

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 51 - n.2 - giugno 2020

Coca, casa e scuola



Peter Surava



Una nuova mappa per Lugano



Il letturavirus



VERIFICHE

In questo numero

Pandemia e scuola, insegnamento a distanza, annullamento degli esami per apprendisti e maturandi sono i temi del nostro **Editoriale**.

Sulla scuola dell'emergenza in questi mesi di incertezze proponiamo le riflessioni di **Virginio Pedroni** e di **Roberto Salek**.

La lettera aperta al DECS stilata dalla **Direzione del Partito Comunista**, che pubblichiamo in versione leggermente ridotta, affronta la controversa questione della pedagogia delle competenze. **Lorenzo Castellari** lancia l'appello agli insegnanti chiamati ad assegnare nei

programmi e nei corsi scolastici uno spazio adeguato a temi climatici e ambientali.

Giorgio Tognola rievoca la straordinaria figura di **Peter Surava**, le cui vicissitudini sono rievocate in una pubblicazione tradotta di recente in italiano.

Gli 80 anni dall'inizio del secondo conflitto mondiale, e la commemorazione che ne è seguita da parte dell'Unione europea, sono gli argomenti del contributo di **Gianni Tavarini**, che analizza il rapporto tra ricerca storica e uso pubblico della storia. **Claudio Ferrata** attraverso i

contenuti del Piano Direttore Comunale ci propone un percorso sul futuro urbanistico di Lugano. L'articolo contribuito di **Tiziano Moretti** ci introduce all'Illuminismo radicale e **Maurizio Casagrande** recensisce la raccolta poetica di Sebastiano Aglianico.

Il bestiario minimo di **Giorgio Tognola** e i suggerimenti bibliografici di **Valeria Nidola** per giovani lettori ai tempi del Coronavirus chiudono il fascicolo.

Come sempre, buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Francesco Giudici, Denise Maranesi, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Gian Paolo Torricelli, 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

- 3 Titoli di studio di serie B? (*La Redazione*)
- 4 Coca, casa e scuola (*V. Pedroni*)
- 6 Fahrenheit Cvd-19 (*R. Salek*)
- 7 Lettera aperta al DECS (*Direzione del Partito Comunista*)
- 12 Insegnanti all'appello (*L. Castellari*)
- 13 Museo etnografico della Valle di Muggio (*MEVM*)
- 14 Peter Surava. Una lezione di storia patria e di civica (*G. Tognola*)
- 15 L'inizio della seconda guerra mondiale (*G. Tavarini*)
- 20 Una nuova mappa per Lugano (*C. Ferrata*)
- 23 L'illuminismo radicale (*T. Moretti*)
- 27 *Infanzia resa* di Sebastiano Aglieco (*M. Casagrande*)
- 29 Bestiario minimo (*G. Tognola*)
- 29 I giochi di Francesco
- 30 Il letturavirus (*V. Nidola*)

Questo fascicolo di Verifiche è illustrato con alcune immagini delle pubblicazioni online "Distanti condivisi. Diari dal confine", nell'ambito della mostra **Pezzi di frontiera. Geografie e immaginario del confine**, Museo etnografico della Valle di Muggio. Ringraziamo i responsabili del MEVM per averci autorizzato a pubblicarle sulla rivista. A pagina 13 una breve presentazione delle prossime attività del museo.

La Redazione ha chiuso il numero il 7 giugno 2020

Per abbonarsi: **Verifiche** di Ghezzi Ulisse e Talarico Rosario, 6874 Castel San Pietro:
IBAN: **CH61 0900 0000 6500 2854 3** Conto corrente postale: **65-2854-3**

redazione@verifiche.ch

Titoli di studio di serie B?

Quando abbiamo stilato l'editoriale dello scorso numero di *Verifiche* le scuole avevano chiuso improvvisamente. Tutti sono stati confinati entro le mura domestiche e si è dovuto precipitosamente inventare un nuovo modo di insegnare e di tenere vivi i contatti con i discenti. La scuola infatti non ha chiuso, ma ha cercato nuove forme didattiche facendo riferimento a strumenti digitali, piattaforme informatiche, videolezioni e altri dispositivi di comunicazione. Una situazione che ci ha convinti come la scuola a distanza, utile rimedio per affrontare l'emergenza, abbia tuttavia palesato problemi e limiti: per gli allievi trovatisi improvvisamente senza gli abituali punti di riferimento; per i genitori in affanno a gestire una nuova quotidianità e a vegliare sui doveri scolastici dei figli; per gli insegnanti sottoposti a un vero tour de force per garantire nel limite del possibile le attività didattiche che si fondano per loro natura su relazioni vive e autentiche. La scuola a distanza ha inoltre approfondito il solco delle disparità sociali.

Un bilancio si imporrà e ci auguriamo che non sia affidato solo a questionari e a dati quantitativi, ma che sia corroborato da testimonianze, riflessioni, confronti nei Collegi dei docenti, nei gruppi di materia, nelle associazioni che ruotano attorno alla scuola, nelle famiglie. Il quadro pandemico è molto incerto e il mese di settembre ci potrebbe ancora prospettare situazioni anomale, da gestire alla luce delle difficoltà vissute oggi. *Verifiche* propone in questo fascicolo alcuni spunti di analisi con i contributi di Virginio Pedroni e Roberto Salek; ma anche gli stimoli di Lorenzo Castellari, che aveva offerto il suo articolo prima dell'allarme pandemico, sono sicuramente pertinenti.

La decisione di annullare gli esami di maturità ha suscitato molte reazioni. Si sarebbe forse potuto operare una scelta diversa: ridurre ad esempio le materie o organizzare solo le prove orali. Sulla questione ci limitiamo a un paio di considerazioni.

Innanzitutto abbiamo apprezzato lo

scritto di Romano Rossi (*CdT*, 23 maggio), nel quale ci ricorda che la maggior parte degli studenti delle scuole post-obbligatorie è formata di apprendisti. “Perché tante parole e tante polemiche, - osserva a giusto titolo l'autore - in buona parte non fondate e fuorvianti, per i liceali e nessuna preoccupazione per gli apprendisti?” Tale interrogativo scuote un abito mentale (particolarmente radicato, a nostro avviso, in Ticino), che assegna ai “licealini” lo statuto di veri studenti, mentre gli altri, per riprendere le parole di Rossi, sono considerati “ancora di serie B”. Se infatti la maturità è un titolo di passaggio, l'attestato federale di capacità rappresenta il coronamento della formazione e, nel contempo, anche il punto di partenza per inserirsi nel mondo del lavoro, un mercato non troppo accogliente alle nostre latitudini. Da questo punto di vista il Coronavirus avrebbe inferto a questi giovani un danno ben più grave!

“Maturità di serie B”, ha tuonato qualcuno senza troppo preoccuparsi di urtare le sensibilità degli studenti. Altri hanno definito la decisione di sospendere gli esami un atto ideologico e pure di pigrizia. Il primo termine è abusato soprattutto da chi

soffre di pochezza argomentativa; il secondo agita invece radicate acrimonie nei confronti dei docenti che lavorano poco e che, in questa emergenza, hanno goduto pure di ulteriori sconti.

Gli studenti hanno espresso sentimenti disparati e più dignitosi: delusione, sollievo, rassegnazione, a volte indifferenza. Diversi di loro tuttavia hanno spiegato che gli esami non sono solo la conclusione del percorso liceale e un rito di passaggio, vanno ricondotti a un contesto più generale fatto di ore di studio condivise con i compagni. Ci si trova nelle biblioteche, nelle aule vuote, negli spazi ricavati in atri o in corridoi degli edifici scolastici, anche in luoghi di fortuna, dove si collabora e si solidarizza, si scambiano nozioni, metodi di lavoro, appunti e spiegazioni. Ci si sorregge vicendevolmente nel gestire ansie ed emozioni. Queste importanti esperienze non avrebbero in ogni caso potuto verificarsi, perché tutto era chiuso. Che senso ha prepararsi in solitudine, confinati in casa, senza relazioni? Gli esami non sono solo prove scritte e orali; sono molto di più ma quest'anno, purtroppo, le cose sono andate diversamente.

La Redazione



Passerella lungo la rete di confine in Val della Crotta, Foto: Paolo Crivelli (originale a colori)

Coca, casa e scuola

Anche la scuola è stata travolta e stravolta dall'ondata pandemica: come tutte le attività sociali, in Ticino come altrove. Giustamente tesi a mostrare il carattere pervasivo della socialità umana, che si manifesta in ogni momento dell'esistenza del singolo, dunque anche in completa solitudine, persino quando sogna i sogni più intimi, ci stavamo forse dimenticando di come la socialità cominci, in ogni caso, proprio con la vicinanza fisica: il vedersi, l'udirsi, il toccarsi. Attenti a evidenziare la tendenza alla smaterializzazione delle relazioni economiche, alla deterritorializzazione delle nostre vite, ci stavamo forse scordando che gli individui non sono solo un punto di vista sul mondo e un nodo di interconnessioni, ma occupano col loro corpo uno spazio nel mondo, si urtano senza volerlo e creano code, ingorghi, assembramenti: quando lavorano, studiano, si divertono. Fenomeni come gruppo, massa, folla, orda sono ancora forme elementari di socialità che ci caratterizzano essenzialmente; ma anche realtà istituzionali più astratte, come assemblee, parlamenti, commissioni, comitati, consigli, classi di scuola, implicano una dimensione materiale imprescindibile: hanno bisogno di spazi adeguati e oggi non sempre li trovano. Gli uomini tendono a radunarsi, a farsi uno, quanto a dividersi. Formano comunità (*communitas*) e cercano immunità (*immunitas*), in queste settimane soprattutto la seconda. Da qui sorge il problema della giusta distanza fra esseri umani, che Schopenhauer paragonava a ricci che devono stare vicini per scaldarsi, ma non troppo per evitare di pungersi. Certamente l'isolamento di questi mesi ha creato una distanza reciproca che la maggioranza ha sentito come eccessiva. Così l'hanno vissuta anche studenti e docenti.

Da anni opportunamente si riflette sulle nuove possibilità offerte dall'insegnamento a distanza, più individualizzato, personalizzato, flessibile di quello offerto dalla scuola in presenza. A qualche entusiasta forse pareva che, ormai, le tecnologie offrissero l'occasione di approssi-

marsi alla situazione privilegiata appannaggio dei giovani rampolli delle ricche famiglie di altri tempi, i quali avevano un precettore tutto per loro; figura da riproporre, oggi, nella forma di un Siri (l'assistente digitale di Apple) della formazione, in grado di svolgere il mestiere che fu di Hobbes, Locke e Hegel.

Questo periodo di clausura ci ha invece fatto recuperare la piena consapevolezza che l'apprendimento, per i giovani, è in primo luogo un'esperienza sociale, non solo la tappa iniziale nel percorso individuale di formazione continua; che la vita scolastica in comune, che si svolge in uno spazio separato, protettivo e disciplinante - con i suoi riti e miti (magari anche quello dell'esame di maturità), con divagazioni e tempi morti, è altre cose utilmente inutili - non è un residuo del passato. La scuola è vita in comune non solo riguardo, in particolare, alla sua funzione socializzante, ma, in generale, al suo fine educativo. Tutto ciò che nell'apprendimento va oltre la mera trasmissione di informazioni e concerne sia la sfera cognitiva dell'analisi, dell'argomentazione, della scoperta, del senso critico, della riflessione, sia la sfera affettiva dell'empatia, della passione, o almeno dell'interesse, richiede l'incontro, il confronto, l'organizzazione comune del tempo e dello spazio, la relazione diretta col docente e con i compagni, la sensazione di partecipare, almeno un poco, a un'impresa collettiva.

L'apprendimento a distanza, dicevamo, funziona bene come trasmissione di informazioni e palestra per esercitazioni individuali; si attaglia quindi a chi, già motivato e orientato, deve acquisire nozioni e affinare competenze tecniche. Non può invece fungere da trave portante dell'apprendimento in situazioni, come ad esempio la scuola dell'obbligo, in cui gli allievi devono trovare in primo luogo motivazione e criteri di orientamento nel mondo del sapere e della vita, elementi essenziali di una maturazione personale. Ma neppure funziona là dove la creatività intellettuale deve essere stimolata per ottenere risultati di eccellenza, come nell'insegnamen-

to universitario. In questo caso, il confronto, il *brainstorming*, l'organizzato o casuale intreccio di competenze disciplinari anche molto diverse, resi possibili dalla frequentazione fisica di un ambiente intellettualmente vivace, dall'immersione nel suo "spirito", sono decisivi. Le università sono nate nel medioevo con i loro collegi per gli studenti e a volte questi ultimi, soprattutto in Inghilterra, erano più vivaci delle facoltà stesse. Tutto questo la sa bene, ad esempio, la Colombia University, che teme bruschi cali delle domande di iscrizione a causa della difficile situazione sanitaria di New York. Non si pagano le rette salassime di un'università di prestigio mondiale per seguire da casa corsi *on line*. Le nuove tecnologie ci hanno aiutati in un momento di emergenza e il loro uso va valorizzato e affinato anche in vista del ritorno alla normalità. Ma hanno mostrato i loro limiti.

Nell'insegnamento a distanza è andata in crisi la distinzione fra spazio familiare (domestico) e spazio scolastico, il che ha fatto emergere ancora più chiaramente l'importanza di questo confine. Dopo aver sentito tanti giusti discorsi, ma anche molta retorica, sul coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica, in queste settimane ci siamo resi conto di come la scuola svolga pienamente la sua funzione solo quando prende progressivamente il posto della famiglia nell'educazione, facendole fare un chiaro passo indietro. La famiglia ha smesso da molto tempo di potersi fare carico da sola dell'inserimento dei giovani nella società, avviandoli al lavoro, al sapere o al potere. In mezzo si è inserita la scuola, creando uno spazio protetto, analogamente a quello familiare, ma autonomo e a volte in grado di utilmente rimescolare le carte date dall'origine familiare. Ambedue questi ambiti sono caratterizzati dal principio di autorità: ma si tratta di autorità diverse, e quella scolastica deve progressivamente prevalere su quella familiare, lungo un percorso che porti il giovane all'autonomia critica di fronte a ogni autorità. L'insegnamento a distanza ha mostrato il lato malsano della

perdita di questo confine fra casa e scuola: genitori eccessivamente coinvolti, volenti o nolenti, nella formazione dei loro figli, ragazzi che passano dal letto alla videolezione senza soluzione di continuità, sulla via di una confusione fra giorno e notte che non giova loro, e seguono i corsi sorvegliando un caffelatte o una frizzante coca, rumori di aspirapolvere che coprono la voce dell'insegnante, guerre fratricide per il controllo dei pochi computer di casa, magari utilizzati anche dai genitori per il telelavoro, messaggi dai docenti che arrivano a ogni ora via e-mail, moodle, squirrelMail, whatsapp, teams e zoom. Ovviamente, si è confermato quanto scriveva quasi duecento anni fa il filosofo Ludwig Feuerbach: nella reggia si pensa in modo diverso che nella capanna; e si studia in modo diverso. Di qui la fondamentale preoccupazione di perdere i più fragili e meno motivati, quelli che della scuola hanno più bisogno.

Tenere aperto o chiudere, tenere chiuso o riaprire? Ecco il problema. Chi scrive ha tendenze ipocondriache, e dunque si può immaginare come sia stato naturalmente portato a pensarla; ma sa anche che l'ipocondria è essa stessa una malattia, e dunque si è reso conto di dover reagire, sforzandosi di pendere dall'altra parte; ma è una malattia quasi incurabile, e dunque...

L'amletico dilemma, che riguardava la maggior parte delle attività lavorative, è stato vissuto con particolare intensità nel caso degli istituti scolastici. In realtà, la scuola non era un caso particolare: la si è chiusa quando si è chiuso tutto, e la si è riaperta con tutto il resto. In questa situazione dilemmatica molti hanno sentito il bisogno di schierarsi, firmando appelli e controappelli, rilasciando dichiarazioni pubbliche spinti da una libido della presa di posizione certo favorita anche dai *social media*; pareva che tutti avessero fatta propria l'affermazione di Gramsci: "Vivo, sono partigiano. Perciò odio chi non parteggia, odio gli indifferenti." (*La Città futura*, 1917) Ho forti dubbi che il moltiplicarsi di appelli e messaggi via Facebook e Twitter fosse espressione della partigianeria a cui pensava Gramsci, ma certo in molti casi, purtroppo non in tutti, è stato un sintomo non solo di narcisismo ma di autentico spirito civico e un utile invito alla vigilanza democratica.

Nel caso della scuola, questo acceso confronto ha riguardato anche le modalità di gestione dell'emergenza da parte dei vertici del DECS. Qualcuno vi ha visto un'ennesima prova di verticismo; qualcun altro, addirittura, una manifestazione di irresponsabilità tale da giustificare la richiesta delle dimissioni di Bertoli. In questa grave pandemia, sciagura planetaria dalle incalcolabili conseguenze, quelle del Consigliere di Stato socialista sarebbero state fra le pochissime dimissioni di autorità competenti, che avrebbero fatto il paio con il defenestramento dei dirigenti di Wuhan da parte di Xi Jinping, colpevoli di essersi mossi con imperdonabile ritardo. Insomma, definirla una richiesta fuori misura sarebbe solo un eufemismo. Per quanto concerne il lato serio delle critiche in merito, c'è da dire che non sono le situazioni di emergenza quelle in cui più spazio possono trovare i momenti di consultazione e confronto, e questo non vale certo solo per l'ambito educativo. Ma bisogna che l'eccezione non diventi regola, che sia chiaro che la scuola non è né un esercito, né un'azienda e neppure una grande famiglia; che in essa non può vigere il pensiero unico. Credo, comunque, che il tentativo di riaprire almeno il settore obbligatorio, evitando che gli unici luoghi di aggregazione giovanile fossero la foce del Cassarate o della Maggia, andasse fatto.

Come sempre in passato, ora ci attende il futuro. Che, dicono tutti,

non sarà più quello di una volta. Ma nessuno sa bene che cosa cambierà. Il futuro della scuola, a settembre, sarà probabilmente simile, sul piano organizzativo, a quello delle ultime settimane di quest'anno scolastico. Agli insegnanti, in quanto operatori del settore pubblico, dovrebbe essere risparmiata quella condizione di incertezza economica che caratterizza purtroppo altri ambiti, ma il loro lavoro diventerà più impegnativo, come si è già visto in queste difficili settimane di insegnamento a distanza, a cui ora si è aggiunto o sostituito quello in presenza, da gestire in condizioni complesse. Più in generale, si tratterà di vedere quale ruolo lo stato e la spesa pubblica, anche quella scolastica, avranno nel prossimo futuro: nell'immediato, per affrontare l'emergenza, l'intervento finanziario statale si è fortemente ampliato, ma in prospettiva, in seguito al forte indebitamento, potrebbero esserci seri contraccolpi. Inoltre, si dovrà capire se più stato significherà soprattutto più solidarietà, o più autorità e chiusura. Se, come dobbiamo augurarci, ma come non è per nulla scontato, si uscirà da questa crisi con una maggiore consapevolezza dell'importanza del ruolo delle istituzioni pubbliche al servizio della solidarietà sociale, ciò dovrebbe giovare alla scuola, la cui insostituibile funzione è stata confermata dalla situazione straordinaria in cui ci siamo trovati.

