

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 43 - n.4 - ottobre 2012



Quale docente
per la scuola media?



La città che vogliamo



Je suis né a Genève,
en 1712 ...



Le memorie di
Nils Lätt

VERIFICHE

In questo numero

Nell'**Editoriale** proponiamo una riflessione su alcune attuali tendenze di pianificare la realizzazione degli istituti scolastici, in particolare quelli universitari.

Dopo i consueti appunti di **Old Bert**, pubblichiamo le riflessioni di **Fabio Camponovo** e **Alessandra Moretti** proposte in occasione di una giornata di studio sul profilo del docente di scuola media tenutasi a Locarno all'inizio del mese di maggio. Nella rubrica sud-nord **Rosario Antonio Rizzo** svolge alcune con-

siderazioni per l'inizio del nuovo anno scolastico.

Gian Paolo Torricelli ci offre un'articolata riflessione sulla città, oggi una realtà che offre una prospettiva privilegiata per leggere i cambiamenti sociali globali. L'autore ha anche selezionato le immagini che illustrano questo fascicolo di *Verifiche*. **Tiziano Moretti** ricorda la figura di Jean-Jacques Rousseau in occasione dei trecento anni dalla nascita e **Danilo Baratti** ha recensito le memorie del miliziano svedese

Nils Lätt, che partecipò nel 1937 alla guerra civile spagnola e soggiornò in una collettività agricola. Un elogio all'ozio in una società sempre più dedita alla mercificazione ci viene proposto da **Roberto Salek**.

Le informazioni sindacali di **Adriano Merlini** e **Raoul Ghisletta** chiudono il fascicolo di *Verifiche*.

Buona lettura!

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Ilario Lodi, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario Talarico, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

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

Redazione ed amministrazione:

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

sommario

- 3 Sempre meno res publica (*La Redazione*)
- 4 Noterelle volanti (*Old Bert*)
Quale docente per la scuola media?
- 5 L'insegnamento. Una missione "impossibile" (*F. Camponovo*)
- 9 Rivalutare la dimensione culturale del docente (*A. Moretti*)
- 12 Un "Nuovo" (?) anno scolastico (*R.A. Rizzo*)
- 14 La città che vogliamo (*G.P. Torricelli*)
- 21 *Je suis né à Genève, en 1712...* (*T. Moretti*)
- 24 Le memorie di Nils Lätt (*D. Baratti*)
- 27 Tra ozio e caccia sacra (*R. Salek*)
- 29 Scuola: purché si vada oltre le parole (*A. Merlini*)
- 30 Ombre sulla cassa pensioni cantonale (*R. Ghisletta*)
- 31 Segnalazioni
- 31 I giochi di Francesco

Questo fascicolo di *Verifiche* è illustrato con fotografie che hanno come soggetto le città del mondo. La serie ci è stata offerta dal geografo **Gian Paolo Torricelli**, che ringraziamo, di cui pubblichiamo un articolato contributo a pagina 14.

