / come un'ascesa, ne avremmo l'emozione / quasi sconcertante / di quando cosa ch'è felice, cade».

o di contesto, che consente di ricostruire le tappe del viaggio, ed è seguito da una data che ha invece a che fare con il momento della scrittura. Gli elementi paratestuali consentono dunque di seguire i due piani temporali, quello della storia e quello del recupero memoriale e poetico della stessa. Ma non tutto fila liscio nel rapporto tra scansione diegetica e processo creativo. Se infatti le date riportate in calce ai singoli testi danno a prima vista l'illusione di una struttura diaristica accettata pacificamente, la cronologia in realtà non è rispettata in modo rigoroso, come se un colpo di vento avesse

determinare la selezione di quegli aspetti che meglio funzionano come correlativi delle attese e delle frustrazioni, delle speranze e dei disinganni dell'io. Si è detto dell'io, ma si vorrebbe dire del tu. È il tu infatti il centro luminoso attorno a cui l'io gravita, la prospettiva che occupa interamente lo sguardo del soggetto, il quale sembra riuscire a vedere solo attraverso gli occhi dell'altro («Ti guardo mentre guardi»). Ora, sulla natura di questa seconda persona vale la pena di indugiare. Se infatti è vero che nel discorso dell'io il tu è il sempre-presente, è il tutto-luce («La medietà non dà / segni di te, non suscita figure / tue») che porta in sé le insegne dell'oggetto amato, è vero anche che sulla soglia del Diario – e già si è detto dell'importanza dei dati paratestuali –, nel luogo fondamentale ed esposto della dedica o invio, il tu è indicato come *Doppelgänger*. Letto dunque con la lente del doppio (del tu come doppio) il Diario si pone sotto il segno di quell'*animus melancholicus* a cui rinvia il «demone meridiano» che chiude *Chipping Campden, I*. Non per nulla l'autore, che vuole evidentemente essere capito, nelle note alla fine del testo richiama alcuni nomi della tradizione patristica come Evagrio Pontico e Giovanni Cassiano legati alla riflessione sul rapporto tra *acedia* e, appunto, *demone meridiano*. Ma già a testo in realtà, qualche sonetto prima, il riferimento non potrebbe essere più esplicito per indicare lo stato d'animo dell'io: «La malinconia più / grande, sta scritto, è quella che procede // dalle cose che avrebbero potuto // essere e non furono. Non c'è aiuto» (*Stratford-upon-Avon, I*; con riferimento in nota a un passo de *I volatili del Beato Angelico* di Tabucchi). Non si ha qui lo spazio per andare oltre, ma già questi piccoli segnali ci spingono a dire che il colloquio per voce sola che il Diario mette in scena, mentre racconta di un viaggio, condizione che dovrebbe di per sé predisporre al cambiamento, intende invece ribadire una posizione (e in effetti «mi angoscia la transizione / in atto, lo sgancio, l'aggancio incerto»). Il tu è oggetto di una contemplazione che restituisce all'io la sua luce immobile: da questo punto di vista si tenga

presente che «la malinconia non [è] tanto la reazione regressiva alla perdita dell'oggetto d'amore, quanto la capacità fantasmatica di far apparire come perduto un oggetto inappropriabile» (G. Agamben, *Stanze*, p. 25). Non sarà dunque senza significato che un viaggio che inizia, stando alle didascalie d'apertura, *dopo un congedo* termini di fatto in un *non-luogo*.

Ci si può chiedere a questo punto se il delinearsi di una dialettica in cui l'io manchevole proietta sul tu le proprie aspettative di composizione e risoluzione sia un fatto che riguarda solo una parte dell'intero – solo il Diario del Diario – o sia una *posizione* rintracciabile anche altrove, il che ci darebbe forse una conferma sia della sua pertinenza come *figura auctoris* sia della fondamentale unità di pronuncia di questa raccolta. Occorre dire in effetti che nelle tre parti di cui si compone il libro – al

sono da questo punto di vista chiarissimi: «Penso che poveramente posso averti / accanto, facendo cose per te, / intorno a te, giocando di memoria / o d'anticipo, mancando quasi sempre // il presente». Quali che siano i referenti esistenziali, biografici o anche culturali, di questa seconda persona (è senz'altro un tu che ha molte identità) quel che conta è proprio l'atteggiamento dell'io, per il quale il tu rappresenta un tempo e un luogo inaccessibili, un desiderio sempre mancato. Se dunque il «Tempo» lavora oscuramente affinché il cuore «perda // prima della meta anche la direzione» pare lecito dire che l'io si trova nella situazione paradossale di colui per il quale «esiste un punto d'arrivo, ma nessuna via» (ripreso da Agamben, p. 12, l'aforisma di Kafka). Il punto d'arrivo in questo caso – «la meta» – è il ricongiungimento impossibile e sempre fallito con il tu, l'orizzonte di senso