Virginio Pedroni



Palo con rete di confine, Pizzo Meda, Foto Paolo Crivelli (originale a colori)

Fahrenheit Cvd-19

E venne la scuola in cui la carta e i libri non si poterono più condividere in classe, in cui i docenti mascherati dovettero mantenere le distanze dagli allievi e dove una serie di norme igienico-sanitarie pervasero le finalità pedagogico didattiche e i piani di studio furono soggiogati dalla realtà e reinterpretati per dare vita a una nuova scuola, trasformata dalla pandemia - dentro uno spazio post-apocalittico - da scuola dell'istruzione a scuola delle istruzioni.¹

Questo mutamento di paradigma ha parlorito concetti inediti nel panorama deontologico del docente - come accade nella neo lingua di orwelliana memoria - quali “l'accudimento”, il “tutoring”, “la piattaforma”, “l'intergenerazionalità”, “le distanze sociali”, la scuola in “presenza” e quella a “distanza”, la centralità del: “così ci proteggiamo!”, “la classe dimezzata”, la “frequenza alternata”, l’“igienizzazione forzata e cadenzata”. Il tutto letto e interpretato dalle istituzioni quale positivo ritorno alla normalità, sebbene parziale, per cui ci sembra necessario approfondire il concetto di normalità, interpretandolo alla luce dei fatti, che hanno proiettato il mondo del ventesimo secolo nella trama di un romanzo distopico. La scuola all'improvviso si è trovata al centro del dibattito pubblico e della scena politica, ed è stata l'occasione per prendere coscienza della sua importanza, come forse non era mai avvenuto prima, un'occasione sprecata per quanto riguarda le sue finalità ideali. La situazione eccezionale ha messo in evidenza infatti, in modo drammaticamente evidente, come la scuola pubblica abbia assunto la funzione principale di garantire il preteso ritorno alla normalità, scoprendosi così essere l'ingranaggio indispensabile attorno al quale ruota il sistema economico, appiattendosi, schiacciata dal peso di questa forza e dalle scelte precipitose e contraddittorie della politica, che l'hanno colonizzata e trasformata, rendendola un luogo in cui si cerca di mettere in atto un tentativo maldestro e malsano di

ritorno al punto di partenza, un mero “fluidificatore sociale” emblema e capofila nella diffusione dello slogan dell'agognato ritorno alla normalità.

È come se l'emergenza dettata dalla pandemia avesse cancellato dal panorama della scuola tutti gli aspetti legati alla trasmissione del sapere e della cultura, a vantaggio di una sua funzione socio-assistenziale, puramente funzionale alla ripresa del sistema economico. Questa riapertura - voluta facendo appello al sacrosanto diritto all'istruzione, dove però l'istruzione ha davvero poco spazio - dimostra l'ambiguità e la confusione entro la quale siamo costretti a vivere e a operare in qualità di docenti che non si riconoscono in questo ruolo meramente funzionale, protocollare, eradicato del suo valore portante, cioè la trasmissione del sapere che in questo contesto o viene meno oppure costringe a leggere criticamente i fatti.

Leggere criticamente i fatti significa però mettere in discussione proprio il concetto di normalità, interpretandolo quale sintomo del problema col quale ci troviamo confrontati e non come obiettivo da perseguire con pervicacia e demagogia. Basterebbe riguardarsi il filmato promozionale con il quale il Decs ha presentato ai cittadini il rientro a scuola, in cui il docente è proiettato in una dimensione professionale riduttiva e svilente, un ibrido tra l'operatore sanitario e il controllore del traffico, per porsi qualche interrogativo sul senso complessivo del progetto.²

È proprio questo il nodo critico entro il quale si gioca la credibilità di tale istituzione e il suo destino futuro. Riflettere criticamente sul concetto di normalità dovrebbe essere un imperativo morale e una scelta di campo definitiva per comprendere lo scenario storico-apocalittico nel quale siamo precipitati. Se la scuola rappresenta il luogo ideale in cui si costruiscono cittadini consapevoli e capaci di leggere i fatti interpretandoli correttamente secondo il principio di causalità, allora dovrà gioforza mettere in discussione pro-

prio il concetto di normalità, che ha condotto l'uomo a vivere e sperimentare una pandemia generata grazie a un sistema di sfruttamento delle risorse scellerato e miope oltre che autodistruttivo. Un sistema che non vede l'ora di ripartire il più in fretta possibile, al fine di ricominciare da dove si era interrotto, senza il minimo cambiamento, senza la minima analisi critica, coinvolgendo proprio la scuola in questa funzione di ripristino forzato della normalità. La scuola però è chiamata in causa proprio di fronte a questa scelta di campo, dovendo scegliere tra l'essere un mero *instrumentum regni* oppure rivendicare il suo spazio autonomo, alternativo, fortemente utopico e quindi luogo in cui si coltivi e si persegua una riflessione critica e sistematica ai concetti di normalità, soprattutto quando questi siano l'espressione di disegni ambigui e determinati da forze estranee e contrarie ai principi etici e morali dell'istruzione pubblica nel nostro paese. Ognuno di noi, in qualità di docente, è chiamato dunque a scegliere in quale ruolo e dentro quale modello ideale di scuola vuole riconoscersi e operare di conseguenza, al fine di mantenere integro il proprio impegno morale e deontologico, consapevole del fatto che la scelta che dovrà compiere, volente o nolente, consisterà nell'opporsi criticamente oppure prestarsi placidamente al ripristino della tanto declamata normalità. Esattamente come il protagonista del romanzo Fahrenheit 451, il quale dovette scegliere tra il persistere nel bruciare libri in qualità di pompieri qual era, oppure decidere di fuggire con i ribelli del fiume, divenendo ribelle a sua volta, per salvarli almeno nella memoria.

Roberto Salek

¹ Direttive 3 sulla conclusione dell'anno scolastico 2019/2020 a seguito della pandemia Covid-19, del 13 maggio 2020, a cura del Decs.

² Sul canale YouTube: Scuola. Comportamento corretto per evitare contagi da COVID-19, a cura del Decs.

Lettera aperta al DECS

Gentili signore, egregi signori, prendiamo spunto dalla risposta ¹ pervenuta il 21 novembre 2018 da parte del Consiglio di Stato all'interrogazione del deputato del Partito Comunista (PC) Massimiliano Ay intitolata “La scuola delle (in)competenze”. Nelle argomentazioni del DECS venivano presentate le molteplici virtù dell'approccio per competenze in ambito pedagogico adottato dal Piano di studi della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (elaborato all'interno del perimetro stabilito dal concordato per l'armonizzazione sul piano federale della scuola dell'obbligo). Alle critiche mosse nell'interrogazione a questa dottrina pedagogica, rispetto alle continuità con una visione aziendalistica e neoliberista, si rispondeva ritenendola una chiave di lettura “scorretta se riferita alla realtà della scuola ticinese”.

In seguito alla comunicazione del settembre 2019 inerente all'apertura di un percorso formativo presso la SUPSI atto a ottenere un “Certificate of Advanced Studies” (CAS) in “Sviluppo competenze” – si tratta di corso atto a sviluppare le competenze trasversali (concetto, quest'ul-

timo, mutuato dall'inglese “soft skills” introdotto negli anni '70 nell'esercito degli USA), suddiviso in moduli quali: “storytelling in azienda”, “ottimizzare i processi aziendali” ecc. – abbiamo deciso di ampliare e sviluppare il dibattito. Ci permettiamo dunque di muovere qualche interrogativo sulla visione limpida, a-critica e a-contraddittoria sulle competenze (trasversali).

Un po' di storia delle competenze

Nella risposta all'interrogazione leggiamo che «non esiste nessun legame tra l'introduzione di un approccio per competenze negli Stati Uniti e l'introduzione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PSD)*», in quanto «i due approcci non sono mai stati messi in relazione tra loro e quindi non sono paragonabili». Nonostante la vasta letteratura aziendalistica di stampo americano a sostegno delle soft skills – ovvero le competenze trasversali – diamo fiducia al DECS, suggerendo, tuttavia, in un'epoca globalizzata dove le interrelazioni sono sempre maggiori e le teorie si diffondono rapidamente anche oltre gli oceani, una ricerca storica e criti-

ca sull'origine delle proprie teorie di riferimento.

Soffermiamoci allora sulla storia delle competenze nel contesto europeo, sicuramente più prossimo al nostro. Nel 1983 è stato creato un organismo privato che porta il nome di European Round Table of Industrialists (Ert) ². Nel 1989, data significativa rispetto alla congiuntura storica, l'Ert realizzò un rapporto sull'educazione e la competenza. Il tema centrale è la scarsa compenetrazione tra industria e istituzioni scolastiche, indicata come una delle principali debolezze del sistema educativo europeo. Secondo gli industriali, è necessario superare rapidamente questo deficit [...] poiché ciascun individuo dovrà abituarsi a numerosi cambiamenti di lavoro e aggiornare costantemente le proprie abilità e competenze. [...] Le competenze giocano un ruolo determinante in questo processo di subordinazione alla visione del mondo economico, perché spingono i sistemi educativi a abbandonare la costruzione di saperi strumentali (Boarelli, 2019, pp. 17-18).

L'autore fa inoltre riferimento a un



Finestra del villaggio abbandonato di Casiroli, Archivio Mevm (originale a colori)

documento dell'UE connesso a quello dell'Ert, il Libro bianco della Commissione Europea, redatto nel 1995 con il titolo “Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva”. In esso – successore del «Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione*, presentato nel 1993», nel quale veniva «disegnato un primo abbozzo delle *competenze*» (ivi, p. 15) –, il «quadro complessivo delineato nel documento spiega in modo chiaro che il modo migliore per [valorizzare le capacità] è quello di indirizzarle verso un canale formativo esterno alla scuola» (ivi, p. 16). Il pensiero, per chi come noi ha sostenuto il referendum contro il concordato Harmos, corre subito a quel portfolio di competenze dove certificare le esperienze extrascolastiche e le competenze acquisite in esse. Infatti, rispetto alle competenze, nel libro bianco vengono ipotizzati una “tessera personale” che affianchi (e in prospettiva superi) il sistema dei diplomi e un sistema di misurazione in grado di rilevare in modo ricorrente i risultati raggiunti da ciascuno. A questo punto il terreno è disodato e pronto per la definizione di un quadro delle “competenze chiave”, che l'Unione europea ha adottato nel 2006 (ibidem).

Risulta difficile che non sussista alcuna continuità tra le linee di questi documenti e gli approcci per competenze adottati in Ticino e in Svizzera³. Anche in questo caso la linea confederata e cantonale non ha legame alcuno con gli approcci per competenze diffusi, pur eterogeneamente, su scala europea?

Un'altra istituzione con un legame quanto meno interessato con l'economia e il libero mercato, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), nel 1997 «ha avviato un proprio programma finalizzato alla selezione di “competenze chiave”», nel cui rapporto finale tutto viene invariabilmente ricondotto alla cultura d'impresa, il comportamento umano viene uniformato a una sola dimensione, quella del “successo nella vita” ([...] titolo originale del rapporto), un “successo” che può essere conseguito se si possiedono competenze per trovare un impiego e conservarlo, adattandosi all'evoluzione delle tecnologie (ivi, p. 18).

Nella prima categoria delle compe-

tenze, “Interagire in gruppi sociali eterogenei”, si legge che «la capacità di relazionarsi in modo adeguato con gli altri non è solo un requisito necessario alla coesione sociale ma, in misura sempre maggiore, anche al successo economico», poiché «i cambiamenti sia nelle aziende, sia nell'economia stanno dando sempre più valore a elementi d’“intelligenza emotiva”» (Rapporto OCSE, citato in Boarelli, 2019, p. 19). In questo senso, «sono quindi le strategie aziendali a determinare la qualità delle relazioni personali: attraverso le competenze, la sfera dell'economia allarga i propri confini invadendo l'intero spazio sociale e costruendo modelli normativi cui uniformare il comportamento degli individui» (ibidem). Nell'area “Agire autonomamente”, invece, «viene tracciato un profilo dell'individuo che ha “successo nella vita”», e infatti «tutto, in definitiva, dipende dall'individuo, dalle sue capacità, dalla sua intraprendenza, dal suo atteggiamento positivo. Coloro che non avranno “successo nella vita” saranno quindi gli unici responsabili del proprio fallimento (ivi, pp. 19-20): una controversia non da poco per l'autonomia come obiettivo salvifico per ogni individuo (e non cittadino) capace di “apprendere a apprendere”. Ma torniamo al contesto ticinese.

II CAS(o) SUPSI

Come accennato nel paragrafo introduttivo, ci concentriamo sull'introduzione del CAS SUPSI in Sviluppo competenze. Si tratta di un percorso formativo descritto come «un vantaggio concreto per tutti, anche per il datore di lavoro»⁴: sviluppare le «competenze personali, relazionali e gestionali di una persona è possibile a tutte le età e a ogni livello gerarchico»⁵. Infatti, le soft skills sono quelle competenze che fanno la vera differenza fra due candidati equivalenti dal punto di vista della preparazione tecnica. Scegliamo pure la persona più adatta al ruolo da occupare dal punto di vista “tecnico” ma, esattamente come investiremo tempo e denaro per formare questa persona sui nostri prodotti e su come muoversi nel nuovo ambito professionale, investiamo anche per fare sì che questa stessa persona si relazioni al meglio con tutti gli stakeholder con i quali dovrà intrattenere rapporti, in rappresentanza dell'azienda per la quale lavora⁶.

Appare evidente che le *competenze* e le *soft skills* siano degli strumenti utili a relazionarsi meglio – leggasi “in modo non conflittuale”⁷ – con tutti gli *stakeholder* (portatori di interessi) con il quale il formando dovrà intrattenere rapporti rappresentando la propria azienda. Sembra difficile sostenere che solo una «corrente critica di stampo marxista» possa intravedere «nell'approccio per competenze uno strumento al servizio dell'economia neoliberista»⁸. Il corso è destinato a una lunga serie di figure imprenditoriali, manageriali, commerciali e dirigenziali a vari livelli che «desiderano ampliare le proprie conoscenze e competenze relazionali e manageriali»⁹.

Alla luce di questa esposizione a opera della SUPSI, riprendiamo ora le competenze presenti «nella bozza del nuovo Piano di studio ticinese» illustrate da Berger (2014, p. 6) nel suo articolo:

- *sviluppo personale*: conoscere sé stessi, avere fiducia in sé, saper stare in salute;
- *collaborazione*: sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo;
- *comunicazione*: saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi usando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto;
- *pensiero riflessivo e critico*: saper distanziare dai fatti e dalle informazioni rispettivamente dalle proprie azioni;
- *pensiero creativo*: sviluppare l'inventiva, la fantasia così come l'immaginazione e la flessibilità nell'affrontare ogni situazione.

E confrontiamole con la presentazione che fa la SUPSI delle *soft skills*¹⁰ nella locandina informativa del CAS, che racchiudiamo provocatoriamente sotto i cappelli delle competenze proposte dal DECS, e di cui riportiamo solo le descrizioni più significative per ragioni di spazio:

- *sviluppo personale*:
Possedere autostima [...];
Senso etico [...];
Essere in grado di prendere decisioni valide [...];
Lavorare sotto stress: [...] alla quale si lega una:
gestione del tempo efficace: [...];
- *collaborazione*:
Atteggiamento positivo: ottimismo

e determinazione che generano energia positiva e alta produttività; *Lavorare in team*: sapere essere cooperativi e/o leader a seconda della situazione;

comunicazione:

Saper ascoltare: per individuare velocemente i bisogni di clienti, collaboratori e colleghi;

Essere assertivi: affermare i propri punti di vista, senza prevaricare né essere prevaricati, utilizzando in ogni contesto relazionale la modalità di comunicazione più adeguata;

Competenze comunicative: per fare passare le proprie idee e quelle dell'azienda in modo costruttivo tra colleghi, clienti, azionisti e fornitori¹¹;

- *pensiero riflessivo e critico*:

Accettare le critiche: essere aperti, apprendere dagli errori, accettare di farsi guidare nella vita professionale e privata;

- *pensiero creativo*:

Cavalcare il cambiamento: dimostrare flessibilità e adattabilità nell'accogliere nuove sfide e nuove idee;

Capacità di riconoscere e risolvere in modo creativo i problemi: per trovare soluzioni e non diventare parte degli stessi.

Restano fuori dall'esercizio comparativo, per ovvie ragioni, tre competenze che nella scuola dell'obbligo per ragioni di posizione, anagrafica e titolo di studio non possono esser esercitate (*gestire i collaboratori*; *gestire progetti*; *sapere delegare*).

Siamo ben coscienti che nell'operazione svolta vi sono una serie di “forzature”, e che ci sono dimensioni *trasversali* che inevitabilmente sono rintracciabili in molti ambiti della vita. L'obiettivo era tuttavia mostrare, utilizzando fonti non provenienti da correnti “marxiste”, che esiste una continuità evidente tra le competenze trasversali proposte nel piano di studio e quelle auspiccate poi nei CAS della SUPSI.

L'approccio per competenze opera quindi delle curvature non indifferenti nella costruzione della cittadinanza. Le critiche si accettano, si è capaci di ascoltare e di cavalcare il cambiamento o di esercitare un *problem solving* creativo, o ancora si investe nella comunicazione e nello sviluppo personale. La capacità di confliggere in modo trasformativo (anche radicale), o, ancora, la conoscenza dei diritti collettivi esperibili (anche) individualmente¹² e colletti-

vi al fine di operare per il progresso universale e della società nel suo complesso, così come molti altri cardini della formazione democratica sviluppata progressivamente nel Novecento, spariscono dagli obiettivi auspicati della scuola delle competenze.

In un articolo che analizzava i fondamenti della riforma “La scuola che verrà” e le ripercussioni sull'insegnamento, Tavarini (2016) sostiene che i rischi maggiori consistono in un forte ridimensionamento del sapere disciplinare e un allontanamento progressivo dai valori dell'umanesimo e dell'illuminismo in nome di un pragmatismo in sintonia con i valori dominanti della società attuale. La centralità del saper fare, cioè dell'aspetto procedurale su quello dichiarativo, impone una percezione della dimensione temporale appiattita sul presente e quella spa-

ziale sull'orizzontalità; la conoscenza è concepita come una progressiva acquisizione di competenze in rete, dove sono deficitari i nessi logici e la sequenzialità dei passaggi nella costruzione del sapere. La percezione di un processo storico di costruzione del sapere è del tutto assente e ciò impedisce la formazione di una consapevolezza della relatività delle conoscenze, oltre che una riflessione sui mutamenti intervenuti (Tavarini, 2016, p. 6).

Ci sembra importante prestare attenzione alla dimensione dell'operatività del saper fare, di quell'anglosassone e pernicioso *problem solving*. Si tratta di una modalità oggi diffusa che si propone di risolvere problemi, ma solo ed esclusivamente entro un quadro di compatibilità con l'esistente e il sistema economico-sociale in vigore. Infatti,



Mappa con i confini del Mendrisiotto, realizzata da P. Neuroni nel 1791, Zentralbibliothek, Zurigo.

anche se non concretizzatasi in votazione con la riforma, ma già presente nei piani di studio¹³,

la personalizzazione dei percorsi formativi e l'approccio per competenze sembrano voler proporre una scuola che si limita a collocarsi nel presente capace unicamente di accettare la realtà sociale che la circonda, dimenticando che il ruolo fondamentale della scuola, in una società libera e democratica, consiste nel gettare le basi affinché ciascuno possa intervenire nel mondo con strumenti conoscitivi in grado non solo di comprenderlo e interpretarlo, ma anche di cambiarlo (Tavarini, 2016, pp. 5-6).