La Redazione ha chiuso il numero il 10 settembre 2012

Sempre meno res publica

L'importante realizzazione del Palazzo degli Studi di Lugano terminato nel 1904, quando la città era poco più di un borgo e il Ticino aveva grandi speranze di sviluppo, si affaccia simbolicamente verso occidente, verso la Stazione di Lugano definendo un asse monumentale che attraversa il parco di villa Ciani, piazza Indipendenza e il centro storico. Questo importante e monumentale edificio rappresenta tuttora, grazie allo spazio aperto del parco, un segno di carattere urbano molto forte e significativo. Fu opera di committenti pubblici illuminati e di architetti di grande valore, Otto Maraini e Augusto Guidini, le cui personalità non dovrebbero essere dimenticate. Il Ticino che ancora non conosceva i benefici della piazza finanziaria, ma solo quelli indotti dalla comunicazione ferroviaria, realizzò senza badare troppo alla spesa un'opera pubblica di grande respiro raggiungibile dalla Stazione FFS in meno di dieci minuti. Oltre mezzo secolo dopo sono stati costruiti moderni edifici liceali di varia qualità architettonica a Bellinzona, a Locarno e a Mendrisio, i primi due su terreni decentrati e quindi poco costosi, ma a una distanza di venti minuti dalle rispettive stazioni FFS, mentre Mendrisio ha avuto la fortuna di veder realizzare la propria sede liceale e la Scuola Professionale a dieci minuti dalla Stazione e a cinque dal centro storico, in una grande area verde a contatto visivo con la sede dell'ex-Ginnasio, ora Scuola media. L'istituto liceale luganese di Savosa, sorto agli inizi degli anni settanta come sede ginnasiale su un terreno residuo tra la strada ferrata e due vie di comunicazione, seppur qualificato dalla presenza del roccolo, può più o meno agevolmente essere raggiunta dagli studenti del comprensorio collinare a piedi e con l'autopostale. Ma è indubbio che il centro scolastico di Trevano che ospita la scuola media di Canobbio, le Scuole professionali e ancora per poco tempo le sezioni dell'ex STS ora SUPSI è quello che dal punto di vista dei collegamenti con la stazione e con la città rappresenta tuttora un nodo problematico, non solo per

gli studenti provenienti da località discoste, ma anche per quelli del Luganese, nonostante la recente attivazione di una regolare corsa di autobus. Da pochi anni anche in Ticino sul modello di altre importanti e qualificate realizzazioni come l'Ecoparc di Neuchâtel, si prospetta di costruire centri scolastici su aree dismesse contigue alle stazioni ferroviarie per favorire l'accessibilità e per evitare che studenti e insegnanti siano incentivati a raggiungere i centri scolastici in automobile. Di qui la proposta di insediare sul sedime a nord della stazione FFS di Lugano il dipartimento SUPSI Sanità, sul sedime ex RiRi a Mendrisio il dipartimento SUPSI Ambiente, costruzioni e design e sull'area dismessa dei magazzini ferroviari a Chiasso il Centro professionale della moda. L'occasione è importante per lo Stato del Canton Ticino di realizzare quelle opere per l'istruzione pubblica non solo necessarie e utili, ma anche decorose e accoglienti. Ma non bisogna dimenticare che con la sola eccezione di Mendrisio, chi promuove l'operazione immobiliare sono le FFS, che hanno come obiettivo di valorizzare aree di nessun valore come a Massagno o di poco valore come a Chiasso, e di ottenere il massimo di redditività con molte

destinazioni d'uso possibili e indici di sfruttamento molto alti (strada originariamente a tre corsie, parcheggi, abitazioni, commerci a Massagno; abitazioni, commerci, albergo e park&rail a Chiasso). Ormai inserito nell'ottica di corrente investimento immobiliare l'istituto scolastico "in affitto" non può più garantire spazi esterni di relazione dignitosi perché non redditizi ed è parte di un complesso di tante altre cose che con la scuola non c'entrano. Cent'anni dopo la grande impresa del Palazzo degli Studi di Lugano né il governo della Repubblica né il suo parlamento, pur avendone possibilità finanziarie e fondiarie concrete, sembrano oggi interessati a svolgere i loro specifici ruoli nel definire la qualità architettonica e urbana degli istituti scolastici esistenti e in progettazione. Governo e Parlamento si limitano a definire adeguati e generosi atti pianificatori per favorire gli investimenti immobiliari di altre persone giuridiche, delegando compiti peculiari dell'ente pubblico (economici, culturali e civili) e rinunciando, in nome del popolo, a garantire il necessario controllo democratico su qualità e durata di investimenti, comunque pubblici.