*Diario d'inverno* e ai sonetti introdotti dall'indicazione indeterminata di *In illo tempore* seguono, come scanditi su un piano temporale tripartito, i dieci componimenti de *Il presente* e i cinque di un favoloso *Futuro interiore* – il tu è onnipresente. E sempre con connotati luminosi e salvifici: «così al tuo azzurro mi abbevero io» (*Come la rondine in volo...*); «per un istante breve irrevocabile / sospende il male e sembra cancellarlo / la tua figura nitida perfetta» (*Scene di contorno a una lamentazione*) ecc. Alcuni versi della poesia che dà il titolo alla seconda sezione (*Il presente*)

che rimane sempre alla medesima distanza. Ma poiché il desiderio che scaturisce da ciò che di identico (di proprio) all'io l'io coglie nel diverso, nel tu, non è che una figura dello specchio, non rimane che l'invocazione più scoperta a dire l'inefficacia di ogni tentativo di ricomporre una unità che è *ab origine* perduta: «Aiutami tu mio doppio – ti dico – mio specchio» (*In fondo*). Ecco, qui sta il futuro tutto interiore (tutto piegato su sé stesso) di un soggetto che individua nel tu amato i tratti perduti del sé, il cui percorso alla ricerca-conquista dell'altro si veste degli abiti luttuosi della malinconia per poter dire di

una perdita che non c'è mai stata. Resta tuttavia da fare un'ulteriore verifica prima di congedare il *Diario*: quali ricadute ha il nostro discorso sull'assetto formale di questi testi? Possiamo partire dai ventisette sonetti su cui è costruita (al di là dei componimenti di apertura e chiusura) la prima parte del libro. L'utilizzo narrativo di forme della tradizione lirica non è certo nuovo, e il sonetto nella sua lunga storia si è piegato agli usi più diversi, tanto da diventare l'emblema stesso della tradizione poetica occidentale. Non così diffuso tuttavia è l'impiego a fini narrativi del sonetto elisabettiano, formato da tre quartine seguite dal distico finale, probabilmente perché proprio quel distico a rima baciata chiama una clausola ben rilevata, più adatta alla sonorità di un detto memorabile che alle scioltezze del racconto. Va tenuto presente però da un lato che il sonetto elisabettiano può rappresentare un omaggio al Bardo dell'Avon nome tutelare dei luoghi visitati nel *Diario*, dall'altro che Sambi ha già dimostrato di trovarsi a proprio agio con questa particolare forma metrica avendo ben tradotto nella precedente raccolta (*L'alloro di Pound*, Edit, 2009) alcuni sonetti

shakespeariani. Quel che conta però è che il punto di riferimento del *Diario* non è tanto la tradizione lirica italiana o inglese in generale, quanto quella del Novecento in particolare. Sambi infatti fa sue con grande dimestichezza tutte le innovazioni metriche e stilistiche del Novecento: impagina con consapevolezza endecasillabi “stonati” con altri lirici e perfetti sul piano prosodico; sfrutta abilmente tutti gli accorgimenti che riguardano la rima, la quasi rima e le altre figure di suono in qualsiasi posizione del verso; ricorre all'allitterazione come scatto d'avvio, ad inizio di componimento, mettendo subito a contatto l'identico a livello fonico con il diverso a livello semantico («Sulle *VE*tte di Tallis presentisti / i *VE*nti d'alta quota, i *V*asti *rE*gni [...]»; «Come nel *Fitto* di *FO*glie *FO*rato»; «*TroP*Pe *Pic*cole *Porte* nel cortile»); utilizza una sintassi che travalica le partizioni del sonetto per compiersi altrove, creando continui smottamenti, slogature, sospensioni ecc. Certo si può dire che questo trattamento della forma (cose analoghe accadono anche al di fuori del sonetto) ha dei modelli ben riconoscibili, che non per nulla prestano al nostro autore sintagmi, stilemi,

lessico. Da Montale («quello che tu non sei, ma che saresti [...]» v. 6 di *Stratford-upon-Avon, I*; l'attacco «Fu quando [...]» di *Stratford-upon-Avon, II* ecc.) a Raboni (in generale per certe movenze del sonetto, per la libertà nell'uso della rima, ma anche per gli avverbi in *-mente* ad inizio di periodo o componimento ecc.) passando per Sereni (quello del *Grande amico* ad esempio).

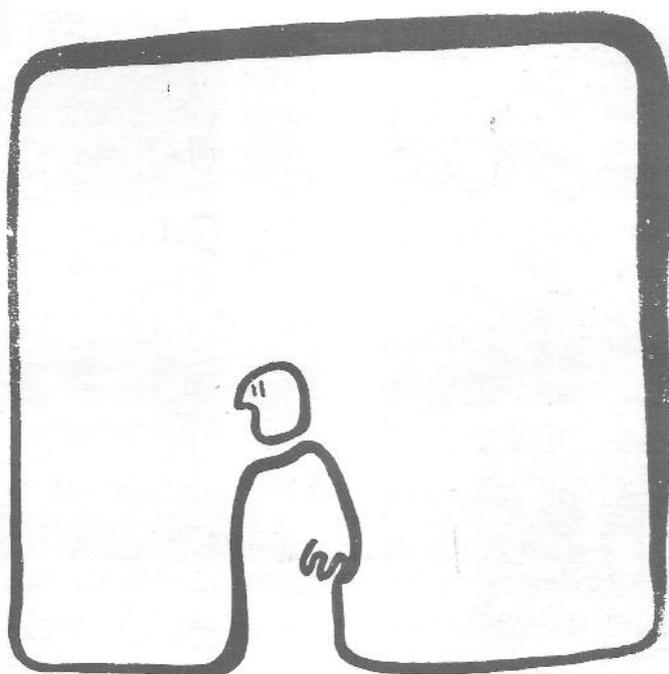
Insomma, per farla breve, riproponendo sul piano formale la stessa dinamica vista in precedenza, il *grande stile* del Novecento occupa il posto del *tu*, dell'oggetto amato e inaccessibile. Ne è testimonianza il fatto che quel Novecento non è semplicemente preso di peso dalle pagine dei poeti amati, ma in modi personali e con naturalezza è abbassato, fatto proprio, attraversato senza essere esibito ma come scivolandoci sopra grazie ad un'intonazione sottovoce («ti riporto nello spazio mediano del colloquio») che ad esempio toglie peso e sonorità d'ufficio alla rima. La distanza che così si crea tra modello e intonazione, potremmo dire tra *langue* e *parole*, ricrea la distanza tra l'io e il tu e ci assicura – a garanzia dell'autenticità di questa poesia – che quel modo di fare proprie le parole degli altri (altri così luminosi e alti) rappresenta per l'autore ancora una volta un atto necessario.