Con le competenze, viene dunque meno la possibilità di comprendere i meccanismi della realtà sociale (come il fatto che essa si regge su processi di sfruttamento millenari), che essa è trasformabile anche radicalmente a partire da una profonda conoscenza del suo sviluppo (storico, scientifico, umanistico, artistico) che permetta di cogliere le interconnessioni tra gli ambiti che si studiano e che si attraversano nella vita, tra il locale e il globale. Non bisogna rimpiangere nostalgicamente una scuola dura, classista e nozionistica come quella che contestava Don Milani, il quale ci permettiamo di dubitare sarebbe stato un accanito sostenitore delle competenze trasversali per l'enfasi sullo studio e la conoscenza che aveva con i suoi ragazzi¹⁴. I ragazzi che scrivono "Lettera a una professoressa" studiavano il mondo per conoscerlo, comprenderlo, interpretarlo e infine cambiarlo, non per sviluppare competenze utili a fare carriera nel mondo del lavoro, quanto piuttosto a trasformarlo. Ma anche la stessa visione deweyana

dell'educazione attiva è in profondo contrasto con quella praticata attraverso le competenze. L'educazione attiva, per essere veramente tale, deve porsi l'obiettivo di fornire ai bambini e ai ragazzi gli strumenti per incidere sulla realtà, per modificarla attraverso una comprensione individuale e un'azione comune. L'approccio per competenze, al contrario, si basa su una adesione alla realtà esistente come se questa possedesse una razionalità propria (il reale non è razionale, sosteneva Dewey). Non si propone di sottopor-

la a una lettura critica, tanto meno di cambiarla. Il suo scopo è – al contrario – quello di fornire a ciascuno gli strumenti per adattarsi. La sua azione è modellata sugli individui singoli, privi di legami sociali, che devono essere dotati di propri "portafogli" di competenze e formati per massimizzare il vantaggio personale che può derivare da un loro uso accorto sul "mercato" (Boarelli, 2016, pp. 25-26).

Per sostenere un'educazione laica, democratica e progressista che sappia formare cittadini critici e consapevoli non solo di sé stessi, ma della collettività e della configurazione dei rapporti sociali, è necessario capire che con la presunta fine del taylorismo¹⁵, le forme di sfruttamento si sono evolute. Secondo il capo divisione, anche se oggi «è possibile osservare una convergenza tra le caratteristiche della pedagogia attiva e quelle di una parte del mondo economico, allo stesso modo in cui nel passato era osservabile una coerenza tra l'istituzione scolastica e il mondo produttivo industriale fordista», ciò «non significa tuttavia in alcun modo né che vi siano le stesse finalità, né che si possa dichiarare una sudditanza della scuola» (Berger, 2014, p. 4). E, tuttavia, proprio per chi segue la tradizione della pedagogia attiva, occorre ricordare che in ogni contesto la «richiesta del "gorilla ammaestrato" è sempre presente, anche se tale gorilla in via teorica è addestrato all'autonomia, alla presa di decisione e a quant'altro la narrazione del moderno modo di gestire le "risorse umane" comprende» (Tramma, 2019, p. 161).

Va ricordato che una scuola che non educa al conflitto rispetto alla «costellazione ideologica che comprende merito, imprenditorialità e competizione è presente e/o segnalata come opportuna in molte aree d'esperienza educativa: dalle scuole che, come recita l'ideologia neoliberista, devono essere considerate aziende e come tali gestite e presentate» (ivi, p. 163). L'aspetto del merito individuale diventa centrale, per cui

per poter ben meritare è necessario essere competenti (magari frequentando costosissimi master), e l'acquisizione delle competenze è diventata argomento centrale dell'apprendimento, poiché esse sono acquisite in molti ambiti che, a diffe-

renza di quanto ancora accade in quelli formali, non vedono agenti mediatori (insegnanti) specificamente orientati al tentativo di favorire pari opportunità fra soggetti che si presentano al loro cospetto già connotati da disuguaglianze maturate nella vita precedente e in quella esterna, parallela a quella dell'istituzione (ivi, p. 163).

Se introdurre le competenze – parto, lo ribadiamo, dell'economia privata – come cardine della formazione scolastica può teoricamente ovviare alle disparità nella loro acquisizione (ne siamo proprio sicuri? Le competenze valorizzate e spendibili sul mondo del lavoro non sono forse quelle dei master a pagamento, invece di quelle acquisite nella scolarità obbligatoria o in quella delle scuole superiori?), l'altra faccia della medaglia è piegarsi a quella stessa costellazione ideologica, appiattendosi *de facto* sui dik-tat dell'economia privata. Una scelta che una scuola che si vuole democratica, laica e progressista non può permettersi di fare. Non stupisce il fatto che la visione delle competenze «pretenda di fare tabula rasa di una ricca tradizione pedagogica costruita intorno al nesso tra individuo e società, tra educazione e democrazia. Stupisce, semmai, che un nuovo filone pedagogico si presti a legittimare questa mutazione» (Boarelli, 2019, p. 26).

Direzione del Partito Comunista

Note:

¹ Nella risposta del DECS è stato allegato un articolo di Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola, come supporto teorico alle argomentazioni esposte. Esso sarà quindi trattato come corpo della replica all'interrogazione.

² Si tratta di un cosiddetto *think tank* che riunisce una cinquantina di presidenti e amministratori delegati delle più importanti imprese multinazionali europee.

³ La quale non è rimasta estranea, per esempio, al cosiddetto "Processo di Bologna".

⁴ <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 04.05.2020

⁵ *ibidem*.

⁶ *ibidem*.

⁷ Si vedano le riflessioni di Sennett R. (2016, pp. 109-118) sull'approccio e l'addestramento alle relazioni in azienda nell'economia flessibile contemporanea. Le riflessioni del sociologo americano,

che si compenetrano con le ricerche di Graham L. svolte nelle fabbriche della Subaru-Isuzu e con quelle di Kunda G. sulla “recitazione profonda” – entrambe riportate nel passaggio citato, raccontano molto sulle competenze relazionali e sulla flessibilità richiesta ai lavoratori.

⁸Come si evince dalla risposta del Consiglio di Stato all’interrogazione summenzionata del 21 novembre 2018.

⁹Brochure informativa del CAS, scaricabile al link <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 04.05.2020.

¹⁰Brochure informativa del CAS, scaricabile al link <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 04.05.2020.

¹¹Riferite al quadro d’azienda, ma a scuola non si punta forse a far passare le proprie idee in modo efficace – per fortuna non (ancora) quelle dell’azienda – ai docenti nelle verifiche o nelle esposizioni orali, magari anche ai compagni a seconda delle circostanze?

¹²Secondo Boarelli (2019), «questa atomizzazione della vita sociale si traduce anche in una concezione dei diritti come beni esclusivamente individuali» e, infatti, «il fatto che i diritti, gli interessi e i bisogni degli individui siano spesso stabiliti e tutelati attraverso leggi, contratti e

altri documenti ufficiali non solleva dalla responsabilità di agire in loro favore. [...] È compito degli individui identificare e valorizzare i loro diritti, bisogni e interessi [...] e di affermarli e difenderli attivamente» (Rapporto OCSE, citato in Boarelli, 2019, p. 20).

¹³Cfr. Berger (2014).

¹⁴Milani è evocato da Berger (2014), assieme a una serie di illustri pedagogisti – tra cui Makarenko, inserito non si sa bene come nella scuola attiva (cfr. Lombardo Radice, 2009) – a sostegno delle competenze.

¹⁵È forse più corretto affermare che il taylorismo, anche se ha cambiato volto e vocabolario, resiste e ha trovato nuovo vigore in particolare nel settore della logistica legata al commercio via internet (si veda l’ultimo film di Ken Loach, “Sorry We Missed You”, o questa inchiesta de l’Espresso (<http://espresso.repubblica.it/inchieste/2016/11/11/news/da-amazon-a-zalando-come-vive-la-classe-operaia-on-line-1.288086>), ultima consultazione al 04.05.

Bibliografia:

Berger E. (2014), Le competenze nella scuola - Una strada verso la democratizzazione, *Verifiche*, 45, 5, pp. 26-30.
Boarelli M. (2019), *Contro l’ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari.

Loach K. (2019), *Sorry We Missed You*, GB, Belgio, Francia.

Lombardo-Radice L. (2009), Appendice, Lucio Lombardo Radice primo recensore del Poema pedagogico, (ed. or. 1952), in Makarenko A. S. (2009), *Poema pedagogico*, a cura di Siciliani de Cumis N., l’albatros, Roma (ed. or. *Pedagogičeskaja poema 1925-1937*), pp. XLI-LVII.

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

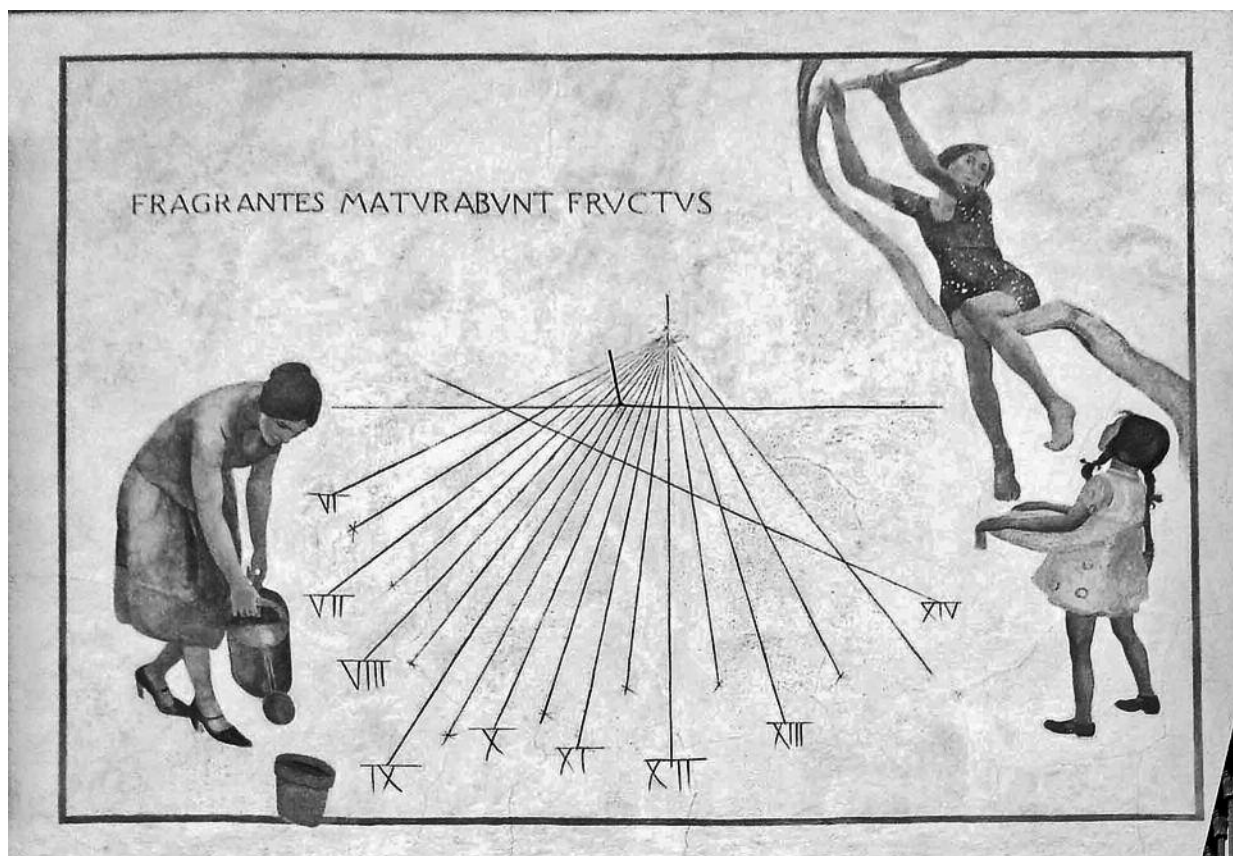
Sennett R. (2016), *L’uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1999).

Sironi F. (2016), *Come vive la classe operaia online*, «L’Espresso», 16 novembre, <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2016/11/11/news/da-amazon-a-zalando-come-vive-la-classe-operaia-on-line-1.288086>.

SUPSI, Brochure informativa del CAS in Sviluppo Competenze, <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 30.10.2019.

Tavarini G. (2016), *Sfide e rischi della “scuola che verrà”. Analisi dei fondamenti della riforma e delle profonde ripercussioni sull’insegnamento*, *Voci dalla scuola*, 1, I, pp. 5-7.

Tramma S. (2019), *L’educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari.



Orologio solare sulla casa natale di Francesco e Pietro Chiesa a Sagno, Opera di P. Chiesa, Foto: Archivio Mevm (originale a colori)

Insegnanti all'appello

Qualche mese fa (prima della pandemia) Richard Horton, medico e redattore capo della prestigiosa rivista medica “The Lancet”, ha divulgato in rete un messaggio pubblico indirizzato specialmente a medici e professionisti della salute¹. In essenza: la crisi climatica è oggi la più grave minaccia per l'umanità. I dirigenti si sono dimostrati incapaci o non intenzionati a cambiare rotta. Siccome la prima missione di chi pratica la medicina è la salute degli individui e della società, è responsabilità e dovere di questi protestare presso chi governa, affinché si decidano a introdurre le urgenti misure che finora hanno trascurato. Data l'inerzia dei governi, è compito di ogni individuo prendere posizione, pur senza ricorrere alla

specie viventi, sono in rapida e minacciosa via di estinzione². Egli suggerisce alcune misure pratiche per diminuire l'impatto ambientale delle attività accademiche dei biologi, ma mette anche in discussione il nostro modo di fare scienza, caratterizzato da un'implicita separazione fra noi e la natura, che lui vede come uno dei fattori che hanno contribuito alla crisi attuale.

Entrambi gli autori propongono queste responsabilità particolari, come complementari a quella generica che spetta a ognuno di noi rispetto alla crisi globale. Ammettendo delle responsabilità differenziate, chiediamoci: c'è una responsabilità specifica di chi opera nell'insegnamento e l'educazione?

esserci qualcosa di molto sbagliato nel sistema educativo occidentale (esportato mondialmente) e che più educazione dello stesso tipo poteva solo peggiorare le cose. Procedeva analizzando alcuni miti alla base di tale sistema e offrendo alcune proposte per un'educazione diversa. Nei trent'anni da allora a oggi, salvo il buco nell'ozono, quei problemi globali sono rimasti e per lo più sono peggiorati. Di concerto l'educazione non è fondamentalmente cambiata.

A fare difetto nel nostro sistema educativo dominante non è la conoscenza di per sé. Negli ultimi decenni la conoscenza umana è aumentata in modo vertiginoso, eppure le sorti del mondo sono



“Sguardo”, Foto: Stefano Spinelli

violenza. I medici che si sono già così esposti, per esempio nell'ambito della “Extinction Rebellion” in Inghilterra, vanno protetti contro ritorsioni in ambito professionale, pubblico o privato.

Sempre di qualche mese fa è un articolo del biologo Kaustubh Rau, che esamina le responsabilità specifiche della sua professione in quest'era in cui il loro oggetto stesso di studio, le

Il professore David Orr, già nel 1991 introduceva il suo saggio “What is Education For?” (“A cosa serve l'educazione?”), evocando una lista dei problemi globali più gravi a cui l'umanità doveva fare fronte³; proseguiva sostenendo che alla radice di tali problemi c'erano azioni umane e decisioni che emanavano da persone che vantavano titoli di studi superiori: master, dottorati, diplomi. Ne deduceva che doveva

andate di male in peggio. È allora forse un certo tipo di conoscenza che manca? Quel che è sintomatico sono comportamenti irresponsabili, senza etica, senza coraggio, e ciò non pare solo una questione di conoscenza.

Nella risposta di massa catalizzata da Greta Thunberg, giovani preoccupati da quanto si prospetta come futuro prossimo chiedono cambia-

menti radicali, ma i dirigenti ancora tentennano. Come insegnanti siamo l'interfaccia fra l'apparato educativo per cui lavoriamo e gli studenti, le cui menti contribuiamo a informare e formare. Nel nostro lavoro esprimiamo e trasmettiamo valori e contenuti in parte nostri e in parte decisi da autorità preposte, con cui ci identifichiamo in misura varia.

Ma insegnare è più un'arte che una tecnica e come tale va sostenuta ma non va né può essere dettata. Di fronte alla serietà della situazione planetaria, le proposte di riforma, per esempio della scuola ticinese in questi ultimi anni, mi sembrano inadeguate all'entità della sfida; e ciò non solo in Ticino. Non tocca forse a noi tutti, come cittadini, genitori, insegnanti, interrogarci e muoverci insieme, invece di delegare importanti decisioni di vita a esperti di conoscenza?

La scuola, per l'energia giovane che le appartiene, se libera e sostenuta in un ruolo creativo, può essere un faro per la comunità, ma se si lascia gestire con mano pesante rimane fanalino di coda. Chi insegna è in una posizione chiave del processo educativo e può contribuire in

maniera decisiva ai necessari cambiamenti, se si riconosce e assume tale compito. Rieccheggia il monito di Carlo Cattaneo nella sua "Prolusione al corso luganese di filosofia" del 1852⁴:

Ed ora, una parola tutta a voi, giovani Ticinesi! Io non devo adularvi. Io sono eletto a dirvi la verità. - Voi siete liberi; ma che gioveravvi la libertà del pensiero, se voi non avrete pensieri?

La crisi in corso non è un incidente: è stata ravvisata da molti decenni ma non s'è voluto cambiare strada! È allora necessario interrogarci e fare luce, da soli e insieme, su quale ne sia la natura di fondo e su quale sia stato fin qui il contributo delle nostre scuole, di noi insegnanti, verso tale situazione. Domanda vasta e che può rivelarsi scomoda, ma anche interessante e fertile.

Termino dopo tali spunti di indagine dando spazio a una citazione incoraggiante di Jiddu Krishnamurti, che ha prestato grande attenzione alla condizione umana e all'educazione.

L'insegnante è la persona più importante in una scuola, poiché da

lei o da lui dipende il benessere futuro dell'umanità. Queste non sono solo parole; è un fatto assoluto e irrevocabile. Solo quando chi educa sente la dignità e il rispetto implicito nel suo lavoro, sarà consapevole che insegnare è la chiamata più alta, più importante di quella del politico o dei principi del mondo⁵.

Lorenzo Castellari

Note

¹ Health and Climate

Richard Horton - 24 ottobre 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=YEVGNeneYug>

² What does it mean to do Biology in the age of extinction?

Kaustubh Rau - School of Arts and Sciences, Azim Premji University, Bangalore, India - 27 settembre 2019, <https://osf.io/m7pjw/>

³ What is Education for?

David Orr - 1991, https://archive.org/details/WhatIsEducationFor-DavidOrr_153/mode/2u

⁴ Scaricabile dal sito <https://www.liberaliber.it/online/autori/autori-c/carlo-cattaneo/>

⁵ J. Krishnamurti, 1 March 1979 in *The Whole Movement of Life Is Learning*, pag. 47-48

Museo etnografico della Valle di Muggio

Nuova mostra e riapertura

Martedì 9 giugno Casa Cantoni a Cabbio ha riaperto le sue porte al pubblico con la mostra permanente e la nuova esposizione temporanea **Pezzi di frontiera. Geografie e immaginario del confine**. Il percorso espositivo accompagna il visitatore in un viaggio lungo i confini geografici, culturali e immaginari partendo dalle molteplici testimonianze presenti nella Valle di Muggio e ampliando lo sguardo al Mondo. Numerose le novità nell'allestimento e nell'offerta didattica.