La Redazione



Barcellona, Plaça Catalunya, 28 maggio 2011 (Foto: G.P. Torricelli)

Noterelle volanti

San Gottardo: non è vero che il raddoppio ne aumenterà la sicurezza

Tra le motivazioni addotte dai fautori del raddoppio del tunnel autostradale del San Gottardo quella relativa alla sicurezza sembrava inattaccabile. “Il quesito relativo a una seconda canna per la galleria autostradale del San Gottardo non può essere dibattuto con argomentazioni di sicurezza stradale”; è quanto scrive l’Ufficio prevenzione infortuni (Upi) in base ai risultati di un recente studio. L’argomento della sicurezza a favore del raddoppio sta perdendo ulteriormente punti. Ne aveva già persi nel confronto che veniva spesso fatto con il Seelisberg, da sempre a doppio tubo. Paragonando la quantità di incidenti occorsi nelle due gallerie dopo il tragico incidente del 2001, quella del Gottardo risultava addirittura più sicura. È inoltre importante ricordare che tutti gli incidenti gravi sono stati causati da autocarri; non è pertanto il raddoppio da promuovere ma l’abolizione del transito di tutti i mezzi pesanti.

Quando l’arroganza sfiora l’indecenza

In occasione dell’assemblea annuale dell’Associazione bancaria ticinese, Sergio Ermotti, CEO dell’UBS, ospite di onore, si è, tra l’altro, così espresso in merito alle trattative per i negoziati sulla fiscalità in corso tra la Svizzera e l’Italia. “In una situazione in cui la piazza finanziaria è sottoposta a pressioni sempre più grandi, è necessario che le autorità abbiano una strategia politica e di comunicazione chiara e univoca.”

“Dobbiamo far coincidere gli aspetti politici o anche delle banche a corto termine con quelli più a lungo termine del bene del paese. Credo che queste negoziazioni e questi cambiamenti non saranno certo indolori perciò in un momento difficile bisogna unirsi e trovare le soluzioni che ci daranno la possibilità di avere successo negli anni a venire.”

L’arroganza del potere finanziario e bancario che indica all’autorità politica la via da seguire. D’altronde il

CEO dell’UBS percepisce uno stipendio fisso annuo di 1.3 milioni di franchi che, con i bonus, raggiunge circa i 7 milioni di franchi mentre la retribuzione lorda annuale di un Consigliere federale è di circa mezzo milione.

Arroganza che sfiora l’indecenza se si pensa che la Confederazione tre anni or sono ha sottoscritto un prestito di sei miliardi di franchi senza garanzia di “successo negli anni a venire” per permettere all’UBS di evitare la bancarotta.

Sentenza Eternit di Torino: lezione di civiltà per la Svizzera e il mondo

“È una lezione di civiltà giuridica al mondo, da cui anche la Svizzera farebbe bene a trarre i dovuti insegnamenti, visto che in questo paese le vittime dell’amianto non hanno praticamente alcuna chance di ottenere giustizia”. Così si è espresso il sindacato UNIA dopo la sentenza di primo grado emessa dal tribunale di Torino che il 13 febbraio 2012 ha condannato a 16 anni di carcere, e al risarcimento del danno per diversi milioni di euro, i due imputati che furono alla testa della multinazionale Eternit, lo svizzero Stephan Schmidheiny e il belga Louis De Cartier. I due devono rispondere di disastro doloso permanente e omissione dolosa di misure antinfortunistiche. Il più grande processo mai celebrato in materia di morti sul lavoro e reati ambientali ha potuto aver luogo in Italia in quanto per la Svizzera, patria dell’Eternit, nato come pregiato materiale da costruzione a Niederurnen nel lontano 1903, le migliaia di morti per mesotelioma pleurico - dal tempo di latenza di decenni e che raggiungeranno probabilmente il loro picco in Europa nel 2020 - non hanno ancora portato alla modifica dell’assurdo termine di prescrizione di 10 anni per questo tipo di reati. **A livello mondiale la situazione permane drammatica:** secondo l’OMS (Organizzazione Mondiale della salute), 125 milioni di lavoratori sono esposti all’amianto sul loro posto di lavoro in tutto il mondo e 90’000 muoio-

no ogni anno di malattie legate all’amianto.