Si può chiudere allora tentando una verifica puntuale. In *Oxford, III*, dopo aver descritto sculture e bassorilievi che adornano portali e colonne delle chiese visitate, l'io si trova a riflettere sul rapporto tra quelle strane creature (grifoni, maschere, unicorni) «congelate per sempre nel sasso» e la vita che scorre e passa, non dura. Immediato è il riferimento al *tu* e al suo rapporto con la scrittura dell'io: «Sarà così di te in questa scrittura / chiusa, di te che spezzi ogni armatura?». Al *tu* è data dunque la facoltà di rompere la forma chiusa ma la sua inaccessibilità garantisce sull'integrità del sonetto stile Novecento. L'interrogativa è retorica, lo specchio rimane intatto. Alla medesima distanza.

Fabio Magro

\* Mauro Sambi, *Diario d'inverno*, Lietocolle 2015

poesia



L'ETAT C'EST CHACUN  
DE NOUS

## Fake news, good news?

Non molto tempo fa, mentre navigavo in rete, la mia curiosità è stata attratta dal ritratto di Pier Paolo Pasolini, incastonato all'interno di uno scritto a lui attribuito, che è il seguente:

*“Penso che sia necessario educare le nuove generazioni al valore della sconfitta. Alla sua gestione. All'umanità che ne scaturisce. A costruire un'identità capace di avvertire una comunanza di destino, dove si può fallire e ricominciare senza che il valore e la dignità ne siano intaccati. A non divenire uno sgomitatore sociale, a non passare sul corpo degli altri per arrivare primo. In questo mondo di vincitori volgari e disonesti, di prevaricatori falsi e opportunisti, della gente che conta, che occupa il potere, che scippa il presente, figuriamoci il futuro, a tutti i nevrotici del successo, dell'apparire, del diventare. A questa antropologia del vincente preferisco di gran lunga chi perde. È un esercizio che mi riesce bene. E mi riconcilia con il mio sacro poco.”* Pier Paolo Pasolini.

Ho davvero apprezzato il contenuto dello scritto “pasoliniano”, riconoscendovi la graffiante ed eretica attualità di pensiero, che ho sempre identificato quale sua caratteristica peculiare.

Inoltre ho ricordato il valore formativo che hanno avuto i suoi scritti, nei quali rifletteva sui temi della politica, dell'attualità, del costume e della cultura, nel percorso di formazione della mia persona.

Ho ricordato i titoli che hanno acceso in me la passione per la conoscenza e la scoperta dell'impegno e dello studio: *Scritti corsari, Passione e ideologia, Empirismo eretico, Le belle bandiere*.

Allora ho voluto capire in quale contesto avesse espresso questo elogio della sconfitta a lui attribuito, nel quale ero incappato navigando in rete, visto che non appariva alcun riferimento bibliografico, oltre alla firma dell'autore.

Con mia grande sorpresa, ho scoperto che il testo non appartiene all'autore ma alla valente maestra di scuola elementare Rosaria Gaspar-

ro, la quale era sicuramente un'attenta lettrice di Pasolini, al punto da averne interiorizzato anche il pensiero e attraverso un processo di immedesimazione perfetta, si è incarnata nell'autore, continuandone idealmente il pensiero critico.

Nella mia ricerca ho scoperto che lei stessa, dopo aver pubblicato in rete il suo pensiero, è stata vittima di un apocrifo virale, perché lo scritto, dopo una serie di copia e incolla, è apparso in rete, nella veste in cui l'ho incontrato io, a firma di Pier Paolo Pasolini. Allora Rosaria Gasparro ha provato a contattare i siti, i blogger, i vari giornalisti e persino gli studiosi di Pasolini, segnalando il falso, senza successo. Solo Lucia Senesi, brillante, giovane regista, che risiede negli Stati Uniti, ha risposto all'appello e fatto luce su questo caso di plagio in rete, rendendo giustizia ad entrambi gli autori.

Rosaria Gasparro spiega che per elaborare il suo scritto è partita dalla seguente citazione pasoliniana:

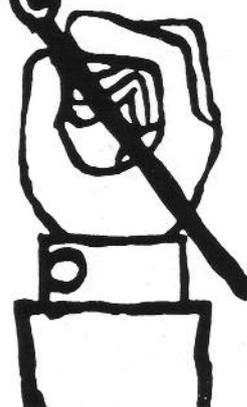
*“Ma io sono un uomo che preferisce perdere piuttosto che vincere con modi sleali e spietati. Grave colpa da parte mia, lo so! E il bello è che ho la sfacciataggine di difendere tale colpa, di considerarla quasi una virtù...”*<sup>1</sup>

Lascio al lettore il compito di confrontare i due scritti e valutarne la contiguità di pensiero che li lega. In ogni caso risulta ampiamente attuale e condivisibile il contenuto di entrambi, in quello che però risulta essere un incredibile caso di plagio all'incontrario.

**Roberto Salek**

<sup>1</sup> Pier Paolo Pasolini, *Le belle bandiere*, Editori Riuniti, Roma, 1977, p.154.

je participe  
tu participes  
il participe  
nous participons  
vous participez  
ils profitent



## 12 Mesi di romanzi

- Elisabeth Jane Howard, *All'ombra di Julius*, tr. Manuela Francescon, Fazi Editore, Roma 2018

(Elisabeth Jane Howard, *La Saga dei Cazalet*; 1°, "Gli anni della leggerezza"; 2°, "Il tempo dell'attesa"; 3°, "Confusione"; 4°, "Allontanarsi"; 5°, "Tutto cambia", traduzioni di M. Francescon, Fazi Editore, Roma 2015, 2015, 2016, 2016, 2017.)