Casa Cantoni

Esposizione temporanea *Pezzi di frontiera. Geografie e immaginario del confine*

9 giugno - 29 novembre 2020
da martedì a domenica: ore 14⁰⁰/17⁰⁰

Mulino di Bruzella

10 giugno - 29 ottobre
mercoledì, giovedì e domenica dalle 14⁰⁰ alle 16³⁰

Roccolo di Scudellate

Domenica 21 giugno, 9³⁰ - 11³⁰
(Apertura e visita guidata)
Venerdì 24 luglio, dalle 18⁰⁰ (Concerto al chiaro di stelle: chitarra e mandolino)
Domenica 9 agosto, 9³⁰ - 11³⁰
(Apertura e visita guidata)
Domenica 4 ottobre, 9⁰⁰ - 12⁰⁰
(Migrazioni di ieri e di oggi, attività in collaborazione con Ficedula)

In coincidenza con il 40° di fondazione dell'Associazione Museo etnografico della Valle di Muggio nei prossimi mesi verranno proposte numerose attività all'insegna dell'esplorazione del territorio e della riscoperta delle tradizioni.

Per raggiungerci e restare informati sulle attività del MEVM

Casa Cantoni
CH - 6838 Cabbio
Tel. +41 091 690 20 38
info@mevm.ch
www.mevm.ch
Instagram:
[museo_etnografico_vallemuggio](https://www.instagram.com/museo_etnografico_vallemuggio)
Facebook: @MuseoNelTerritorio

Peter Surava

Una lezione di storia patria e di civica

Il primo giugno del 1995 il sindaco di Surava, allora comune autonomo della valle dell'Albula, invia a Peter Hirsch, domiciliato a Oberrieden, una lettera raccomandata:

“Sehr geehrter Herr Hirsch, L'Assemblea comunale di Surava, il 31 maggio 1995, ha concesso all'unanimità a lei, signor Peter Hirsch, la cittadinanza onoraria di Surava. Quale primo cittadino onorario del nostro comune ci congratuliamo con lei. La consegna del certificato avverrà quest'estate in occasione di una piccola festa. Siamo lieti di darle il benvenuto qui a Surava in questa occasione. Nei prossimi giorni prenderò un appuntamento telefonico con lei. Mit freundlichen Grüßen In Namen der Bürgergemeinde Giorgio Bossi, Bürgerpräsident”

Quali ragioni hanno spinto le cittadine e i cittadini del villaggio grigione a concedere, all'unanimità, la cittadinanza onoraria allo zurigano Peter Hirsch?

La risposta la troviamo nelle sue memorie *Er nannte sich Surava*, pubblicate nel 1991, tradotte in francese nel 1995 e appena uscite (2020) in italiano nella traduzione di Manuel Guidi, ricercatore e giornalista ticinese, con il titolo *Si faceva chiamare Peter Surava*, presso le Edizioni Ulivo di Balerna nella collana *I pedigreed*.

Dall'articolo del Dizionario storico della Svizzera, redatto da Erich Schmid, sappiamo che Peter Surava, figlio di Franz Hirsch, è nato a Zurigo nel 1912. Dopo aver seguito un apprendistato di commercio e una formazione di grafico lavora nei Grigioni quale direttore di un ostello della gioventù e di una scuola di sci. Attratto dal nome del villaggio, Surava, che sta per Sur Aua (oltre l'acqua, oltre il corso d'acqua), lo adotta quale pseudonimo dal 1939; nel 1941 le autorità zurighesi lo confermano quale cognome ufficiale. Dapprima giornalista, poi direttore del settimanale “Die Nation” inizia un'intensa attività pubblicistica, apprezzata da molti e avversata

da altri, in particolare da parte delle autorità federali. Peter Surava denuncia le atrocità dei nazisti, ma è ripetutamente ostacolato dalla censura. Sul settimanale appaiono foto con cadaveri di ebrei che vengono liquidate, da parte dell'autorità di censura svizzera guidata dal consigliere federale von Steiger, ex avvocato dei tedeschi, come propaganda polacca. La Polizia federale ricorre a tutti i mezzi possibili per screditare il giornalista e per metterlo a tacere.

Nel 1943 Surava pubblica, in collaborazione con il fotografo Paul Senn, un servizio sulle misere condizioni delle operaie a domicilio del comune di Eriswil. Nel 1944 realizza un reportage sulla sorte di braccianti agricoli trattati come schiavi e un altro sulle disumane condizioni riservate ai bambini in affidamento forzato. Nell'autunno del 1944 su “Die Nation” appare un servizio fotografico sulle fosse comuni di Oradour-sur-Glane, un villaggio nei pressi di Lione, dove le SS hanno massacrato ostaggi e partigiani.

Nel 1945 lascia la redazione della “Nation” e inizia l'attività giornalistica su “Vorwärts”, l'organo ufficiale del Partito del Lavoro; attività che abbandona nel 1948, denunciando

l'asservimento del giornale alle direttive di Mosca.

Tra il 1946 e il 1947, accusato di malversazioni inesistenti, è messo in detenzione preventiva, ma solo nel 1949 viene processato e condannato. Contro la sentenza ricorre subito in appello.

Il 24 maggio 1946 il tribunale federale di Losanna gli revoca l'autorizzazione a portare il nome Surava.

Alla fine del 1950 annullati “anche gli ultimi brandelli di resistenza ancora presenti nella mia psiche” Hans Hirsch, alias Peter Surava, rinuncia a ottenere giustizia ritirando, dopo insistenti pressioni, il ricorso in appello. La sentenza del 1946 diventa pertanto definitiva.

Nel 1989, a seguito dello scandalo delle schedature, anche Peter Surava può consultare la sua cartella: ogni sua attività e ogni suo spostamento sono annotati. Viene segnalato come “israelita” e sospettato d'essere una spia sovietica; il suo reportage sui massacri nazisti in Francia è definito “tendenzioso” e prodotto da un “bugiardo”, “comunista” e “sobillatore”.

Nel 1991 Hans Werner Hirsch pubblica “Er nannte sich Surava”, la sua biografia. Nel 1995 il regista Erich Schmid realizza il film documentario “Er nannte sich Surava”. In occasione della prima rappresentazione alle Giornate di Soletta, la consigliera federale Ruth Dreifuss interviene riabilitando l'ormai anziano giornalista. Presentato al Festival di Locarno, il consigliere federale Flavio Cotti ne raccomanda la visione nelle scuole a scopi didattici.

Il 23 novembre dello stesso anno Peter Surava, a ottantatré anni, si spegne a Oberrieden.

Le sue memorie e il film documentario rappresentano un'occasione da non perdere per insegnanti di storia e di civica della scuola media e delle medie superiori: una lezione magistrale anche per coloro che tanto hanno desiderato l'introduzione dell'insegnamento della civica.



Tatuaggio protettivo attorno alla bocca, Fulani, Mali, Foto: Graziella Corti (originale a colori)

Giorgio Tognola

L'inizio della seconda guerra mondiale

Uso pubblico della storia e ricerca storica

L'Unione Europea per commemorare gli 80 anni dall'inizio della seconda guerra mondiale, richiamata la relazione della commissione al Parlamento e al Consiglio del 2010 sulla memoria dei crimini commessi dai regimi totalitari in Europa¹ e riferendosi alla dichiarazione dell'universalità dei diritti umani delle Nazioni Unite adottata il 10 dicembre 1948, ha promulgato il 19 settembre 2019 una Risoluzione del Parlamento europeo *Sull'importanza della memoria europea per il futuro dell'Europa*².

La dichiarazione ha lo scopo di sostenere i diritti umani come valori imprescindibili e comuni a tutti gli stati membri dell'Unione e di riaffermare come la memoria delle vittime sia una necessità di fondamentale importanza per evitare che in futuro possano ripetersi i crimini commessi dal nazismo e dal comunismo.

Il testo della dichiarazione si compone di 24 punti che, presi nel loro insieme, perseguono valori morali e obiettivi politici del tutto condivisibili. Ciononostante la dichiarazione ha suscitato critiche anche molte severe soprattutto a causa di alcune discutibili affermazioni relative alle cause del secondo conflitto mondiale e all'equiparazione di fatto tra nazismo e comunismo. Il testo risente quindi, forse inevitabilmente, di indispensabili compromessi necessari per poter ottenere il consenso da parte della maggioranza dei 27 membri dell'UE.

I punti più controversi della Risoluzione, che hanno sollevato perplessità in molti osservatori e commentatori, sono i seguenti:

[...]

2. *sottolinea che la Seconda guerra mondiale, il conflitto più devastante della storia d'Europa, è iniziata come conseguenza immediata del famigerato trattato di non aggressione nazi-sovietico del 23 agosto 1939, noto anche come patto Molotov-Ribbentrop, e dei suoi protocolli segreti, in base ai quali due regimi totalitari, che avevano in comune l'obiettivo di conquistare il mondo, hanno diviso l'Europa in due zone d'influenza;*

3. *ricorda che i regimi nazisti e comunisti hanno commesso omicidi di massa, genocidi e deportazioni, causando, nel corso del XX secolo, perdite di vite umane e di libertà di una portata inaudita nella storia dell'umanità, e rammenta l'orrendo crimine dell'Olocausto perpetrato dal regime nazista; condanna con la massima fermezza gli atti di aggressione, i crimini contro l'umanità e le massicce violazioni dei diritti umani perpetrate dal regime nazista, da quello comunista e da altri regimi totalitari.*

Queste affermazioni pongono legittime domande soprattutto da un punto di vista storiografico perché stabiliscono che

a) la seconda guerra mondiale scoppiò a causa dell'alleanza tra Hitler e Stalin;

b) nazismo e comunismo sono da considerare forme di governo equivalenti. Il concetto di totalitarismo può essere applicato indifferentemente al regime nazista, a quello sovietico e a altri sistemi di governo. I crimini dell'Olocausto sono paragonati ad altri crimini contro l'umanità.

Su queste affermazioni è lecito avanzare qualche dubbio e sviluppare qualche considerazione³.

a) È un'affermazione smentita dalla puntuale ricostruzione di molti storici: l'inizio delle operazioni belliche avvenne con l'invasione della Polonia da parte dell'esercito tedesco il 1 settembre 1939, ma al di là del fatto cronologico è evidente che la causa dello scoppio del secondo conflitto mondiale risiede nella politica aggressiva e espansionistica della Germania condotta da Hitler dopo la presa del potere nel gennaio 1933. Le decisioni prese in contrasto con la pace o il diktat di Versailles, come si esprimeva la propaganda nazista, portarono a un sempre più evidente contrasto con le democrazie occidentali che con loro politica di *appeasement* lasciarono di fatto mano libera al *Führer*. Il culmine di questa debolezza trovò conferma nella conferenza di Monaco nel settembre del 1938 in cui la

Francia, ma soprattutto l'Inghilterra con il beneplacito di Mussolini, consegnarono i Sudeti a Hitler e lo incoraggiarono a mettere in atto la sua politica del *Lebensraum*, cioè lo spazio vitale per la superiore razza ariana, con il fine dichiarato di sottomettere i territori orientali e ridurre la popolazione in schiavitù. Qualche mese dopo l'annessione dei Sudeti, il 15 marzo del 1939 l'esercito tedesco occupò Praga e diede vita al Protettorato di Moravia e Boemia il cui governo fu affidato a un dirigente del partito nazista.

L'Urss non venne invitata a Monaco e Stalin ritenne che fosse un atto deliberato per incoraggiare la Germania a iniziare una guerra verso est. Quando Hitler rivendicò Danzica era chiaro che la guerra stava per iniziare. *“Danzica non è affatto il vero motivo della disputa. Si tratta di espandere il nostro spazio vitale a Oriente, di assicurarci i rifornimenti alimentari e anche di risolvere il problema degli stati baltici [...] Non si può nemmeno pensare di risparmiare la Polonia e non ci resta che questa decisione: attaccare la Polonia alla prima occasione propizia”*⁴.

Sentendosi isolato Stalin pensò di potere giocare su due tavoli, ma propose un ultimo tentativo di alleanza alle democrazie occidentali in aprile, assicurando il suo appoggio in caso di guerra, ma chiedendo la possibilità del passaggio su territorio polacco per l'esercito sovietico. *“E' mia impressione che il governo britannico e quello francese non siano seriamente intenzionati a concludere un accordo accettabile anche da parte dell'Unione Sovietica, ma soltanto a condurre delle conversazioni per dimostrare all'opinione pubblica dei loro paesi la presunta intransigenza dell'Urss e facilitare in tal modo la conclusione di un'intesa con gli aggressori. I prossimi giorni dimostreremo se le cose stanno effettivamente così”*⁵.

Davanti al rifiuto della Polonia e all'esitazione dell'Inghilterra si aprì la porta ai contatti con la Germania che portò in breve tempo all'accordo Ribbentrop - Molotov siglato il 23 agosto. Più che un patto di non aggressione fu un patto di alleanza

storia

in base soprattutto ai protocolli segreti che assicuravano all'Urss parte dei territori polacchi, l'annessione dei Paesi baltici e mano libera verso la Finlandia. Hitler non prese sul serio le garanzie offerte a fine marzo dal governo inglese alla Polonia. Nelle prime ore del primo settembre del 1939 le forze tedesche penetrarono in territorio polacco dando inizio alla seconda guerra mondiale.

La decisione di Stalin dipese, secondo molti storici, da uno stato di necessità determinato dall'impreparazione militare (a causa anche delle purghe interne al PCUS del 1936-38), dalle difficoltà economiche e dagli attacchi giapponesi ai

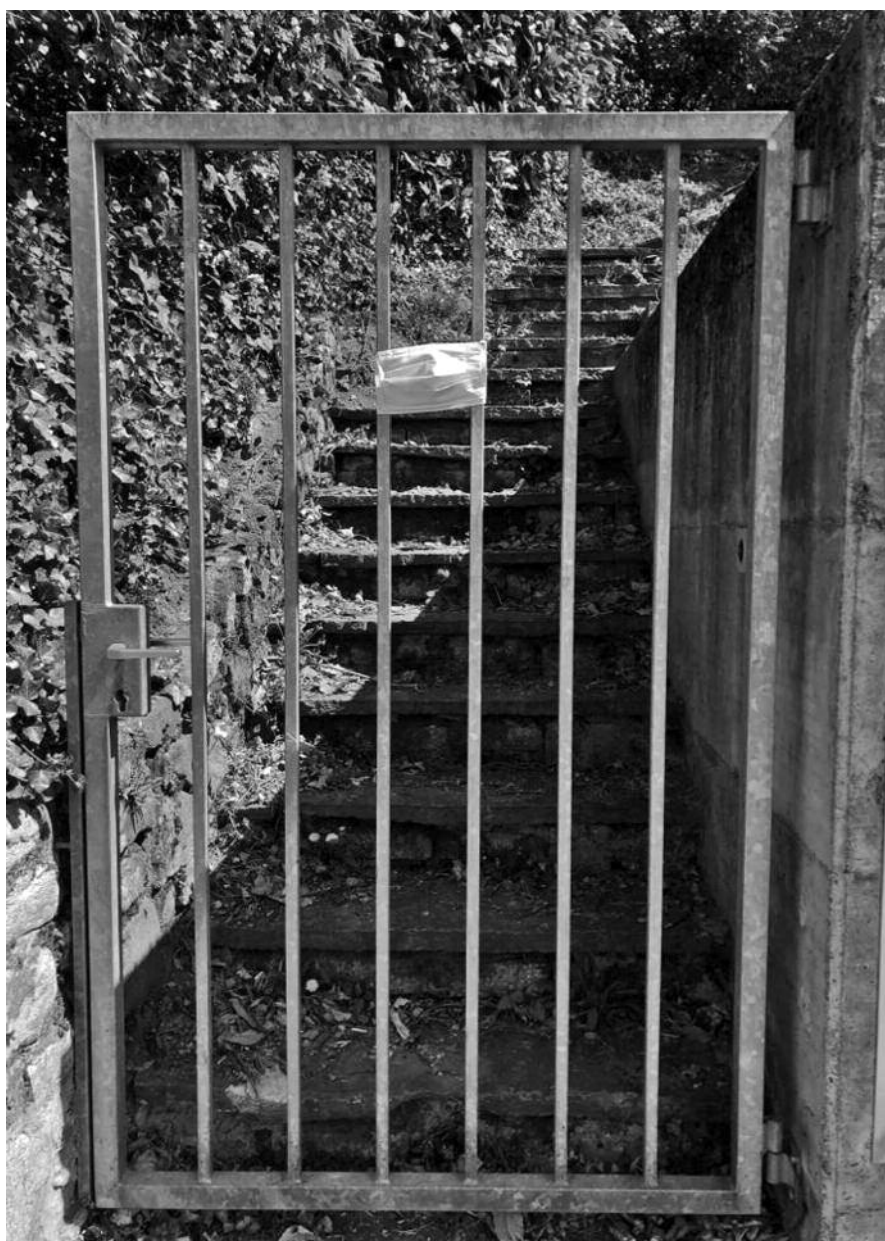
confini della Manciuria⁶. La scelta da parte di Stalin di aver privilegiato la ragione di stato gettò comunque il fronte europeo antifascista, di cui i comunisti erano la forza trainante, in una situazione di sconforto e incredulità: come potevano ora combattere la Germania nazista, se il principale nemico di Hitler aveva stretto un patto con lui?

“È facile vedere che con tutta la logica da raison d'état che il patto conteneva, molto di ciò che ne accompagnò la pratica applicazione ci privò per almeno due anni, semplicemente come popolo, di quel particolarmente importante senso di identità che era la nostra caratteristica più preziosa, legato al concetto di primo stato socialista al

*mondo... Accadde insomma qualcosa di molto negativo moralmente parlando”*⁷. Si può quindi discutere sull'opportunità di trovare un'intesa con Hitler, anche perché l'errore più grave di Stalin fu di non aver capito, nonostante diversi avvertimenti su un possibile attacco tedesco, la reale situazione militare e di farsi cogliere impreparato dalla decisione di Hitler del 22 giugno 1941. Gli sviluppi della situazione internazionale e le continue richieste da parte di Hitler dimostrano comunque che la Germania era intenzionata a scatenare una guerra, indipendentemente dall'atteggiamento dell'Unione Sovietica. Ovviamente per questioni tattiche poter agire evitando la guerra su due fronti era un vantaggio oggettivo. E l'Unione Sovietica, almeno a breve termine, ne approfittò.

b) Il concetto di totalitarismo si è affermato nel corso del Novecento per definire e comprendere forme di dominazione politiche che non trovavano un'adeguata spiegazione interpretativa nelle tradizionali categorie del pensiero filosofico classico (dittatura, tirannia, dispotismo). In effetti la genesi e l'elaborazione del totalitarismo è indissolubilmente legata all'affermazione di nuove ideologie basate sull'affermazione della società di massa, sull'uso di nuovi mezzi di comunicazione come continua mobilitazione delle stesse, sul ruolo indiscusso del potere del capo e il ricorso alla violenza per edificare una nuova società⁸. Questo schema interpretativo, sviluppatosi nel corso degli anni Quaranta del XX secolo, trovò una sua prima compiuta elaborazione nel testo di Hannah Arendt che identifica nazismo e stalinismo come sistemi totalitari⁹. Durante la guerra fredda il concetto venne ripreso e rielaborato¹⁰ fino a diventare un'espressione dominante nel linguaggio della cultura politica del Novecento, ma assumendo un significato diverso da quello originale perché utilizzato per indicare la contrapposizione tra democrazia e comunismo. Dopo il crollo dell'Unione sovietica, sempre più spesso il termine viene esteso a indicare tutte le violenze e i genocidi perpetrati nel XX secolo.