Pantanate

La consigliera nazionale leghista Roberta Pantani, ha di recente spiegato i motivi del suo sostegno all’iniziativa popolare che chiede di vietare l’educazione sessuale nelle scuole dell’infanzia ed elementari (CdT, 17.09.2012). “I nostri figli – ha tra l’altro affermato – sono quotidianamente bombardati da messaggi di stampo sessuale. Ormai per vendere qualsiasi tipo di prodotto, si mostrano corpi, sguardi e atteggiamenti equivoci. Costringerli una volta di più a confrontarsi con ciò a cui nessun bambino a quell’età dovrebbe pensare è in primo luogo una violenza nei loro confronti”. Se, coerentemente, estendessimo il sottile argomento della nostra deputata ad altri ambiti, dovremmo sostenere il divieto di parlare di violenza a scuola, dato che ve n’è in giro fin troppa, altrettanto per l’abuso di sostanze alcoliche, perché i giovani bevono già in abbondanza. E perché affrontare nelle aule riflessioni sullo scadimento del linguaggio? La volgarità è ormai generalizzata e discuterne anche a scuola sarebbe una violenza nei confronti degli allievi.

Paradossi in pillole

L’uso della pillola contraccettiva, da parte delle donne italiane è del solo 16%, contro il 42% delle donne francesi; mentre le interruzioni volontarie di gravidanza in Italia, si aggirano attorno al 10% e sono tra le più basse d’Europa. Considerati questi due dati oggettivi, la logica conseguenza dovrebbe portare ad avere un tasso di natalità molto elevato rispetto agli altri paesi europei e invece si scopre che è dell’ 1,39 per donna in età fertile, contro l’1,96 della Francia, quindi si attesta su valori minimi da primato europeo.

Un paradosso o miracolo, che ha portato i medici, riuniti in un summit a Berlino per i cinquant’anni della pillola, a parlare di vero e proprio “caso Italia”.

Old Bert

Quale docente per la scuola media?

Lo scorso 5 maggio il Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI e l'Ufficio dell'insegnamento medio hanno organizzato una giornata di studio su "Il profilo del docente di scuola media" che si è svolta a Locarno. Pubblichiamo, ringraziando gli autori per la concessione, gli interventi proposti da Fabio Camponovo e da Alessandra Moretti.

L'insegnamento. Una professione "impossibile".

La riflessione che è messa a tema di questa giornata (e figura come stimolo concettuale nel "titolo" del nostro incontro) mi sembra possa essere avvicinata, almeno inizialmente, in forma di interrogativi semplicissimi e forse anche apparentemente banali. Porrei volentieri a voi e a me stesso tre domande, di cui mi servo per affrontare la questione in maniera preliminare:

1. Chi è e che cosa fa un insegnante? (che persona è? che attività svolge? che mestiere fa? È il problema dell'identità professionale).
2. Che cosa fa di un insegnante un buon insegnante? (come distinguere? come valutare? come caratterizzare la qualità di un insegnante? È il problema della professionalità).
3. Come si può diventare buoni insegnanti? (quale formazione prevedere per garantire professionalità? È il problema della formazione professionale).

Sono tre interrogativi, davvero elementari, che potremmo quasi porre a chiunque nella strada, con il piglio del bambino curioso che vuole sapere ("Che cosa fa un insegnante?").

Credo si possa tutti concordare su un punto: alla semplicità delle domande non segue la facilità delle risposte (che per di più sono tra loro interdipendenti). Il rischio di definizioni tautologiche ("L'insegnante ... insegna!", "Il buon insegnante è ... quello che insegna bene!") è dietro l'angolo e non ci fa avanzare di un solo passo sulla via della conoscenza di questa realtà.

Sarei tentato di dire che da qualche parte la difficoltà della definizione è paradossalmente legata al fatto che in un certo senso "insegnanti" lo siamo un po' tutti, in momenti diversi della nostra vita, così come allievi lo siamo stati e lo siamo ancora tutti, pure in momenti diversi, tanto che diamo per scontato – come fosse innato e non necessitante di ulteriori definizioni – un valore immanente, insito nell'esperienza stessa della funzione educativa.