Elisabet J. Howard, *Il lungo sguardo*, tr. M. Francescon, Fazi Editore, Roma 2014.)

Con una fedeltà, che è certo figlia del successo editoriale, l'editore romano ci offre con questo romanzo la possibilità di un primo consuntivo sulla scrittrice inglese: primo ma non ultimo, poiché la Howard ha scritto altri romanzi. Il primo romanzo tradotto, *Il lungo sguardo*, già recensito in questa rivista, ci aveva dato una prova inconfutabile delle doti di questa scrittrice, e di conseguenza posto la domanda perché la Howard, sempre ben considerata in patria, fosse stata tuttavia collocata in un ambito meno ambizioso, nonostante le belle parole, commosse ma tiepide, pubblicate alla morte della matrigna dallo scrittore Martin Amis, di cui lei aveva sposato il padre, il poeta e scrittore Kingsley Amis (scrittori, padre e figlio, recensiti anch'essi in questa rivista).

Romanzo che, se non ricordiamo male, ci parve una prova di grande scrittura, in una forma poi del tutto originale, in cui la presa di coscienza della protagonista avviene lentamente tutta "a ritroso". Poi c'è stata la traduzione della *Saga dei Cazalet*, con tutti i pregiudizi che ci trasciniamo, soltanto in parte giusti, sul *sequel*, che proprio per esserlo, si è prestata a una riduzione televisiva in patria. Non abbiamo l'ardire di proporle un sommario, trattandosi complessivamente di tremila pagine, con tanti personaggi e tante storie che si svolgono nel Sussex, nella dimora di campagna di Home Place. La storia di una famiglia, dal capostipite, il Generale e la moglie, la Duchessa, e i loro figli, Hugh, Edward, Rachel e Rupert, le rispet-

tive mogli e figli e amanti, e la Guerra, che attraversa questa famiglia borghese dedita al commercio del legname, e le storie interne ad ogni coppia: al centro il grande conflitto della seconda guerra mondiale. Un'opera, se vogliamo immensa, che ci siamo chiesti più volte che cosa ci abbia indotto a seguirla.

Probabilmente è stata la domanda come è possibile che in questi tempi, di fronte al rinnovamento del genere romanzo, con la più volte annunciata sua fine o il più benevolo declino, si possa ancora scrivere una "saga". La risposta sembra essere che è sufficiente avere uno Stile, che, se guarda al passato, ad una grande tradizione, ambisca anche a rinnovarlo. Certo un invito a leggere questi cinque romanzi è un po' arduo; ma può essere un buon motivo il fatto che chi voglia avere un quadro della società inglese durante quel periodo, meglio di qualsiasi altra cosa, anche di un libro di storia, così ci permettiamo di dire, può seguire la vicenda della famiglia Cazalet, e avrà modo di capire molto di quel popolo, e magari ancor più rammaricarsi di ciò che ha combinato con la Brexit.

*All'ombra di Julius* conferma ciò che abbia detto sui precedenti romanzi. La Howard scrive storie di ambiente borghese, e sempre con una bella scrittura, bella perché elegante, e capace di adattarsi a varie situazioni psicologiche ed emotive. Le vicende di Esme, la madre, e le sue due figlie, Emma (Em), Cressida (Cressy) si svolgono vent'anni dopo, quando ormai il dramma di questa famiglia si è già consumato. Esme ha tradito suo marito, Julius, col più giovane Felix, e il marito ne è venuto a conoscenza. All'improvviso Julius decide di partecipare con un proprio battello al salvataggio delle truppe inglesi rimaste intrappolate sulle spiagge francesi. Non sa come pilotare l'imbarcazione *Mavis*, non è pratico di mare, apprende qualcosa solo prima di partire: vuole dare il proprio contributo, vuole fare qualcosa, benché sappia che la sua avventura è disperata: salvare qualche vita umana. Infatti riesce a raccogliere

tre naufraghi, ma solo due riescono a salvarsi: il caporale Godden e Julius non sopravvivono. La vicenda di questa eroica azione ci viene raccontata da un *Diario in una cartella* che dalle mani di Esme viene consegnata al fratello di Julius, Mervin Grace. Vi è aggiunta una lettera che Julius ha destinato alla moglie in cui confessa: *Non sto facendo questo per gelosia, per ripicca o per una forma qualsiasi di vendetta. Mi dispiace molto per quello che hai fatto ma, curiosamente, mi dispiace soprattutto di averti messo nella posizione di dovermi mentire. Avrei potuto costringerti a dirmi la verità, ma ho avuto paura delle conseguenze.* (p. 246)