Questa interpretazione fu adottata da Francosi Furet¹¹ e sviluppata da



Cancello e mascherina, Foto Sebastiano Corti (originale a colori)

Tzetan Todorov che definisce il XX secolo come il secolo delle tenebre perché *“l'avvenimento centrale consiste nel manifestarsi di un male nuovo, di un regime politico inedito, il totalitarismo, che, al suo apogeo ha dominato su buona parte del mondo: il XX secolo sarebbe quindi contrassegnato dalla lotta tra il totalitarismo e la democrazia”*¹².

Elemento centrale di tutti i totalitarismi, oltre all'abolizione di ogni forma di autonomia dell'individuo a favore del dominio del partito unico, sarebbe la promessa di una vita futura armoniosa e felice. La promessa di felicità per tutti trae ispirazione dal millenarismo medievale, una corrente di pensiero che promette ai credenti la salvezza in questo mondo. Il totalitarismo si presenta quindi come un utopismo, ma a differenza della tradizione cristiana fonda le sue convinzioni sull'infallibilità della scienza interpretata come scientismo. *“Lo scientismo si basa sull'esistenza della scienza, ma non è scientifico in sé stesso. Il suo postulato di partenza, la trasparenza integrale della realtà, è indimostrabile; e lo stesso vale per il punto di arrivo, la fabbricazione ultima mediante il processo stesso di conoscenza. Alla base come al vertice lo scientismo esige un atto di fede; in questo esso appartiene non alla famiglia delle scienze, ma a quella delle religioni. Per convincersene, basta veder quale atteggiamento adottano le società totalitarie, fondate su premesse scientiste, nei confronti del loro programma: mentre la regola corrente della scienza è di lasciare carta bianca alla libera critica, queste società esigono di tacere le proprie obiezioni e di praticare la sottomissione cieca - come si fa con le religioni.[...]”*

*Il monismo [partito unico] di questi regimi deriva da questo progetto: poiché un solo pensiero razionale può padroneggiare l'intero universo, non c'è più motivo di mantenere delle distinzioni fittizie, come tra gruppi nella società, tra sfere nella vita dell'individuo, tra opinioni differenti*¹³.

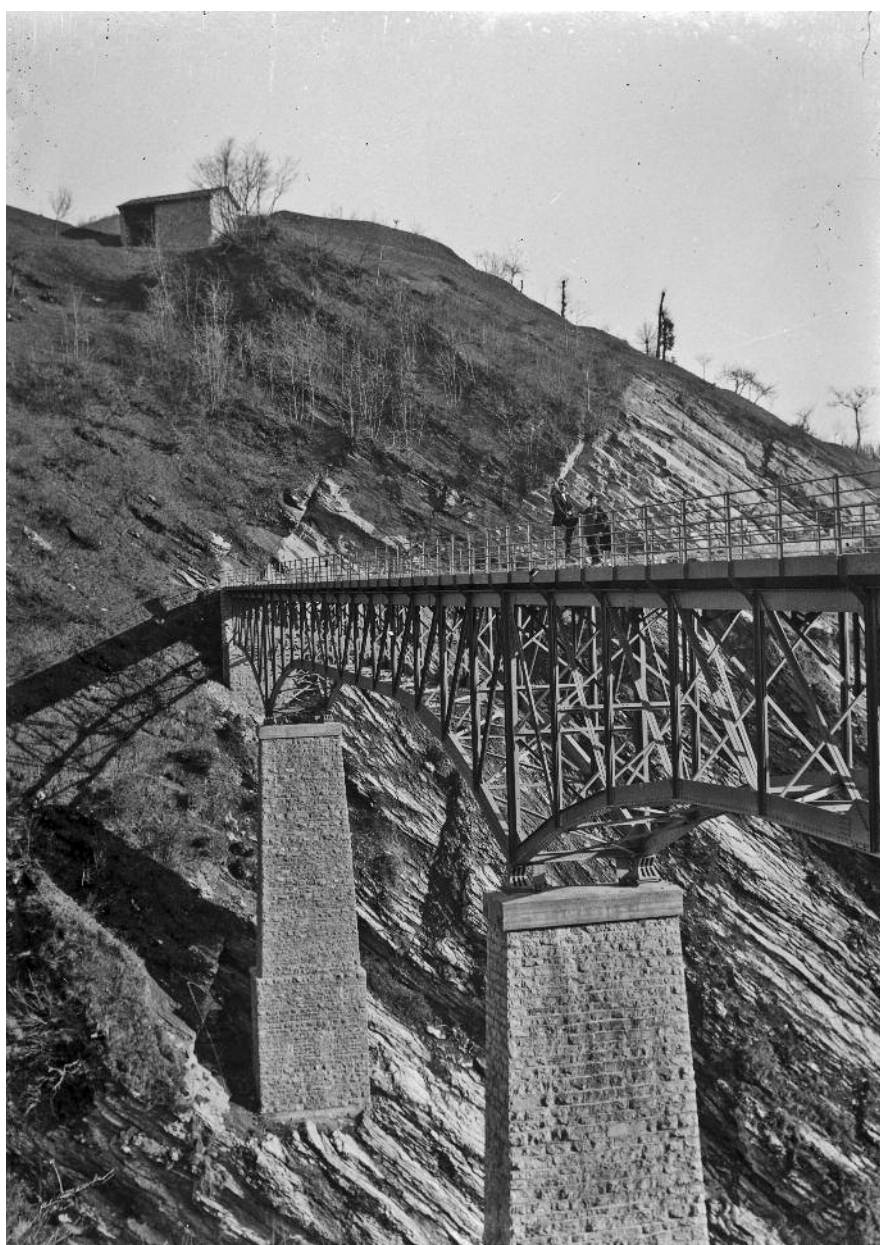
Ci sono evidentemente validi motivi per considerare importanti le affermazioni di Todorov e quindi non stupisce che il concetto di totalitarismo sia ormai unanimemente accettato nell'ambito della teoria della scienza

politica e della filosofia politica. Ma come ogni altra categoria interpretativa, il totalitarismo riduce la complessità della realtà ad un unico principio e, pur riuscendo a individuare aspetti che altri approcci non permettono di evidenziare, non riesce a cogliere le idee e il loro sviluppo alla base di sistemi politici in realtà antitetici e che non possono essere equiparati.

Come è stato detto non si tratta affatto di un concetto inutile, ma la sua pertinenza è limitata e il suo uso richiede alcune precauzioni. Per molti studiosi, soprattutto nell'ambito della storiografia e della sociologia politica, il termine totalitarismo appare limitato, angusto, ambiguo. *“Il concetto di totalitari-*

*simo può soltanto parlare - in una maniera generale e limitata - delle somiglianze di sistemi che a un esame più ravvicinato si rivelano strutturati in modo così diverso da condannare fatalmente alla superficialità qualunque tentativo di comprensione.”*¹⁴

In primo luogo è discutibile contrapporre un regime, quello nazista, nato e affermatosi solo sulla scia del pensiero e delle azioni di Hitler, durato un ventennio, con altri che hanno attraversato con peculiarità diverse tutto il Novecento e svolgono ancora un ruolo importante nel panorama mondiale attuale. Ma soprattutto nazismo e comunismo sono esperienze storiche sostenute da ragioni opposte, da culture e



Ponte Castel S. Pietro- Morbio superiore, ca 1913, Foto Dante Demarchi, Archivio Mevm

radici tra loro conflittuali. Basterebbe riproporre le affermazioni di Norberto Bobbio. *“Brevemente, del comunismo si può dire che è stato un grande ideale la cui attuazione è stata perversa. Il nazismo è di per se stesso perverso”*¹⁵.

Inoltre, pur restringendo il campo comparativo al solo nazismo e stalinismo, i due sistemi risultano profondamente diversi anche per il tipo di violenza che esprimono.

“La violenza del comunismo sovietico è essenzialmente interna alla società, che cerca di sottomettere, normalizzare, disciplinare ma anche trasformare e modernizzare con metodi autoritari, coercitivi e criminali; le vittime dello stalinismo sono quasi tutte dei cittadini sovietici, nella loro grande maggioranza russi, e ciò vale sia per le vittime dei processi e delle epurazioni politiche (militanti e funzionari del partito e dello Stato, ufficiali e quadri dell'esercito) sia per le vittime sociali (kulaki deportati durante la collettivizzazione forzata delle campagne, elementi giudicati “asociali” ecc.); le minoranze nazionali colpite dalla repressione (i cosiddetti “popoli puniti” accusati di collaborazione con il nemico durante la guerra) costituiscono piccole minoranze se si considera la repressione nel suo insieme; la violenza del nazismo, al contrario, è essenzialmente proiettata verso l'esterno. Dopo una prima, intensa ma rapida fase di “normalizzazione” repressiva (Gleichschaltung) della società tedesca, la violenza nazista si scatena nel corso della guerra, a partire dal 1939, come un'ondata di terrore né cieco né indiscriminato ma rigorosamente codificato. Praticamente inesistente nei confronti di una comunità nazionale razzialmente delimitata e sottomessa, questa violenza diventa estrema nei confronti di categorie umane e sociali escluse dalla comunità del Volk (ebrei, zingari, handicappati, omosessuali), per estendersi poi alle popolazioni slave, ai prigionieri di guerra e ai deportati antifascisti (il cui trattamento risponde a una precisa gerarchia razziale). Un lucido analista liberale come Raymond Aron aveva colto chiaramente questa differenza tra comunismo e nazismo sottolineando gli sbocchi estremi dei due sistemi: per il primo, il

*campo di lavoro, ossia la violenza legata a un progetto di trasformazione coercitiva e autoritaria della società; per il secondo, la camera a gas, vale a dire lo sterminio come finalità in sé, inscritta in un disegno di purificazione razziale”*¹⁶.

Un ultimo aspetto sulla diversa natura del tipo di violenza rinvia in effetti alla tragedia dell'Olocausto. Sulla base dell'equivalenza tra comunismo e nazismo, alcuni autori¹⁷ hanno considerato il dramma dell'Olocausto alla stessa treuga del Gulag sovietico. Anche in questo caso sembra prevalere la semplificazione poiché come ricorda Ian Kershaw, *“Non c'è alcun bisogno di minimizzare il terrore stalinista per sottolineare l'unicità dell'Olocausto - unico esempio nella storia, fino ad oggi, di una politica programmatica volta alla completa eliminazione fisica di tutti i componenti di un gruppo etnico. Nulla di equivalente è riscontrabile nello stalinismo. Malgrado le onde del terrore siano state veramente spaventose e il bilancio delle morti altissimo, non si giunse all'individuazione di un singolo gruppo etnico da condannare al totale annichilimento fisico.[...] Applicare il termine Olocausto al modello stalinista non è dunque appropriato. Il modo migliore per spiegare la patologia e la disumanità dello stalinismo è quello di prestare attenzione scientifica alle prove, evitando di abusare dei metodi della storia comparata attraverso il disinganno - e spesso tutt'altro che innocente - trapianto fuorviante di termini pregni di profondo significato storico”*¹⁸.

Il dibattito attorno all'uso del concetto di totalitarismo è ampio e complesso e, nonostante le contrapposizioni tra i diversi metodi di analisi e di studio, la finalità comune a tutti gli studiosi ha come unico scopo quello di comprendere le radici delle tragedie del Novecento senza omettere e minimizzare atrocità e violenze, indipendentemente da chi le ha perpetrate.

La dichiarazione approvata dal parlamento europeo può anche essere interpretata come un esempio di uso pubblico della storia con tutte le conseguenze, positive e negative, che esso comporta. Con uso pubblico della storia si intende, positiva-

mente, tutto quanto viene elaborato fuori dai luoghi deputati della ricerca scientifica come stimolo per interrogarsi sul passato e coinvolgere l'opinione pubblica. Negativamente, come forma di manipolazione del passato che stabilisce analogie fuorvianti, ne dimentica la complessità e può essere usato strumentalmente a fini politici. Per evitare ogni ambiguità sarebbe stato quindi meglio lasciare produrre un documento di tale portata a una commissione di storici ed esperti del periodo, anziché delegare una materia così delicata alle trattative tra gruppi politici. Ma, come, è stato osservato¹⁹, il mondo politico la storia la fa, non la studia: esprime con i suoi documenti una volontà politica. Se letta bene, la risoluzione si rivela allora un documento non irrilevante di politica interna ed estera dell'Unione europea nella quale si ricostruisce, sia pure in modo disordinato, la grande strategia, interna ed estera, dell'Unione europea.

Il titolo del documento votato dal Parlamento europeo richiama espressamente il termine memoria che, evidentemente, non coincide con quello di storia. Per lo storico Claudio Pavone addirittura quello di memoria comune è un concetto privo di senso²⁰. In ogni caso la relazione tra storia e memoria è problematica, come ci illustra Pierre Nora.

“Memoria e storia: lungi dall'essere sinonime, noi ci rendiamo conto che tutto le oppone. La memoria è la vita, sempre prodotta da gruppi umani e perciò permanentemente in evoluzione, aperta alla dialettica del ricorso e dell'amnesia, inconsapevole delle sue deformazioni successive, soggetta a tutte le utilizzazioni e manipolazioni, suscettibile di lunghe latenze e improvvisi risvegli. La storia è la ricostruzione, sempre problematica e incompleta di ciò che non c'è più. La memoria è un fenomeno sempre attuale. Un legame vissuto nell'eterno presente; la storia una rappresentazione del passato. In quanto carica di sentimenti e di magia, la memoria si concilia con dettagli che la confortano; essa si nutre di ricordi sfumati, specifici o simbolici, sensibile a tutte le trasformazioni, filtri, censure o

proiezioni. La storia in quanto operazione intellettuale e laicizzante, richiede analisi e discorso critico. La memoria colloca il ricordo nell'ambito del sacro, la storia lo stana e lo rende prosaico. La memoria fuoriesce da un gruppo che essa unifica, ciò che equivale a dire che ci sono tante memorie quanti gruppi; che essa è, per sua stessa natura, molteplice e riduttiva, collettiva, plurale e individualizzata. La storia, al contrario, appartiene a tutti e a ciascuno, aspetto che le conferisce una vocazione all'universale. La memoria si radica nel concreto, nello spazio, nel gesto, nell'immagine, in un oggetto. La storia si installa nelle continuità temporali, nelle evoluzioni e nei rapporti tra le cose. La memoria è un assoluto mentre la storia non conosce che il relativo.²¹

Gianni Tavarini

Note

¹ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52010DC0783>

² Cfr. http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_IT.html

³ Una serie di articoli critici per ragionare sulla Risoluzione del Parlamento europeo Sull'importanza della memoria europea per il futuro dell'Europa cfr. <http://www.storiastoriepn.it/memoria-pret-a-porter-la-risoluzione-del-parlamento-europeo-del-19-settembre-2019-sull'importanza-della-memoria-europea-per-il-futuro-delleuropa/>

⁴ Discorso di Hitler del 23 maggio 1939. W. L. Shirer, *Storia del terzo Reich*, Torino 1974 p. 747

⁵ Andrej Zdanov, Pravda 29 maggio, in Shirer, *Storia del Terzo Reich*, Torino p. 539

⁶ Paolo Spriano, *I comunisti europei e Stalin*, Torino 1983, p. 90; Antony Bevor, *La seconda guerra mondiale*, Milano 2013, pp. 30-38; per una diversa interpretazione cfr: François Furet, *Il passato di un'illusione*, Milano 1995, pp. 356-368

⁷ Roy A. Medvedev, *Lo stalinismo*, Milano 1977 p. 563

⁸ Enzo Traverso, *Il totalitarismo*, Milano 2002

⁹ Hannah Arendt, *Le origini del totalitarismo*, prima edizione 1951, prima edizione italiana 1967

¹⁰ Carl J. Friederich, Zbigniew K.

Brzezinski, *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Harvard University Press. 1956

¹¹ François Furet, *Il passato di un'illusione*, Milano 1995

¹² Tzvetan Todorov, *Il secolo delle tenebre*, in *Storia, verità, giustizia. I crimini del xx secolo*, Milano 2001 p.1

¹³ Tzvetan Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*. Milano 2001 pp. 31-34

¹⁴ Ian Kershaw, *Che cos'è il nazismo?* Torino 2003 p. 56

¹⁵ Reset n. 48 1998

¹⁶ Enzo Traverso, *Il totalitarismo. Usi e abusi di un concetto* pp. 176-77 in AA.VV *Lager, totalitarismo, modernità*, Milano 2002

¹⁷ Stéphane Courtois, *Il libro nero del comunismo*, Milano 2007

¹⁸ Ian Kershaw, *Stalinismo e nazismo. Dittature a confronto*. Roma 2002. p. 20

¹⁹ <https://riccardosorrentino.blog.ilsole24ore.com/2019/09/23/nazismo-comunismo-la-grande-strategia-delleuropa/>

²⁰ Pavone: tra i partigiani e i fascisti non può esistere "memoria comune", Corriere della sera 26.11.2010

²¹ <http://www.nostre radici.it/Bidussa-memoria04.htm>



Pietro Chiesa, *Processione sul Bisbino*, tempera e matita su carta, 1907, coll. privata (originale a colori)

Una nuova mappa per Lugano

Quale progetto per il Piano Direttore comunale?

Sono iniziati da poco i lavori per l'allestimento del Piano Direttore comunale della Nuova Lugano (Masterplan), uno strumento che disegnerà il volto della città per i prossimi venti anni, e oltre¹. Vale quindi la pena proporre qualche riflessione su un tema così importante. Dopo più momenti significativi di aggregazioni comunali, Lugano è diventata una nuova realtà politica. Questo nuovo organismo non è però ancora stato pensato nella sua unità territoriale, il Masterplan dovrà allora mettere a disposizione una adeguata rappresentazione e una strategia per pianificare il territorio cittadino e permettere l'allestimento del futuro Piano Regolatore unitario.

Una città che cambia

Le trasformazioni che hanno toccato la Città negli ultimi anni sono state profonde. Nel corso della sua storia Lugano è cresciuta come città turistica e come città della finanza: se la prima funzione si è profondamente trasformata, la seconda, con l'abbandono del segreto bancario, ha vissuto una significativa crisi che è poi stata accompagnata da una relativa perdita di posti di lavoro. Nel frattempo si sono però presen-

tate, senza una particolare discussione pubblica, alcune “idee di città”². Per certi aspetti queste immagini hanno assunto un valore performativo e sono diventate operative. Vale allora la pena discuterle. Lugano è stata vista da alcuni attori come una città aperta sul mondo globalizzato, come una nuova “città della conoscenza e della cultura”, come una “città intelligente” e, ancora, come una “città verde e sostenibile”. Vediamo meglio. La “città globalizzata” interagisce fortemente con l'esterno – non solo con il proprio paese ma, almeno teoricamente, con l'intero pianeta – e, grazie a questa relazione, fonda il suo sviluppo. Secondo questa visione, per raggiungere gli obiettivi di crescita occorre attrarre imprese e operatori qualificati da ogni dove. Occorre poi promuovere attivamente le caratteristiche della città organizzando numerosi eventi e racconti capaci di diffondere una “adeguata immagine”. Alcuni indizi ci potrebbero indicare che si desidera andare in questa direzione. A questo primo modello si accompagna la “città della conoscenza e della cultura”. Essa si fonda sulla creatività, sulla produzione di cono-

scenza, valorizza le funzioni superiori come quelle universitarie e della ricerca e mette a disposizione i suoi prodotti culturali su un mercato internazionale. Il successo del LAC, del sistema USI/SUPSI e del Centro di calcolo sembrano confermare che questa sia la direzione presa. Veniamo al terzo modello. Grazie all'informatica che permette di raccogliere e utilizzare un numero inimmaginabile di informazioni, ritenendo che le tecnologie possano essere ampiamente applicate alla risoluzione delle numerose questioni poste dalla gestione della città (siano esse legate al traffico, alla sicurezza, all'ambiente, alla partecipazione) la città diventa “smart”. Alcuni sforzi sono in atto da parte dell'ente pubblico per andare verso la digitalizzazione sembrano confermare questa considerazione. Infine c'è la “città sostenibile”, quella che presta attenzione al suo capitale naturale e promuove la rigenerazione dei sistemi ambientali. La valorizzazione dell'asse del Cassarate che unifica una parte importante del territorio luganese ci dice che, per alcuni aspetti, si vorrebbe seguire anche questa strada. Quali altri modelli di città possiamo evocare?