Felix dopo tutti questi anni ritorna: ha prestato la sua attività di medico in Asia, ultimamente in Corea. Era fuggito per il rimorso del tradimento di un amico. Adesso vuole vedere a che punto è giunta la vita dell'antica amante. Esme è una donna matura, alla soglia dei sessantanni, ma non ha dimenticato il suo giovane amante. In tutto questo tempo ha vissuto senza amore, di ricordi, ed ora il ritorno di Felix alimenta nuove speranze. Durante questi anni si è dedicata alle due figlie, i suoi rapporti sono migliori con la più giovane Emma, ma nient'affatto buoni con Cressy. Cressy è una donna molto bella ed ambita dagli uomini, cui si concede facilmente. Non sono uomini che lei ama veramente, non lo è affatto l'ultimo, Dick, che rivedrà con la moglie a cena nella casa di campagna di Esme. Cressy non ha potuto dimenticare la scena in cui ha colto i due amanti, Felix e la madre, e si è trascinata per tutti questi anni con questo ricordo, che ha insidiato il rapporto con la madre. È lei il vero personaggio. Vede la madre ancora innamorata di Felix, e ciò gliela fa apparire in tutta la sua debolezza di donna invecchiata; ma questo si riverbera anche nel suo carattere, nella rinuncia all'amore e alla sua carriera di pianista. Sa bene di avere offerto il suo corpo a chi glielo chiedeva, facendo finta di sottomettersi per un'oscura necessità che mai potrebbe essere stata l'amore. E

tuttavia ha una certa condiscendenza pietosa verso Esme, la quale alla fine rimane sola ad attendere inutilmente il rientro delle due figlie. Emma, ha fatto una conoscenza con Daniel (Dan) un poeta, che ha conosciuto nella redazione dell'editore, che è il fratello di suo padre, lo ha invitato a recarsi con lei in campagna. Dan è un uomo molto semplice, che durante la scena della cena, quando la moglie di Dick di fronte all'amante del marito va in escandescenze, rimane colpito della temperie di questo ambiente familiare e, senza farsi vedere, in silenzio va via. Emma però lo raggiunge e poiché Dan non ha un posto per dormire, accetta l'invito di farlo a casa di Emma. Qui avviene una scena equivoca: Dan si mostra un uomo duro e abbastanza crudele con Emma, potremmo dire cinico. Ma poi Dan scopre di essere il primo uomo con cui ha fatto l'amore, e allora rinuncia alla sua messinscena. Cressy intanto ha accettato

un passaggio da Felix, giacché la sua macchina è stata presa da Emma; non può invitare Felix a casa sua perché Emma le ha chiesto di tenersene lontana quella sera perché ha come ospite Dan. Cressy e Felix cercano inutilmente dove alloggiare per la notte e ci riusciranno finalmente in una modesta camera. Lì Cressy capisce che potrebbe ripetersi ciò che è avvenuto con diversi uomini. Felix la rassicura: non ha questa intenzione e ha per lei, per questa donna umiliata, tutte le attenzioni. Poi docilmente gli si concederà. Supponiamo che lo scrittore ci abbia voluto lasciare con questa incertezza; che cosa sarà dopo di loro.

“L'enigma è il punto cieco, e il meglio che hanno da dire questi romanzi, lo dicono attraverso di esso. Attraverso quel silenzio pletrico di senso, quella cecità visionaria, quell'oscurità luminosa, quell'ambiguità senza soluzione. Quel punto cieco è ciò che siamo.” (Javier

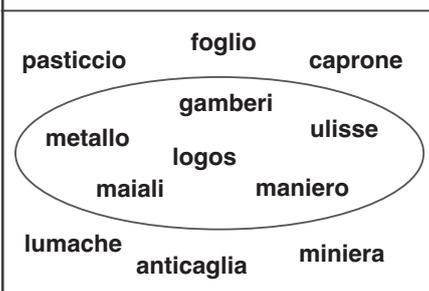
Cercas, *Il punto cieco*, Guanda Parma 2016, pag. 22.) Una concezione, una *Poetica* che condividiamo Romano, come si diceva, sottile, di fine perspicuità psicologica, come questa rapida sinossi potrebbe indurre a non credere; in cui troviamo confermata l'arte di una scrittrice che ha profonde radici con la tradizione, non tanto, come viene ripetuto a sfinimento, con J. Austen; ma se ciò avviene, più con *La Saga dei Cazalet*, soprattutto nei due primi volumi, mentre *All'ombra di Julius* appare più un *Novel* che un *Roman*, per intenderci, come *Il Lungo Sguardo*. *All'ombra di Julius* tuttavia mantiene rapporto stretto con *La Saga*. La Howard ha scelto anche per questo romanzo una cena come punto decisivo di svolgimento, dove tutti sono presenti un attimo prima che ognuno di essi scelga una soluzione possibile alla propria vita.

Ignazio S.Gagliano

libri

## I giochi di Francesco

Trova il criterio che ha dato la possibilità a queste parole di entrare nel recinto



### IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,  
NESTORE COMETTA  
ROSARIO TALARICO  
NEVIA RAVETTA  
MIRELLA LUSSANA  
BARTOLOMEO CALAME  
hanno fondato un club esclusivo.  
Un giorno si presentano alla loro riunione i signori,  
ADOLFO PORETTI  
CESARINA FUSCO

Quale dei due signori verrà accolto nel club? E perché?

### CAMBIO DI CONSONANTE (6/6) Presso il Ceneri

Il furfante preso a sera  
alla stazione di Xxxxxx,  
tosto xxxxyx al gendarme  
come ha eluso l'allarme  
per entrare con successo  
nella villa sita a Besso.

### FRASE DOPPIA (5/5 – 2,8) Psichiatra recluso

Sul testo di Xxxxx lui s'arrovella  
mentre scende la sera nella yyyyy,  
copia una frase che gli sembra bella,  
poi con la grigia gomma xx xxxyyyyy.

### CAMBIO DI CONSONANTE (7) Parla il gourmet

E così anche questo mese  
nella trattoria son xxxxxxxx,  
sì, quella al centro del paese,  
per l'ottimo vitello xxyxxxx.

### Soluzioni No1 – 2018

#### Parole nel recinto

Se alle parole nel recinto si antepone PA, si ottengono altre parole di senso compiuto.