Controllo sul confine, Mendrisio 2018, Foto Giovanni Luisoni

Quale scenario permette di operare in modo adeguato? Quali temi dovrà affrontare il progetto del Piano Direttore comunale?

Considerare il palinsesto territoriale

Innanzitutto un progetto di territorio come quello del Masterplan non deve fare tabula rasa e azzerare le preesistenze, così come si è fatto durante tutta la modernità, anzi, mettendo in rilievo il palinsesto territoriale, deve essere capace di valorizzare l'esistente. Per le sue caratteristiche topografiche, per la presenza del lago, delle colline più dolci e di montagne dai ripidi versanti, il territorio che ospita la città di Lugano è diversificato e tormentato. In un certo modo ha condizionato lo sviluppo urbanistico e ne ha caratterizzato la storia: la Città si è costituita dialogando e interpretando queste condizioni. In alcuni casi la topografia è stata un ostacolo, in altri ha favorito l'estensione dell'urbanizzazione. Vista la presenza di una parte bassa (in prossimità del lago e delle pianure) e di una parte alta (di collina), per risolvere i problemi del superamento del dislivello si sono anche dovute trovare soluzioni varie (strade, scalinate, funicolari). Possiamo così immaginare che esista una “città di lago e di pianura”, una “città di collina” (in alcuni documenti pianificatori si parla di città alta), una “città di montagna” che comprende le località della Val Colla, a cui

occorre aggiungere Bré e Carona). La Nuova Lugano si è sviluppata accorpando programmaticamente un territorio che ha come perno il fiume Cassarate e il suo bacino idrografico, uno spazio molto vasto che si estende dai 273 della riva del lago ai 2116 m/slm del Monte Gazzirola. Con l'integrazione nel Comune della componente legata alla montagna, le aree marginali hanno assunto nuove dimensioni. Possiamo allora parlare, come fa Alberto Magnaghi, di “bioregione urbana”³. Non si tratta di un tema completamente nuovo, infatti già il biologo e urbanista scozzese Patrick Geddes, ispirato dal geografo libertario Elisée Reclus, autore di *Storia di un ruscello* (1869), si era immaginato qualche cosa di simile. La bioregione non è un semplice supporto per le attività dell'uomo ma piuttosto il prodotto di una coevoluzione tra storia naturale e storia sociale. Se una parte del territorio luganese è fortemente urbanizzata, esiste un enorme comprensorio “non insediato” distribuito a macchia di leopardo e costituito da paesaggi agricoli e forestali. Il bosco da solo occupa oltre il 60% della superficie comunale⁴. Qui l'abbandono delle attività ha facilitato l'avanzamento del bosco e ha generato una enorme uniformità. Come recuperare e valorizzare queste realtà dell'abbandono? Occorre certamente pensare ad una appropriata e sostenibile gestione delle selve così come degli spazi

agricoli, in funzione dei bisogni del territorio e del consumo cittadino. Si potrebbe pensare a nuove forme di turismo in grado di coinvolgere le aree di montagna. Magari trovando collaborazioni con i Patriziati, si potrebbe immaginare il “Parco della montagna”.

Un progetto di territorio non è disgiunto dalla dimensione paesaggistica. Si legge nel programma del Piano Direttore comunale: “Il bacino del Ceresio, il suo panorama, le ramificazioni del lago, l'alternarsi delle colline, valli e monti, come pure quello delle stagioni, sono un'incredibile qualità e una ricchezza su cui lavorare. Rappresentano uno dei grandi valori e un fondamento per l'elaborazione di qualsiasi visione strategica alla scala dell'agglomerato”⁵. Questa considerazione ci pare molto importante. Ricorda che il paesaggio determina l'identità dei luoghi. L'obiettivo è allora quello di conoscerne gli “archetipi”⁶ attraverso i quali questo si esprime e le regole della sua riproduzione. Occorre poi conoscere e mappare i valori patrimoniali dei nuclei di villaggi, delle edificazioni storiche, dei modi di abitare, quella che Magnaghi chiama la “coscienza di luogo”⁷.

Gli spazi: dal grande al piccolo

Il Masterplan dovrà considerare ordini di grandezza geografici differenziati e relazioni spaziali variegate. Come tutte le realtà, Lugano deve



Rete di confine nei pressi dell'Alpe del Corno, Foto Paolo Crivelli (originale a colori)

confrontarsi con la grande scala del globale. La scala nazionale coinvolge le relazioni e le dinamiche che la Città intrattiene con il resto del paese, mentre la scala regionale è quella del Cantone e della Città-Ticino (in questo caso lo scenario di riferimento è dato dal Piano Direttore del Cantone Ticino). Lugano è poi l'elemento trainante dell'agglomerato e produce “esternalità” (positive e negative) che coinvolgono un territorio vasto. Non è dunque possibile separare lo spazio della Città da quello dell'agglomerato, in particolar modo dalla Valle del Vedeggio che oggi costituisce una importante centralità. Infine, vi è la scala dei quartieri all'interno dei quali si svolge la vita quotidiana degli abitanti e dei lavoratori. Quindi, pur facendo riferimento al territorio del Comune, il Piano Direttore comunale dovrà confrontarsi con una diversità di spazi.

Organismo composito che si fonda sulla diversità e sull'eterogeneità, Lugano è anche caratterizzata da differenti gradi di “intensità urbana”: si passa da una condizione di fortemente urbana, come può essere quella di Molino Nuovo o di Viganello, alle aree residenziali e lavorative periferiche e suburbane, a situazioni particolari come quelle di Carona o di Gandria. La Nuova Lugano è costituita da identità diverse delle quali occorrerà mantenere le particolarità: una originale forma di “sinecismo”⁸ dovrà permettere alla Città di funzionare all'insegna del motto “unità nella diversità”. A nostro avviso nei lavori del Masterplan occorrerà precisare contenuti e funzioni dei seguenti spazi: l’“area della città storica allargata” (il centro e i quartieri adiacenti); l’“urbano esterno al centro” (filamenti e aree residenziali e non esterne); la “montagna” e definire e qualificare i limiti tra queste aree. Attualmente il centro della città è ipervalorizzato, occorre individuare e precisare le sue caratteristiche (il Municipio sta avviando questa riflessione) così come le nuove centralità che possono essere individuate all'interno dell'organismo urbano (tra queste vi sono anche quelle dei quartieri - gli ex-comuni - che compongono la nuova città) e interrogarsi sul significato di “quartiere” prestando particolare attenzione alle identità. È allora ragionevole ritenere che

Lugano debba diventare un organismo policentrico.

Alla ricerca di un territorio sostenibile

La crescita tumultuosa dell'ultimo mezzo secolo, la motorizzazione e la relativa dispersione degli insediamenti hanno portato con sé diversi scompensi, tra questi il più importante è un eccessivo consumo di suolo. Secondo Piano Direttore comunale occorrerà individuare le “aree strategiche” all'interno delle quali promuovere operazioni urbanistiche particolarmente virtuose e le “aree sensibili” in cui gli indirizzi pianificatori devono essere rivisti con lo scopo di frenare forme di sviluppo inappropriate⁹. Si dovranno allora concentrare residenza e attività in determinati luoghi già urbanizzati e soprattutto ben serviti dai trasporti pubblici, contenere la dispersione, distribuire adeguatamente le densità e le funzioni e, infine, ricercare e promuovere le qualità architettoniche e paesaggistiche in tutti i quartieri. Tutto ciò concerne anche il tema delle riserve di terreno edificabile la cui gestione rappresenta una delle principali sfide per lo “sviluppo centripeto di qualità”¹⁰. Occorrerà anche chiedersi se sarà opportuno salire in altezza, oltre lo standard di sette piani, e se si dove.

Oggi, per vari motivi, la questione della mobilità nella città di Lugano costituisce uno dei temi più complessi da affrontare. Come sappiamo, il tema dell'accessibilità del centro e del lungolago suscita animate discussioni e nel bacino luganese (e nel Mendrisiotto) la mobilità legata all'automobile privata ha raggiunto i suoi limiti. Un intoppo sulla rete del Sottoceneri genera conseguenze sistemiche che toccano la Città. Su questo tema occorrerà fare delle scelte chiare. Come pensare la mobilità attraverso la chiave della sostenibilità? Sulla scia del Programma di agglomerato del Luganese, alcuni progetti sono già stati realizzati, mentre altri sono in corso, come il tram-treno che si attesterà sulla centrale “Piazza del mercato”, dove ora sorge la pensilina. In un futuro non troppo lontano occorrerà anche pensare alla nuova asta della “acca” tra Cornaredo e il Pian Scairolo. Ma per affrontare il tema della mobilità occorrerà mettere in campo una forte capacità innovativa.

Conclusione: una città per abitare

Recentemente il sociologo Richard Sennett, in uno stimolante saggio dal titolo *Costruire e abitare. Etica della città*¹¹, ha sottolineato che ciò che caratterizza la storia della città è la tensione tra la forma urbanistica e le modalità del vivere insieme. Quindi, quando pensiamo alla città non dobbiamo solo immaginare la sua forma o le sue funzioni ma anche, e soprattutto, le relazioni che permettono il vivere insieme. Una vera città è un organismo capace di tematizzare e trovare soluzioni per le questioni legate all'abitare. Dobbiamo allora pensare al significato della nozione di “cittadinanza” e di “legame sociale”. Potremmo dire che la miglior città è quella che permette agli abitanti di partecipare, esercitare le proprie scelte e il proprio senso di responsabilità e, nel contempo, permettere a ogni cittadino, giovane o vecchio che sia, di disporre della massima autonomia nella sua vita quotidiana. In ultima analisi, il Piano Direttore comunale dovrà pensare soprattutto al tipo di urbanità che si desidera promuovere per la Nuova Lugano.

Claudio Ferrata

Note

¹ Città di Lugano, *Linee di sviluppo 2018-2028*, Lugano, 2017.

² Si vedano gli atti della giornata di studio organizzata da GEA-associazione dei geografi intitolata *Global Smart o Green? Il domani di Lugano immaginato dai geografi*, pubblicati in GEA Paesaggi Territori Geografie, n. 36, 2017 (reperibile anche nel sito dell'associazione: www.gea-ticino.ch).

³ Magnaghi A., *Il progetto locale. Verso una coscienza di luogo*, Torino, 2010.

⁴ Città di Lugano, *Piano Direttore comunale della Nuova Lugano, Documento 3: Programma*, Lugano, 2019, p. 25.

⁵ Idem, p. 21.

⁶ Marson A., “Stereotipi e archetipi di territorio”, in Bonora P., Cervellati P.L. (a cura di), *Per una nuova urbanità. Dopo l'alluvione immobiliare*, Reggio Emilia, 2009.

⁷ Magnaghi, cit.

⁸ Oswald F., “Città Ticino. Spazio, immagine attori e cinque postulati urbanistici”, in Arnaboldi M., Sassi E. *Atlante Città Ticino .1 Comprensorio Fiume Ticino Nord*, Mendrisio 2012, pp. 14-26.

⁹ Città di Lugano, cit., p. 25.

¹⁰ Idem, p. 26.

¹¹ Sennett R., *Costruire e abitare. Etica della città*, Milano, 2018.

L'illuminismo radicale

Riflessioni in margine a un'idea

Cos'è l'illuminismo? Questa domanda se la ponevano già, nel XVIII secolo, i protagonisti di quella stagione culturale, quando si chiedevano cosa rendesse diverso il loro tempo rispetto al passato e, soprattutto, quali prospettive sembravano aprirsi al genere umano in un futuro più o meno prossimo. A lingue diverse, del resto, corrispondevano diverse sensibilità. Tra *Lumi* e *Lumières* c'erano differenze non trascurabili, il termine *Enlightenment* non aveva lo stesso senso di *Aufklärung*, ma era comunque, possibile individuare dei caratteri in comune. Già al volgere del XVII secolo, il celebre Bayle, osservava che la sua epoca appariva ogni giorno più illuminata. Il genere umano, rimossi i timori che ne avevano incatenato lo spirito per secoli, era libero di librarsi verso regioni

dello spirito fino ad allora rimaste celate tra le tenebre dell'oscurantismo, del dogmatismo e della superstizione. Al culmine del secolo seguente, Turgot, filosofo e politico di spicco, celebrava la sua epoca con queste parole “...le ombre sono tutte dissolte, quanta luce d'ogni parte [...] che perfezione di umana sapienza”. Sapienza, perfezione, umanità: ecco gli ideali che, come pietre miliari, indicavano il cammino verso il progresso, un cammino che, verso la fine del secolo, si allargava fino ad abbracciare nuovi e più ambiziosi ideali come la felicità, privata e pubblica, e la libertà per tutti.

È stato Immanuel Kant, con parole rimaste celebri, a cogliere lo spirito di quegli anni. “*L'illuminismo*”, scriveva l'autore della *Critica della Ragion pura*, “è l'uscita dell'uomo

dallo stato di minorità di cui egli stesso è colpevole”, spiegando che, “...minorità è l'incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro. Colpevole è questa minorità, se la sua causa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi di essa senza essere guidati da un altro. Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! Questo dunque è il motto dell'illuminismo”.

Con queste premesse Kant affermava il diritto, riconosciuto ad ogni essere umano, di far uso pubblico della propria ragione in qualsiasi ambito dalla religione alla politica. Il celebre filosofo, tuttavia, non coltivava illusioni. Sebbene i termini “lumi” o “rischiaramento” fossero pronunciati con sempre più frequenza da quasi un secolo non si



Rete con paline sopra l'Alpe del Corno, Foto Paolo Crivelli (originale a colori)

poteva affermare che, nell'Europa del tempo, la ragione regnasse sovrana. Non era il caso, però, di essere pessimisti. Era vero che i lumi non risplendevano dappertutto, ma era altrettanto certo che le tenebre retrocedevano ovunque. La storia dell'uomo, in altre parole, procedeva in quella direzione. Non c'era dubbio, per Kant, *“che gli ostacoli alla diffusione del generale rischiaramento [...] diminuiscano gradualmente, di ciò noi abbiamo invece segni evidenti. Riguardo a ciò, questa è l'età dell'illuminismo o il secolo di Federico.”*

Scrivendo queste parole Kant si riferiva al suo sovrano, Federico II, il volubile e capriccioso amico di Voltaire, re filosofo amico dei Lumi che, emulo di Marco Aurelio, si poneva come il primo servitore dello stato per assicurare la pubblica felicità. Kant pensava ad una esperienza politica e culturale ben definita, l'assolutismo illuminato, che aveva contraddistinto la seconda metà del XVIII secolo. Essa si fondava sulla collaborazione tra sovrani ed intellettuali progressisti, felicemente affermatasi in tanti paesi europei, che dalla monarchia asburgica di Giuseppe II, passando per il Portogallo del marchese di Pombal e la Toscana dei Lorena, giungeva fino alla Prussia di Federico per lambire, sul finire del secolo, la Russia di Caterina II. I frutti positivi di quella stagione sono ben noti. La procedura penale divenne più umana, il sistema fiscale più equo, la vita economica più sviluppata e il benessere, tutto sommato, più diffuso. Tuttavia, accanto a quest'apparenza così brillante, non mancavano aspetti a dir poco ambigui. Gli intellettuali che affollavano le corti non correavano il rischio di diventare degli strumenti, più o meno consapevoli, della *realpolitik* di sovrani senza scrupolo che, sotto il manto dell'umanità, celavano le stesse ambizioni dei loro predecessori? Come si poteva, ad esempio, condannare la guerra, come faceva Voltaire e, allo stesso tempo, essere amici di Federico? Proprio il re che, pur scrivendo pagine di condanna per le teorie di Machiavelli, si rivelava, nel suo agire, un fedele seguace delle idee dell'antico segretario fiorentino! Con Voltaire, Federico aveva addirittura gettato la maschera e svelato la sua vera natura. In fuga dalla corte di Pot-

sdam, dopo un aspro dissidio con il suo regale ospite, l'autore di *Candide* aveva dovuto sopportare l'affronto di un vero e proprio arresto a Francoforte, città non appartenente al regno di Prussia, ma dove il capriccioso sovrano non aveva esitato a far mostra della sua autorità anche a costo di infrangere qualsiasi norma legale.

La stessa sensibilità deista, condivisa da tanti fra i più prestigiosi *philosophes*, non poteva, in fondo, rivelarsi nient'altro che la versione più edulcorata delle vecchie credenze, utile a tener buono il popolo in un modo più consoni ai tempi nuovi? In realtà, mentre Kant scriveva le sue considerazioni, un'altra, e alternativa, versione dell'Illuminismo stava uscendo allo scoperto per occupare un ruolo di primo piano nel dibattito politico e culturale europeo.

Gli studiosi hanno parlato di Illuminismo radicale, una corrente di pensiero che, al pari di un fiume carsico, scorreva sotterraneamente nella cultura europea fin dalla metà del XVII secolo. Le sorgenti da cui sgorgava erano molteplici: l'eterodossia religiosa dei non conformisti, le tesi dei repubblicani inglesi o olandesi, le opere di Hobbes e di Spinoza, l'audacia dei libertini eruditi, lo spirito brillante dei *freethinkers* inglesi e il sentimento di tutti coloro che, disgustati dalle guerre di religione e dall'assolutismo politico, cercavano la strada verso un mondo più libero e tollerante.

In Francia, la chiusura della monarchia nei confronti delle tesi progressiste, aveva spinto gli scrittori della generazione più giovane ad abbracciare le tesi più radicali. Disperando di qualsiasi soluzione riformatrice, infatti, l'unica via d'uscita per risolvere i problemi della società restava la rottura completa con il passato. Oltre all'ormai dilagante insofferenza nei confronti della corte di Versailles, dalla parte dei radicali stava la singolare capacità di diffondere le loro tesi in scritti assai semplici e divulgativi in grado di far presa anche presso le classi più umili che, benché prive di un'educazione sistematica, non erano meno capaci di avvertire le ingiustizie che gravavano sulle loro spalle.

Le parole d'ordine degli illuministi radicali erano libertà, felicità ed eguaglianza, termini attraverso i quali è già possibile intravedere in nuce lo spirito della futura Dichiarazione

dei Diritti dell'Uomo e la moderna idea di diritti umani.

Alla visione di una monarchia moderata in grado di garantire l'ordine e la prosperità essi contrapponevano l'idea di uno stato repubblicano retto dall'autogoverno del popolo. Alla quiete del cosmo newtoniano in cui il Sole sembrava reggere il mondo come un sovrano assoluto, si preferiva l'immagine di una natura viva dove la materia si trasformava in modo incessante in grado di plasmare e trasformare gli organismi viventi senza il bisogno di una provvidenziale divinità. Sebbene non sempre gli scritti dei radicali mostrassero sistematicità e profondità di pensiero, non mancavano, tra le loro file, pensatori dal piglio teoretico rigoroso e coerente. Basti pensare, ad esempio, a d'Holbach, ad Helvétius e, per tanti aspetti, allo stesso Diderot.

Fu proprio il barone d'Holbach, a turbare i sonni dell'ormai anziano Voltaire, ben felice di migliorare la condizione delle classi popolari, ma assai diffidente nella loro capacità di governarsi da sole. Il *Système de la Nature*, opera principale di d'Holbach, apparsa anonima nel 1770, riprendeva le tesi spinoziane per approdare ad un'immagine del mondo improntata al materialismo e al meccanicismo più rigorosi. L'autore, però, non si accontentava di delineare un quadro della natura da cui era stata scacciata qualsiasi forma di trascendenza, ma aveva pensato bene di denunciare, senza mezzi termini, l'impiego delle credenze religiose come utile puntello al governo dei tiranni che se ne servono per sfruttare la credulità del popolo lasciato volutamente nell'ignoranza.

“Ahimè!”, scriveva d'Holbach, *“le idee teologiche e soprannaturali, adottate dall'orgoglio dei sovrani, non hanno fatto che corrompere la politica e mutarla in tirannide. I ministri dell'Altissimo, sempre tiranni essi stessi o fautori dei tiranni, non gridano continuamente ai monarchi che sono le immagini dell'Altissimo? Non dicono ai popoli creduli che il cielo vuole che gemano sotto le ingiustizie più crudeli e più moltiplicate, che soffrire è il loro retaggio, che i loro principi, come l'essere supremo, hanno il diritto indubitabile di disporre dei beni, della persona, della libertà, della vita dei loro sudditi?”*. Solo la sconfitta della superstizione che, nel linguaggio di d'Hol-

bach significava le idee religiose di qualsiasi natura, avrebbe aperto la strada all'età della ragione. Allora un governo finalmente illuminato, lasciandosi alle spalle anche i pregiudizi di casta, avrebbe realizzato la vera uguaglianza fra tutti e, con essa, la felicità di ciascuno.

“Se la politica”, scriveva d'Holbach, in rotta con gli ideali della sua stessa classe sociale, “più illuminata essa stessa, si occupasse seriamente dell'istruzione e della felicità del popolo, se le leggi fossero più eque, [...] se il popolo fosse più istruito e più felice, la politica non si troverebbe affatto nella necessità di ingannarlo per frenarlo né di distruggere tanti disgraziati per essersi procurati il necessario a spese del superfluo dei loro concittadini crudeli”. Pur ammirando la coerenza delle argomentazioni che percorreva le pagine del *Système*, Voltaire non si risparmiò nel tentativo di contrastare lo spettro di Spinoza che, al pari dello spettro del comunismo cent'anni dopo, si aggravava per l'Europa seducendo le menti della giovane generazione. In effetti, gli anni immediatamente precedenti la Rivoluzione furono distinti

da un diluvio inarrestabile di scritti dal carattere sempre più radicale. Il rigore filosofico e il pregio letterario di queste opere erano assai diversi, ma tutte, ormai, irridevano senza timore gli scandali della corte e la corruzione della Chiesa, reclamando l'instaurazione di una società più giusta e più egualitaria.

Secondo uno studioso del calibro di Jonathan Israel, sono state proprio le idee dell'Illuminismo radicale a giocare un ruolo fondamentale per preparare il terreno alla Grande rivoluzione. Esse, secondo l'autore, avevano posto le premesse per una “rivoluzione della mente” che, finalmente rigenerata, era in grado, non solo concepire la possibilità di un mondo nuovo, ma aveva anche la capacità di realizzarlo. Durante i primi anni della Rivoluzione sembrò che gli ideali propugnati da questa nuova sensibilità stessero per realizzare le loro promesse. “La Rivoluzione”, scrive Israel nella sua controversa opera, *Una rivoluzione della mente. L'Illuminismo radicale e le origini intellettuali della democrazia moderna*, “arrivò e finì. Proclamò la libertà, l'eguaglianza e la fraternità ma non riuscì a dar vita a

una repubblica democratica realizzabile”.

Com'è ben noto, la dittatura di Robespierre e il Terrore giacobino fecero naufragare gli ideali scaturiti dal 1789. Fu facile, così, nei lunghi anni della Restaurazione accusare tutta la cultura dei Lumi di aver spianato la strada, in modo più o meno consapevole, all'orrore della ghigliottina. Questa tesi gode ancor oggi del favore di qualche sostenitore affetto, però, da notevoli pregiudizi ideologici. Gli studiosi hanno messo ben in luce i sentimenti democratici che, in modi diversi, albergavano negli animi di tanti fra i membri dell'Assemblea Nazionale. Spicca, nei tragici giorni del Terrore, la fiera opposizione che alcuni fra gli epigoni degli illuministi, basti pensare, ad esempio, a Condorcet o Cabanis, opposero alla dittatura giacobina. La leggenda, cara ai nostalgici dell'*Ancien Régime* e a tutti i reazionari accodati alla loro scuola, che liquidava la cultura dei Lumi come una congiura messa in atto per distruggere la società devota al trono e all'altare, ha lasciato il posto ad una visione assai più complessa dello stesso Illuminismo considerato come una pluralità di correnti di pensiero in dialogo, ma anche in contrasto, tra di loro. In fondo è questa la matrice comune di tutti coloro che preferiscono la libera discussione alla cieca credenza.

Cosa resta, oggi, dell'eredità dell'Illuminismo radicale che, dopo aver contribuito in maniera determinante alla trasformazione del pensiero europeo, era stato travolto proprio da quella stessa rivoluzione di cui aveva posto le premesse? La democrazia, in fondo, è una forma di governo assai diffusa, la separazione tra stato e chiesa è una realtà affermata in molti stati, i diritti umani, almeno sul piano formale, sono ampiamente riconosciuti e l'istruzione, perlomeno negli stati più ricchi, è diffusa come mai era accaduto in passato. Si è dunque concluso quel processo di Illuminismo di cui aveva parlato Kant alla fine del XVIII secolo? La filosofa spagnola Marina Garcés, autrice di un saggio dal titolo *Il nuovo illuminismo radicale*, non è di questo parere. “Il mondo contemporaneo”, scrive la studiosa all'inizio dell'opera, “è radicalmente anti-illuminista”. Quali ragioni la spingono a sostenere questa tesi? Le pulsioni autoritarie,



Ponte fra Campora e Caneggio, Foto: Archivio Mevm (originale a colori)

sostiene l'autrice, si infiltrano e distorcono i meccanismi delle democrazie ponendo le basi per nuovi ed inquietanti paradigmi politici. Di pari passo aumenta la ricerca di "identità", reali o presunte, da contrapporre ad altrettante supposte "diversità" che, per loro natura, non possono che nuocere alle prime. La complessa trama del mondo contemporaneo spinge alla nostalgia per tutto ciò che appare premoderno e, quindi, a mutare l'idea di progresso, così viva ai tempi di Kant, in una nostalgia nei confronti di un passato spesso mai esistito, ma sicuramente "migliore" del presente. Senza sottovalutare gli altri fattori, sta proprio nel dilagare di queste "retropie", per usare il lessico di Zygmund Bauman, l'avvisaglia più manifesta della guerra senza quartiere condotta contro la tradizione illuministica. In questo senso appare chiaro che la percezione stessa della temporalità ad essere alterata. La scomparsa del futuro ha lasciato il campo ad un eterno presente in cui si è perduta qualsiasi speranza di miglioramento della società. In questo fenomeno affonda le radici il discredito verso cui molti, ormai, guardano all'educazione e alla cultura, messe all'angolo da una specie di "soluzionismo" pervasivo, in grado di elargire la soluzione ritenuta giusta al momento opportuno per soddisfare il bisogno di tranquillità, evitando di sollevare qualsiasi riflessione critica tacciata come inutile o, addirittura, dannosa. In questo senso la società attuale, secondo l'autrice, non solo non ha superato lo stato di "minorità" di cui parlava Kant, ma si è incamminata verso una specie di "senilità" generale che, in maniera superficialmente cinica, ha scelto di abbracciare la dimensione della post-verità, definendo vero ciò che, a seconda delle circostanze, risulta utile. Quali conseguenze ha questo atteggiamento? Il serrato confronto critico tra descrizione del mondo e i dati empirici da cui essa scaturisce e il conseguente atteggiamento, altrettanto critico, nei confronti di ogni "verità" di qualsivoglia natura, appaiono ormai come ferrivecchi tipici di un'altra epoca, la modernità, ormai alle nostre spalle.

Questa nuova credulità collettiva e volontaria costituisce il tessuto connettivo da cui nasce la contrapposizione tra il vecchio ideale di diritto, ereditato dalla tradizione illuministi-

ca, alla nuova esaltazione del privilegio. L'ideale del privilegio, però, non è da intendersi con un progetto di società, per quanto reazionaria, sul modello dell'*Ancien Régime*. Si tratta piuttosto di un continuo e diffuso tentativo di affermare la propria individualità mantenendo sfere di benessere che permettono di distinguersi dagli altri in una prospettiva che alla progettualità futura ha sostituito un eterno presente pervaso dal senso di un imminente naufragio. Fino a quando potrò permettermi una casa? Fino a quando potrò andare in vacanza? Fino a quando non perderò il lavoro o cadrò ancor di più nelle spire del precariato? Ecco le domande che si affollano alla mente dei più. Si tratta di aspetti della vita sociale e personale come l'abitazione, il lavoro o il riposo che nel volgere di una o due generazioni, da diritti acquisiti e indiscussi, hanno mutato il loro stato in altrettante sfere di privilegio dalla cui esclusione traggono alimento le paure e i rancori che avvelenano la vita sociale.

Marina Garcés cita giustamente una frase tratta dal celebre film di Ettore Scola, *Una giornata particolare*. La protagonista del film, a un certo punto, osserva che "a un ignorante gli puoi fare qualunque cosa". Com'è possibile, allora, che oggi, quando l'istruzione sembra essere diffusa come mai era avvenuto in passato ci si trovi a vivere questa condizione? A dire il vero, l'istruzione non è sempre stata una garanzia

sufficiente. L'Europa del XX secolo era senza dubbio più istruita rispetto ai secoli passati, ma ciò non è valso ad impedire le guerre mondiali e tutte le tragedie che le hanno seguite. Le ideologie fondate sull'emancipazione dei singoli e della collettività, quando hanno avuto accesso al potere, hanno edificato società oppressive in cui la vita stessa perdeva qualsiasi dignità e valore. Bastano questi esempi per screditare la fiducia riposta dagli illuministi nella diffusione del sapere? "*L'Illuminismo*", scrivevano Adorno e Horkheimer, nel celebre saggio *Dialettica dell'Illuminismo*, "[...] ha perseguito da sempre l'obiettivo di liberare gli uomini dalla paura e di renderli signori, ma la terra interamente illuminata splende sotto il segno di una trionfale calamità". Hanno ragione i due autori ad affermare che, paradossalmente, alla diffusione del sapere fa seguito la diffusione delle calamità? Oppure, proprio il trionfo della calamità, che sembra stringere d'assedio il nostro presente, può costituire l'occasione per ripensare la relazione tra sapere ed emancipazione? È questa, per Marina Garcés, la riflessione da intraprendere, ma essa si scontra contro la derisione e la svalutazione messe in atto dall'atteggiamento "soluzionista" contro ogni tentativo di perseguire un'educazione tra i cui fini figuri la possibilità un mondo che sia un posto migliore per vivere. Sottrarsi della critica in nome dell'efficienzismo coltivato in modo dog-



Scala di ronda accanto alla rete di confine, Val della Crotta, Archivio Mevm (originale a colori)

matico al pari di una nuova fede religiosa, significa riproporre la vecchia questione della servitù volontaria su cui aveva riflettuto La Boétie nel XVI secolo. Perché, per usare parole dell'autrice, accettiamo di vivere in un *“un mondo smart per abitanti irrimediabilmente idioti”*? Il compito di ridefinire il senso di emancipazione per gli esseri umani spetta, secondo l'autrice, alle discipline umanistiche. Esse, però, non si può dire che godono di buona salute. Marginalizzate all'interno dei programmi scolastici, oggetto di tagli nella dotazione oraria e finanziaria, spesso esse circoscrivono la loro azione alla critica di se stesse fornendo, nel migliore dei casi, un orpello culturale utile da sfoggiare al momento opportuno prima di cadere definitivamente in disuso. Ad esse spetterebbe, secondo Marina Garcés, riaffermare la domanda radicale posta a suo tempo da La Boétie, la vera essenza di ogni umanesimo e il primo antidoto contro ogni servitù volontaria: *“Ma questo è vivere?”*.

Che senso ha condurre un'esisten-

za chiusa nella mera dimensione economica, una vita che scorre all'insegna dell'ansia causata dal lavoro precario, poco retribuito o dove prevale una concorrenza spietata? Che senso ha lasciarsi alle spalle la propria capacità di pensiero per affidarsi a soluzioni semplicistiche di fronte a problemi che richiederebbero, invece, riflessioni ben ponderate e condivise? È possibile riprendere la progettualità, e quindi la dignità, della propria esistenza? Sono queste le questioni radicali che un nuovo Illuminismo e un rinnovato umanesimo dovrebbero gettare sul tappeto. *“Potersi interrogare sulla propria dignità”*, scrive Marina Garcés, *“in forma aperta era ciò che [...] ci rendeva umani [...] la possibilità stessa di definire quale possa essere lo statuto dell'esperienza umana dal punto di vista del miglioramento delle sue condizioni”*. *“Le attività umanistiche”*, continua l'autrice, *“in tutte le loro espressioni sono il luogo da cui possiamo riappropriarci del tempo vivibile e delle sue condizioni condivise, reciproche ed egualitarie, sia per ciò che*

riguarda la singolarità di ogni forma di vita, sia, in modo inseparabile, su scala planetaria”. Si tratta di un percorso difficile, reso ancora più arduo dalla profonda trasformazione subita dal ruolo dell'istruzione pubblica da *“base del progetto culturale e politico dello Stato-nazione a venire concepito come un elemento promotore del mercato competitivo di talenti, competenze e brevetti”*. Eppure, secondo Marina Garcés, si tratta di una sfida da raccogliere.

Il nuovo umanesimo può riaprire la dimensione del futuro, personale e collettivo, spezzando il pendolo del tempo quotidiano che sembra oscillare tra la paura e il risentimento. Al soluzionismo può opporre il dubbio, alla delega del sapere la ricerca della conoscenza, alla sfiducia la progettualità. Un lavoro complesso e raffinato da condurre con una gioia liberatrice. *“Immagino”*, conclude l'autrice, *“il nuovo illuminismo radicale come un compito per tessitrici disobbedienti, incredule e fiduciose al tempo stesso”*.

Tiziano Moretti

Infanzia resa di Sebastiano Aglieco

Da sempre lo sguardo dei fanciulli ha esercitato un fascino particolare su alcuni poeti quale chiave privilegiata nella lettura del reale dai Greci al Pascoli, passando per Leopardi e nel Novecento per Giotto, mentre, al presente, oltre ad Aglieco, basterebbe pensare alla Lamarque, a Cappello, a Munaro e a molti altri ancora, anche sul versante dei dialetti, con poeti che spesso hanno eletto a fulcro dei propri versi tale angolo prospettico. Ora, coerentemente a una visione della poesia intesa, anche, quale pedagogia e come un farsi carico dei piccoli, delle loro fragilità e potenzialità, con *Infanzia resa** Sebastiano Aglieco viene a proporci un nuovo grande libro frutto di un'assidua frequentazione della stagione infantile e di un lavoro sulla lingua finalizzato in prima istanza ad entrare in empatia con tale composito universo abbassando l'asticella della versificazione e del linguaggio

fin quasi al grado zero, per attingere anche al dialetto e riconoscendo per giunta piena dignità poetica alle liriche composte dai bambini (e questo non sono in molti a farlo): *«Con il cuore parli, e / il silenzio ti fa scrivere»* (p. 107).

Il titolo va letto in almeno due modalità: quella, in positivo, di un'infanzia restituitaci nella sua piena verità e vitalità, e l'altra, in negativo, di un'infanzia negata e quasi costretta, appunto, alla «resa», anche se abbiamo operato a questo modo una lieve forzatura grammaticale. E tuttavia, memori del canto di Omero o di Foscolo per Ettore, come della variante che ce ne forniva Pierluigi Cappello nella lirica *«Una lettura»*, a volte il vero vincitore viene a coincidere proprio con lo sconfitto.

Se ne ricava un'idea dell'educazione aperta a 360°, includendovi, oltre alla poesia e alla scrittura in genere, il teatro, la musica, l'opera lirica, il

graffito, il disegno, la vita e l'arte in ogni loro manifestazione insomma, rincorrendo un sogno già coltivato da grandi pedagogisti/umanisti quali Comenio o Bino Rebollato, ovvero la maniera più radicale, nei fatti, di battere una strada antitetica ad ogni orfismo, ad ogni visione della poesia che metta in primo piano la lingua, così come l'io lirico, facendone un feticcio: *«io svergogno la parola / che si veste, non li sopporto più, i poeti»* (p. 51). Una scelta che Aglieco è venuto maturando negli anni per rinnovarsi radicalizzandola ad ogni nuovo libro anche con l'adozione del dialetto, lingua povera più di ogni altra e lingua vera (e che occulta, tuttavia, nei versi che seguono, l'attraversamento di Montale, in alcuni dei suoi stilemi distintivi): *«St'attèntu a mmia: / nun pinzàri ca sàcciu così / cchiù ri tia. / Nun ti pozzu riri / chi cos'a ffari o / nunn'a ffari / sulu, ca nun si / ri te sulu / ca tu si nno bbeccu ri l'autri»*

(«Ascoltami bene / non credere che sappia cose / più di te. / Non posso dirti / che cosa devi fare o / non devi fare / solo, che non appartieni / solo a te / che abiti la bocca di tutti», p. 77). Questo però implica una severa presa di distanza da se stessi, dalla propria scrittura e da ogni investitura poetica, come da qualsivoglia preteso privilegio: «Io non possiedo il canto / voglio scostarmi da questo suono / a intermittenza che mi abita» (p. 53). Significa inoltre ricondurre anche la parola alla sua ultima e più vera essenza: alla polvere, perché - lo sappiamo bene - anche la parola è un prodotto umano. E ancora, a ribadire con forza il medesimo concetto, a mo' di professione di fede: «Rinuncio, rinuncio, sì, a ferire / il senso delle parole / rinuncio alla bellezza altera» (p. 56), quasi il manifesto di una poetica intesa come lavoro di sottrazione e progressiva ascesi e quindi quale atto quanto mai religioso. Su questa strada il poeta di Sortino arriva a recuperare, riscattandola da ogni malinteso pietismo, la lezione dei Crepuscolari: «io sono solo un bambino che piange» (p. 60), perché Aglieco, sulla scorta di questi ultimi, ha ben compreso che la radice prima dei nostri mali è la condanna del tempo: «Voi, già nati, chiedete di non nascere più / al

tempo, di non essere dentro / l'obbligo di questo tempo» (p. 62). Ritornano in queste liriche, non a caso, le metafore potenti di Empedocle, Parmenide e Cappello sulla veglia e sul sonno, sulla scrittura come autentica visione. Ne consegue come corollario necessario un'idea di paternità che nega alla radice il rito per antonomasia della nominazione/battesimo: negare il nome, allora, equivale a infrangere le catene della storia e del suo determinismo: «Rinuncia, rinuncia al tuo nome / e io ti darò il vero nome / perché non ha timore / il nome che nega la morte / perché è più forte della morte / questo dirsi» (p. 65).