#### Nel paese di MATTEMATTICA

Bisogna semplicemente scambiare le decine con le unità in ogni addendo:  
48 + 36 diventa quindi 84 + 63 = 147  
Quindi 93 + 47 si farà 39 + 74 = 113

#### Cambi di vocale (6)

##### Dal libro della diocesi

CHIOSA – CHIESA – CHIUSA

#### Cambi di vocale (7)

##### L'amica rapata

TRECCIA – TRACCIA

#### Scarto (9/8)

##### Manigoldo capriaschese

CAMPESTRO - CAPESTRO

giochi

## Tempo libero? Tempo libro!

Quante volte, in Libreria, sentiamo la frase: “Mi piacerebbe leggere di più ma... non ho mai tempo!” Forse è vero: nella nostra vita piena di impegni e di corse da un posto all'altro, non rimane molto tempo da dedicare, con calma, alla lettura! Ma... fra poco arriveranno le vacanze! Evviva! Evviva! E allora sì che ci concederemo un bel libro! Noi ci siamo tuffate nelle novità ed ecco le nostre proposte!

**Le tre Stralische:**  
Valeria, Anna e Federica

### David Barrow, L'ORSO BARTOLOMEO VA IN VACANZA, Sassi Junior

Un libro alto e stretto come una casa. Ma... È DAVVERO UNA CASA!

L'orsetto Bartolomeo abita al primo piano con mamma e papà. Sta per partire per le vacanze ma si accorge che non ha più il suo secchiello con la paletta... Li ha prestati a Fernando quando hanno costruito il fortino!

Bartolomeo va da Fernando che abita al secondo piano a riprenderli. Poi si accorge che non ha messo in valigia gli occhialini da nuoto... Li ha prestati a Rosalba che abita al terzo piano. Bartolomeo va a riprenderli.

Poi si accorge che non ha più il suo aquilone...

Un libro per bambini molto piccoli che amano le storie che hanno la forma di una canzone: prima strofa, ritornello, seconda strofa, ritornello... E alla fine c'è una trovata che fa sorridere. Un sorriso dolce e gentile.

(da 2 anni)

### Giancarlo Macrì, Carolina Zanotti, Sacco e Vallarino, IL MURO, nuinui

Un grande libro pieno zeppo di facce colorate. Coloratissime.

In mezzo a queste facce passeggia un Re con il suo fidato consigliere.

“Come mai sono circondato da tutte queste facce colorate?” dice il Re.

“Sire, lei è da molto tempo che non fa un giro per il regno...”

“Io tutte queste facce colorate non le voglio vedere! Questo è il regno delle facce blu e non dobbiamo mescolarci con altri colori! Allontanatele!”

Poi il Re fa costruire un bel muro per tenere lontane le facce non-blu.

E in mezzo al libro, magicamente, appare un muro.

Cosa vi ricorda?

A questo punto della storia il Re dice che vuole dei giardini, delle strade, un monumento, una torre... E il suo consigliere fa tornare le facce verdi, quelle grigie, quelle gialle e quelle marroni perché tutti sono specialisti in qualcosa.

Ma... cosa succede a questo punto della storia? Andate a vedere!

Un libro per parlare con i bambini di cose importanti come le frontiere, i muri e le decisioni assurde di certi Re.

(da 3 a 100)

### Daisy Hirst, NON MI PIACE LEGGERE, La Margherita Edizioni



Adele e Alfonso adorano i libri e le storie. Il papà legge soprattutto i libri illustrati, la mamma le storie che fanno paura e la nonna racconta le avventure di Giulio il giardiniere. Quando gli adulti sono impegnati Adele racconta ad Alfonso storie che inventa lei.

Adele non vede l'ora di imparare a leggere per poi possedere una montagna di libri tutti da gustare da sola o con Alfonso.

La scuola inizia. Finalmente! Ma... alle prime difficoltà Adele si scoraggia e pensa che non ce la farà MAI. La maestra Nina dice: “Devi solo esercitarti un po’!”

E il papà: “Basta avere pazienza...”

“Ce la farai presto!” dice la mamma. Ma Adele vede solo lettere che zampettano allegramente sul foglio e non formano neanche una parola!

Allora grida: “I LIBRI NON MI PIACONO PIÙ!”

Quello che succede a Adele capita

spesso anche ai bambini di prima elementare: dalle storie lette meravigliosamente da mamma e papà, passano al loro lento decodificare parola dopo parola...

Adulti! State vicino ai vostri bambini in questo difficile momento! Aiutateli! E, soprattutto, CONTINUE A LEGGERE PER LORO!

(da 5 anni)

### Aaron Reynolds, Phil McAndrew, GIGI DELLE CAVERNE. LA DURA ETÀ DELLA PIETRA, Il Castoro

Dopo SMILE, SORELLE, FANTASMI, IL CLUB DELLE BABY-SITTER E AMELIA, ecco, finalmente, una graphic novel con un ragazzo protagonista! L'aspettavamo con ansia...

Gigi vive nell'Età della Pietra. È mingherlino: tanto cervello e pochi muscoli. Ma per sopravvivere al Cornoceronte Assassino, al Lungonaso Pelomanto o allo Squarciagatto, la forza fisica è piuttosto importante...

Gigi, però, ha un progetto: vuole inventare la COSA INDISPENSABILE ed è convinto che prima o poi ci riuscirà. Così nessuno riderà più di lui perché non sa cacciare o perché di fronte a un animale pericoloso riesce solo a darsela a gambe! Gigi ha dodici anni e, come tutti i ragazzi della sua età, deve superare la prova di iniziazione e cercare di uscirne vivo... Deve andare nella giungla e cacciare uno dei Terribili Sei. Se ce la farà diventerà un VERO ARRAFFACARNE. Dai... facciamo tutti insieme il tifo per lui!