Trattandosi di bambini occorre fare i conti inevitabilmente anche con i mostri, gli orchi, i draghi, gli elfi (sulla scorta di Ende), insieme all'antidoto per curare questi veleni, ossia all'amore, anche se è soltanto una maschera: «Chiedete cosa sia l'amore e io non lo so / forse questo silenzio basterà a preservarvi dalla cattiva razza» (p. 85). E dopo la *pars destruens* («Scosto ogni cosa / ogni poeta / ogni letteratura / ogni narciso annegato nel suo fango», p. 88), torna a rinascere dalle ceneri del proprio autodafé sacrificale la fenice/poesia: «sono qui: pasto che rigenera la / vita dei rovi, dopo i

fiori, i frutti» (p. 88). Una poesia, tuttavia, che brandisce la frusta come Cristo nel tempio (e qui siamo più prossimi a Dante, che a Petrarca) con un radicalismo di matrice schiettamente evangelica, lo stesso incarnato nelle parole e nelle azioni di papa Francesco o di Jacopone: «merda ai poeti che confondono le / parole col loro rumore» (p. 92); oppure che si mette a nudo, senza difese: «Se scrivo, ora, è perché sento questa voce / necessaria, necessaria per me, e questo basta. / Non so niente dei poeti, della poesia / so solo del tempo bruciato nelle mie parole / [...] / ... prima dell'amore e dell'onore» (p. 86).

Dunque una concezione della poesia e della vita finalizzata al servizio dei più fragili per una visione della scuola, come si argomentava altrove (AA.VV., *In classe, con i poeti*, Pasturana 2014, a cura dello scrivente), radicalmente diversa dalle modalità in cui viene intesa e gestita al presente, una scuola nella quale i ruoli si possono anche invertire o scambiare con reciproco profitto di docente e discente.

Maurizio Casagrande

* Sebastiano Aglieco, *Infanzia resa*, Il Leggio Libreria Editrice, Chioggia 2018, pp. 131.



Cancello lungo la rete metallica, Confine tra Svizzera e Italia, Foto: Paolo Crivelli (originale a colori)

Bestiario minimo

Spruzzi di latte

Al di là degli odori penetranti di piscio e di erba ruminata e digerita che si depona in grande quantità nel canale di scolo sempre colmo, la stalla era un luogo ambito anche da noi ragazzini. In particolare nelle giornate uggiose, quando pioveva, peggio ancora quando il Paia, il Cardinel e il Sass Mogn si ammantavano con la prima neve. Allora i tuoi piedi gradivano sprofondare nelle immense cacche appena sfornate; il caldo emanato da quella massa budinosa era un sollievo che scompariva appena li immergevi nel corso d'acqua gelida che scorreva poco lontano.

Entravi nella stalla quando il mungitore si sedeva sullo sgabello a una gamba e serrava il secchio tra le sue sotto la pancia calda delle vacche. Lo spruzzo filiforme che usciva dalla mammella spremuta dalle dita callose faceva risuonare la latta del secchio e tu sapevi che sulla super-

ficie che saliva a vista d'occhio si formava una schiuma calda e densa, una vera leccornia. Cercavi allora nello strame la foglia più grande, ti avvicinavi al secchio prima che il latte finisse nella brentina, con la foglia a mo' di cucchiaino toglievi la schiuma e la succhiavi; meglio della panna montata! Quanto divertirsi quando, quatto quatto, apparivi sulla porta; lo zio aveva una mira infallibile, dalla mammella partiva un lungo spruzzo che ti inondava la faccia tra risa squillanti.

Le marmotte della Garozzera

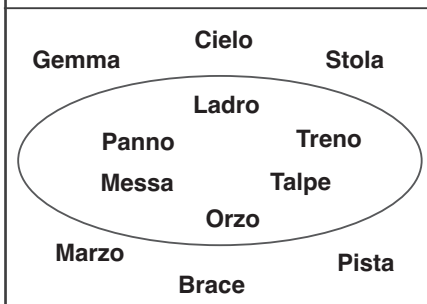
In dialetto l'avevamo scordata, quell'antica parola che si usava per definire la marmotta, nessuno la ricordava. Poi ti accorgi che il tempo corre inesorabile; allora quasi per fermarlo ritorni sui luoghi che hai percorso da giovane, diventi curioso, riscopri nomi che avevi dimenticato, ne scopri altri a cui non avevi mai prestato attenzione. Con la

saggezza degli incanutiti, definiamola così (anche se a proposito ho qualche dubbio!), scopri il fascino dei nomi di luogo. Vorresti poter spiegare tutto, conoscere le profonde radici che ci portano lontano nel passato. Quando sfogli le carte ingiallite che nel pensiero rimpiazzano le scarpinate d'antan, ecco spuntare la Corbazana, ecco il Guald, i Fronton, al Droset, al Cangel, ecco la Garozzera. Ci furono tempi in cui invece di camminare correvi e ti sembrava di poterle afferrare quelle marmotte vigili che pascolavano numerose sulla Garozzera. Appena ti scorgevano lanciavano lunghi fischi e riparavano nelle loro tane. Ora mi devo accontentare della carta topografica e sulle sassaie che puntano verso il Paia sogno di rincorrere le garozze; già, perché sono loro che hanno dato il nome a quel luogo dei miei ricordi.

Giorgio Tognola

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:

DANTE NEGRINI
ROMANO CAROBBIO
REZIA VISMARA
NEVIO CHIESA
ROMEO SOLDATI

hanno fondato un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori:

TESSA SOLCÀ e SILVIO CORTI

Quale dei due verrà accolto nel club? E perché?

Nel paese di matematica

Strane operazioni che però hanno una loro logica. Se:

$$\begin{aligned} 2 + 3 &= 6 \\ 4 + 5 &= 13 \\ 10 - 2 &= 2 \\ 3 \times 2 &= 9 \end{aligned}$$

Cosa farà allora $12 : 6 = ?$

CAMBIO DI LETTERA (7/7)

Dall'Oltrepò pavese

Dopo la cena con l'amica Daria lui volle, nonostante l'ora tarda, stappare con quell'aria sua xxxxxx una bottiglia di ottima Xxxxxyx.

FALSO ACCRESCITIVO (5/7)

La tradizione

D'Abruzzo venne a nord il cacciatore e un bel xxxxx abbatté nel Cadore,

poi tornò a Cocullo in processione portando in giro un lungo xxxxxxx.

Soluzioni del n° 1 2020

Ogni parola **all'interno del recinto** nasconde il nome di una cifra (es: **annoverare**, **lacunoso**, **stretto**, ...)

Nel paese di matematica

Prima di eseguire la sottrazione occorre scambiare tra di loro la cifra delle decine con quella delle unità.

Quindi $28 - 16$ diventa $82 - 61 = 21$

CAMBIO DI CONSONANTE(6)

Tempo di guerra
sicuro - siluro

CAMBIO DI INIZIALE (6)

Niente da fare
ricche - picche

FALSO ACCRESCITIVO (5/7)

Il letterato
cento - centone

Il letturavirus

Durante la mia immobile tristezza da Coronavirus, una sera ho pensato: “E se fosse scoppiato, al posto di questo COVID-19, un Letturavirus?”. “Fantastico!” mi sono detta. Un mondo pieno di “malati di lettura”! La cura sarebbe stata più semplice: leggere per guarire! L'antidoto c'era già: IL LIBRO! Sì, ma... quale? Facile: IL LIBRO GIUSTO! Quella notte ho avuto gli incubi. Vedevo masse di persone buttarsi nelle Librerie e nelle Biblioteche schiacciando senza riguardo quelli più lenti o più deboli ALLA RICERCA DELL'ANTIDOTO per guarire. Poi tutti si mettevano a leggere come matti ignorando il resto del mondo. Ma non era fantastico, come avevo pensato all'inizio: era terribile! Sì, perché anche la lettura può diventare una malattia grave quando una persona, sempre intenta a leggere, non si occupa più dei rapporti sociali, delle amicizie, dell'alimentazione, della pulizia personale e dell'ambiente in cui vive! Quindi anche se tutti fossero MALATI DI LETTURA, il mondo non sarebbe più bello o migliore!!! Al risveglio mi sono detta quello che mi dico sempre quando devo fare una scelta di vita: TUTTI GLI ESTREMISMI SONO SBAGLIATI. Se scoppiasse un Letturavirus non sarebbe un evento positivo. Quella mattina avrei voluto avere le pastiglie che la Mafalda di Quino comperava per il suo papà, quando stava per fargli una domanda difficile. Si chiamavano Nervocalm? Mi sembra di sì...

Valeria Nidola

Valérie Losa, PADARAK CAVALLO DEL CIRCO, Marameo



“Oltre le colline che salutano il sole, c'era una città. Ai margini della città,

come un fiore solitario, era accampato il tendone di un circo.” Questo è l'inizio della storia. Tutti i lettori si immaginano il tendone che, ogni sera, si riempie di gente, luci, animali, acrobati, clown, musica e, soprattutto, applausi. Ma non è così... Nel circo sono rimasti solo il direttore, Igor Prokov, insieme al suo fedele cavallo Padarak. Tutti gli altri artisti se ne sono andati, spaventati dal declino del circo. I due lavorano sodo ogni giorno: il mattino ripassano i numeri di repertorio, il pomeriggio inventano nuove acrobazie. Amano il loro lavoro e aspettano con ansia la sera per potersi esibire di fronte al pubblico. Ma... il pubblico non arriva più: un circo composto solo da un uomo e da un cavallo non è molto interessante!

Un giorno appare una donna in bicicletta. È colorata, sorridente e ha una voce meravigliosa. Attaccato alla bicicletta c'è un carrettino pieno di cose. “Mi chiamo Natalia e faccio l'indovina, la cantante e la costumista. Da oggi lavorerò con voi.” dice. La sua voce sa di cielo, di spezie e di terre lontane. Da questo punto in avanti la storia diventa un miscuglio di invenzioni e di divertimento.

Questo libro ha proprio degli ottimi ingredienti: l'affetto tra Igor e Padarak e la loro ostinazione nel lavoro anche in assenza di guadagno; la creatività, la bellezza, l'intelligenza e la dolcezza di Natalia e... il finale della storia che poteva essere prevedibile e scontato, invece è sorprendente! Vincono la sincerità, la valorizzazione dell'impegno, l'amore per quello che si fa e la gratificazione finale.

(da tre anni in avanti)

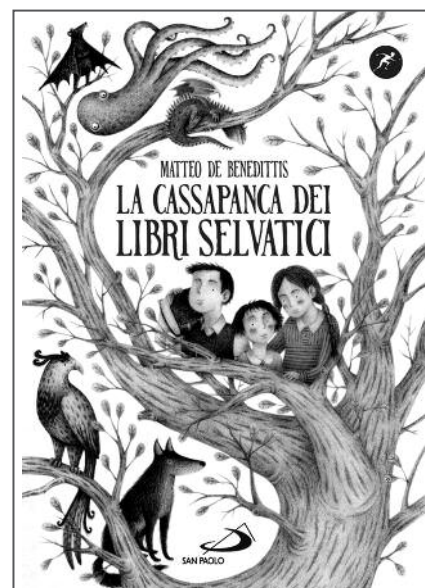
Dani Torrent, ALBUM PER I GIORNI DI PIOGGIA, Edizioni Corsare

Questo libro non è una novità: è apparso nel 2014. Ma... visto che non l'avevo mai letto, per me è una novità. Punto. È l'ultimo giorno di vacanza ma il ragazzino protagonista di questa storia non è triste o arrabbiato: è il suo compleanno, ci sarà tutta la famiglia, arriverà qualche regalo e si divertiranno come matti: abitano in riva al mare! Zio Ramón arriva con un dono molto speciale: una macchina fotografica rossa. “Cominciamo con una bella

foto di gruppo: uno, due, tre... CLIC!” dice il festeggiato. Le sue sorelle giocano con gli aquiloni. Domani inizierà la scuola, ma oggi: CLIC! Zio Ramón lavora come vigilante al municipio, ma adesso saltella come un uccellino: CLIC! La sua mamma sta tutto il giorno in ufficio, ma ora gioca con le bolle di sapone: CLIC! Il suo papà domani si chiuderà nel suo studio di architetto, ma oggi si tuffa dal pontile: CLIC! “Con queste foto farò un ALBUM PER I GIORNI DI PIOGGIA!” pensa il giovane fotografo. “Quando arriveranno l'autunno e l'inverno, sfogliando questo album, ci accorgeremo che le cose importanti sono queste: i sorrisi, i giochi, il tempo passato assieme, la famiglia, l'affetto... Non gli alti muri che circondano le case di papà, o i mucchi di soldi da sommare e sottrarre nell'ufficio della mamma, o certe decisioni un po' strane che prendono nel municipio dove lavora zio Ramón!” Chissà perché questo finale mi ha fatto pensare di nuovo al Coronavirus...

(da quattro anni in avanti)

Matteo De Benedittis, LA CASSAPANCA DEI LIBRI SELVATICI, San Paolo



“Io, Lexandra Livrarean, nel pieno possesso delle mie facoltà eccetera, lascio ogni cosa dentro, intorno, sopra e sotto Villa del Faro a mia nipote Desideria Dampf, TRANNE (scritto proprio maiuscolo), la cas-

sapanca che sta davanti alla finestra della biblioteca del secondo piano... o forse di fianco all'armatura... o forse nella cantina... Comunque, non ha importanza. Tale cassapanca e ogni cosa in essa contenuta è eredità di Tolomeus e Mina Dampf, i miei adorati pro-nipotini...” Quando si eredita una casa piena di oggetti di ogni tipo e di montagne e montagne di libri, e quando non si hanno molti soldi, se un signore “gentile” si offre di ritirare tutto facendo una “generosa” offerta, è un colpo di fortuna, non trovate? A meno che il signore gentile non sia un imbroglione... Ma rimane il mistero della cassapanca. Nessuno riesce a trovarla! Ma per due ragazzini ostinati, nulla è impossibile! Dopo aver guardato in ogni angolo della villa e del giardino, riescono a scovare la preziosa cassapanca ereditata della zia. La aprono lentamente ma... contiene SOLO DEI LIBRI!!! Neanche mezza moneta d'oro! Uffa! Ma allora perché il signore imbroglione torna alla Villa ed è MOLTO interessato ai QUEI libri? Una bella avventura fresca e nuova per lettori di 9/10 anni.

Astrid Lindgren, LE CONFIDENZE DI BRITT-MARI, Mondadori



Che emozione! Questo è IL PRIMO libro pubblicato da Astrid Lindgren e la splendida introduzione di Lodovica Cima ci racconta come è nato. Andate a scoprirlo voi! La protagonista è una ragazza di provincia di quindici anni, Britt-Mari, che scrive ventun lettere a un'amica di penna, Kajsa, che abita a Stoccolma. Que-

ste lettere sono il racconto frizzante e scanzonato della vita di Britt-Mari. Lei ha una famiglia molto numerosa che ama tantissimo; un'amica del cuore, Annastina; un ragazzo che adora, Bertil, e uno che detesta, Stig. Britt-Mari è una fan della vita. È una grande lettrice ma detesta la matematica; adora ballare ma non le piace il momento di andare a dormire; crede nell'amicizia e nella sincerità e odia qualsiasi forma di prepotenza e di arroganza. In realtà, anche se la protagonista di questo libro ha quindici anni, io lo consiglio a ragazze di 12/14. Quelle di 15 scelgono letture più toste!

Erin Stewart, IO SONO AVA, Garzanti

Ava è una ragazza felice: va a scuola, ha tanti amici, le piace fare teatro ma -soprattutto- cantare, e pensa che la sua vita sia quella e sarà quella finché lei lo vorrà. Ma... le cose non vanno sempre come noi vorremmo! Può accadere un evento traumatico che cambia completamente la nostra vita e la nostra persona. La casa di Ava brucia. I suoi genitori e la sua adorata cugina Sara muoiono nell'incendio. Lei sopravvive ma rimane gravemente ustionata. “A un anno dall'incendio, il dottore rimuove la maschera e mi dice di tornare a vivere.” Il libro inizia così. Ma come può una ragazza aver voglia di tornare a scuola quando, al suo passaggio, sente tutti che bisbigliano qualcosa e vede solo occhi che si spalancano increduli, occhi che si abbassano e persone che si spostano esageratamente per lasciarla passare? La vita, però, riserva sempre delle sorprese: una nuova amica e un amico gentilissimo. Ma nella vita dei giovani ci sono piaceri e pugnolate, comprensione e mobbing, aiuto e rivalità. È una lotta quotidiana per tutti. In questo libro la fatica di Ava per costruirsi una nuova personalità e per cacciare i sensi di colpa per essere viva (lei ora abita con gli zii, genitori della cugina morta), mi sembra una fatica vera, possibile, non romanzata! IO SONO AVA è stato paragonato a Wonder, come bellezza e intensità, ma Wonder è più adatto a ragazzi di 10/12 anni, Ava piacerà alle ragazze di 13/15.

Giacomo Mazzariol, GLI SQUALI, Einaudi

Un libro giovane, scritto per i giovani e che parla di loro. Io, come

molte signore della mia età, quando parlo con un bambino o con un ragazzo, a un certo punto chiedo: “Cosa farai da grande?” Spesso i più piccoli rispondono immediatamente: il biologo marino, il calciatore, l'astronauta, la patologa (!), la maestra... La risposta più comune dei grandi, invece, è: “Böööccc!” Allora insisto: “Ma... una mezza idea l'avrai, no?” In realtà alcuni non ce l'hanno proprio... Così si iscrivono a Economia e, dopo un anno, alla Scuola Dimitri. Poche idee, ma ben confuse!

In questo libro c'è un ragazzo di diciannove anni, Max, appassionato di informatica, che inventa un algoritmo, un'applicazione che aiuta i ragazzi a orientarsi nella scelta dell'Università. La carica su una piattaforma e, dopo qualche tempo, viene contattato da Lorenzo Mutti, fondatore di un incubatore di start-up e direttore dell'ePark, un incredibile Paese delle Meraviglie informatiche, a Roma. Così Max, nato e cresciuto a Magnano, cittadina della provincia veneta, rinuncia alle fantastiche vacanze estive dopo la maturità, progettate da tempo con i suoi amici storici, per andare a Roma, all'ePark. “Hai avuto un'intuizione felice” gli dice Lorenzo Mutti “ma noi abbiamo l'esperienza e la conoscenza per renderla più che felice. Per renderla NECESSARIA e per COMMERCIALIZZARLA.” Max aveva chiamato la sua applicazione Orientamento alle Università per gli Istituti Superiori. Dopo un incredibile lavoro di équipe si chiama Compax, il logo è una bussola stilizzata in campo giallo e... È UNA BOMBA! Ma a questo punto Max deve scegliere: entrare COMPLETAMENTE in questo nuovo mondo e iniziare una tournée per il lancio di Compax - Barcellona, Berlino, Londra, alberghi di lusso, soldi...- o tornare ad essere un normale ragazzo di Magnano che deve scegliere cosa studiare e dove andare.

Anche se queste parole vengono usate troppo spesso, questo è proprio UN ROMANZO DI FORMAZIONE.





VERIFICHE, CP 1001, Mendrisio
"XILOFAGIA"
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 51 - n.2 - giugno 2020

Coca, casa e scuola



Peter Surava



Una nuova mappa per Lugano



Il letturavirus



VERIFICHE