Tutte queste storie raccontate con le immagini hanno invogliato a leggere anche i ragazzini più pigri... Ed è una grande magia!

(da 8 anni)

### Cornelia Funke, MISSISSIPPI, UN CAVALLO DA SALVARE, Piemme

Cornelia Funke è conosciuta soprattutto per i suoi libri di avventura o fantasy: tutti ricorderanno “Il Re dei ladri” o “La trilogia del mondo d'inchostro”, destinati ai ragazzi della Scuola Media. Ma questo suo nuovo libro della collana “Il battello a vapore” farà felici anche le ragazzine più giovani appassionate di cavalli. E sono tante...

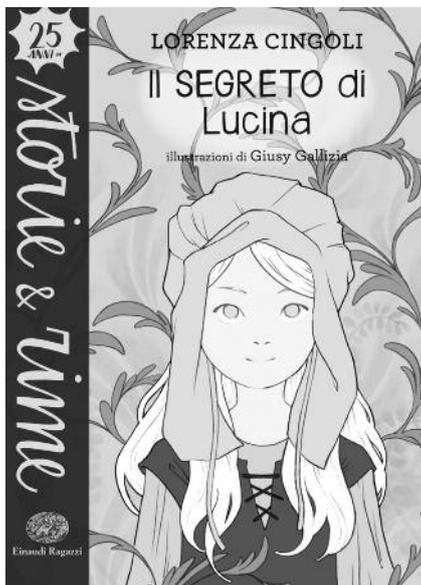
La protagonista - Emma - passerà le vacanze estive in campagna con la nonna, come ogni anno. Nonna Dolly è diversa dalle altre nonne:

non sa cucinare dolci, non lavora a maglia o all'uncinetto e non legge mai delle storie alla sua nipotina. Ma Nonna Dolly accoglie tutti gli animali che nessuno vuole - galline che non fanno le uova, cavalli destinati al macello, cani che non sanno fare la guardia - e si prende cura di loro. Nel libro c'è il signor Klipper che muore e lascia la sua casa e la sua cavalla Mississippi al nipote Albert che, in realtà, non ha nessuna voglia di prendersi cura di una vecchia cavalla malconca e decide di portarla al macello. Nonna Dolly, per salvare Mississippi, la compera e la regala alla sua adorata nipotina Emma che, da sempre, sogna di avere un cavallo tutto per sé.

Dopo qualche tempo Albert vuole riprendersi la cavalla. Perché? Che segreto nasconde? Cosa vuole fare con Mississippi? Emma e la nonna sono pronte a tutto pur di scoprire questo mistero e, soprattutto, tenere e salvare la loro cavalla!

(da 9 anni)

**Lorenza Cingoli, IL SEGRETO DI LUCINA, Einaudi Ragazzi**



Siamo nel Medioevo. Lucina è una ragazza di dodici anni, figlia di una bravissima guaritrice. Ma... perché non si toglie mai la cuffia? Che cosa nasconde? Lucina è una ragazza albina: i suoi capelli sono bianchissimi così come la sua pelle. I ragazzi con un difetto fisico vengono considerati “diversi” e, da che mondo è mondo, vengono emarginati o, addirittura, rifiutati.

Ma nessuno conosce il suo segreto fino a quando, un giorno, Lucina esce di casa a capo scoperto. Tutti cominciano a evitarla e a fare ipotesi

su di lei. Forse è una strega! E sua madre allora non è una brava guaritrice ma un'imbrogliona! Forse è per colpa di Lucina che il villaggio sta per essere attaccato! Ed è sicuramente per colpa sua se piove troppo! Sì: senza dubbio è lei la responsabile di ogni sventura! Per fortuna Lucina incontra un ragazzo che, come lei, si sente diverso perché ha molte doti e capacità che però non gli servono per diventare un valoroso cavaliere come vorrebbe suo padre.

E sarà proprio la forza generata dalla loro amicizia a cambiare il loro destino e a dare un futuro migliore a tutto il villaggio.

(da 10 anni)

**Gabriele Clima, LA STANZA DEL LUPO, San Paolo**

Un libro decisamente intenso. Una storia forte con momenti di fragilità ancora più potenti.

Il protagonista è Nico, un ragazzo di sedici anni che ha un grosso problema: non riesce a gestire e a controllare la rabbia che spesso esplode dentro di lui. Nico, però, ha anche una grande passione: il disegno. Quando disegna sta bene. Quando disegna comunica. Disegna anche sulle pareti della sua camera e subisce le sfuriate di suo padre che ogni settimana chiama l'imbianchino per ripulire tutto. Il padre sembra molto autoritario e la madre appare più tranquilla... In realtà entrambi soffrono perché non riescono ad aiutare Nico.

Nico ha un amico molto strano, Leo, appassionato di selfie estremi e una ragazza, Claudia, che lo ama incondizionatamente e lo aiuta tantissimo. Accade che un branco di lupi scendano dalle colline circostanti e uno di loro prende di mira Nico e lo segue ovunque. Ci sono due lupi: uno vero, fuori, e uno metaforico - la rabbia - dentro. Crescere, per Nico, vuol dire affrontarli.

Un messaggio forte e importante per genitori con figli adolescenti e docenti che lavorano con loro. Siate sempre attenti e vigili! I ragazzi sembrano burberi e respingenti... in realtà vogliono essere aiutati.

(da 13 anni)

**Giuseppe Catozzella, E TU SPLENDI, Feltrinelli**

Pietro vive a Milano o meglio a Milanox, il Bronx di Milano: un quartiere che mescola “gli immigrati” del Sud Italia con i migranti del Sud del mondo. Ha perso la mamma ma, nei momenti di difficoltà, le parla e le

chiede aiuto, come se fosse lì, davanti a lui e non sopporta di esser chiamato “orfano”. Arriva l'estate e Pietro va a Arigliana, in Lucania, dai nonni. Il paese è piccolo - cinquanta case di pietra e duecento abitanti - ma gli amici con i quali giocare sono tanti e sempre gli stessi da anni. Un giorno accade qualcosa che cambierà la vita a tutti.



Per recuperare il suo pallone Pietro si cala nella torre normanna diroccata. Ha paura: sa che potrebbe incontrare la crudele Menzasinor, anima vendicativa di un'antica nobildonna uccisa dal marito... Invece scopre una famiglia di stranieri tutti pelle e ossa che stanno nascosti lì da chissà quanti giorni... Chi sono quegli esseri cenciosi? Da dove vengono? Ne arriveranno altri? Ruberanno le terre e il lavoro? Tutti sono spaventati come se avessero ricevuto un avviso di catastrofe. Nessuno pensa a quando i migranti erano gli abitanti di Arigliana che sono partiti per cercare lavoro e si sono spaccati le mani e le schiene nelle miniere d'Europa e d'America...

Mi fermo qui. Non ha senso raccontare altro. Voglio solo aggiungere che Catozzella è come un pittore che dipinge CON ESTREMA CURA tutti i suoi personaggi sulla tela del romanzo. Bravo!

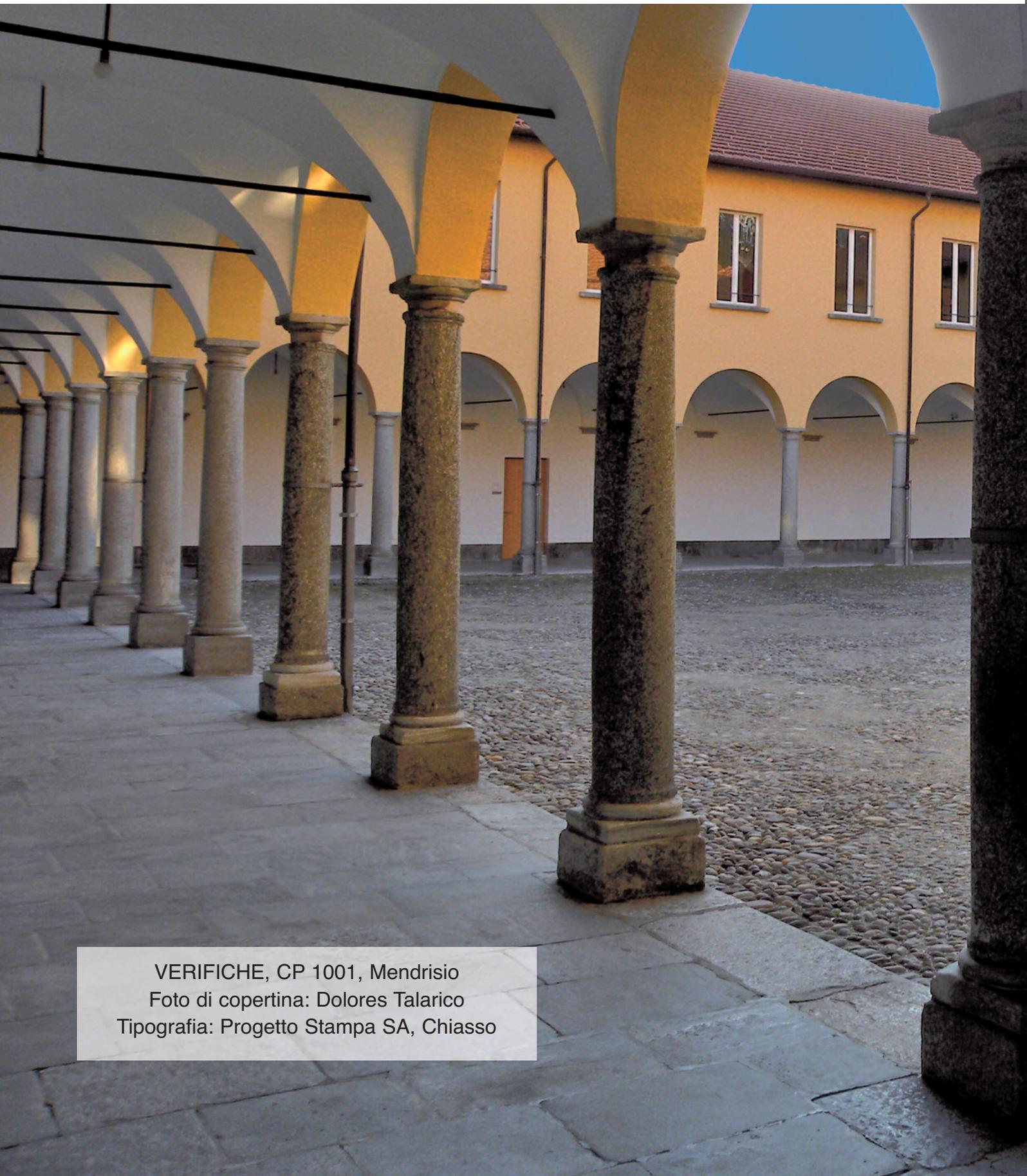
(da 14 anni)



libri

**LAPOSTA** 

GAB  
CH-6830 CHIASSO  
P.P. / Journal



VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio  
Foto di copertina: Dolores Talarico  
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

# VERIFICHE

Anno 49 - n.2/3 - giugno 2018

I muri  
avevano  
la parola



Se non sei  
curioso...  
lascia perdere



Docente:  
professione  
attraattiva?



“Demenza  
digitale” e  
“Generazione H”