Il problema si pone però in una luce ovviamente diversa, carica di senso e di responsabilità collettiva, quando spostiamo l'attenzione sul fatto che l'insegnamento è non solo una dimensione soggettivamente vissuta ma anche una "professione"; sì, una professione cui occorre dare statuto e legittimazione sociale, culturale, scientifica, pedagogica, etica. Una professione che addirittura fonda il proprio riconoscimento nel rapporto complesso, ma appunto costitutivo, con tutte queste dimensioni, che ripropongo: una dimensione sociale, una dimensione culturale, una dimensione scientifica, una pedagogica (relazionale e didattica), una etica.

E' come aprire un gioco vorticoso di scatole cinesi: dietro l'insegnante c'è l'insegnamento, dietro l'insegnamento c'è il "fare scuola", dietro la scuola c'è il valore comune e imprescindibile dell'istruzione e dell'educazione, dietro la pubblica educazione il senso di appartenenza sociale, culturale, etica a una comunità e dunque il nostro essere persone, uomini e donne.

Da qui la complessità e la difficoltà nel definire la professione.

E' del 1937 una celebre affermazione di Sigmund Freud – celebre anche perché coniuga con arguzia il paradosso e la provocazione – che suggerisce l'idea di una "impossibilità" relativa a tre ambiti professionali. Dice Freud che ci sono al mondo tre mestieri "impossibili": quello di psicoanalista (l'arte di analizzare e guarire la psiche), quello di politico (l'arte di governare), quello

di insegnante (l'arte di educare)¹. Freud scriveva queste cose evidentemente con tutt'altre intenzioni che non quelle di partecipare a una giornata di studio sulla scuola. Ma sono affermazioni che mi piace ricordare in esergo – scusandomi per l'estrapolazione che ne faccio – proprio perché oggi si fa un gran parlare di "professionalizzazione" del mestiere dell'insegnante e dobbiamo essere consapevoli del rischio di incorrere in un'infrazione doppia, o per meglio dire, di contrastare un'impossibilità che se già tocca il piano dell'insegnamento (il mestiere dell'insegnante), a maggior ragione dovrebbe rendere attenti e prudenti ogniqualvolta si disegnano profili professionali.

Le tre professioni "impossibili" hanno in comune il fatto di necessitare preliminarmente di una definizione etica, tanto più perché in materia d'educazione, così come in materia di governo e di funzionamento della psiche, non esistono successi professionali garantiti, né verità assolute e universali, né modelli di riferimento esaustivi e stabiliti una volta per tutte. Esse rinviano dunque anche a una necessaria, anzi indispensabile sensibilità e responsabilità di matrice umanistica (nei tre casi l'uomo, la persona umana, è oggetto e contemporaneamente soggetto dell'azione). E infine tutte e tre queste professioni hanno come caratteristica fondante, per la loro natura stessa – riprendo qui le parole di Freud – "la certezza di un successo insufficiente".

In questi ambiti, formare – o per l'appunto, come si ama dire con un brutto neologismo, "professionalizzare", cioè pretendere di costruire un "professionismo" inteso come bagaglio di sensibilità e conoscenze specifiche nonché di competenze operative – è un'aspirazione di enorme impegno civico. Di fatto i profili professionali sono sempre storicamente determinati, non sono "innocenti": trovano legittimazione nel loro radicamento socio-culturale.

Bisogna essere consapevoli, imboccando questa strada, di una com-

plexità concettuale insita nella natura stessa della professione che si intende costruire, nonché del rischio di una banalizzazione riduttiva e di tante contraddizioni e controindicazioni possibili (sappiamo bene, solo per fare un esempio di natura politica che illustra convenientemente la complessità dell'operazione, che l'evoluzione verso un "professionismo" politico non di rado corre parallela al progressivo distacco del cittadino dalla questione pubblica e dunque contraddice di fatto l'esercizio del potere democratico).

La complessità della questione (la questione appunto del profilo professionale del docente alla quale torno, dopo breve digressione) negli ultimi decenni è stata avvicinata, in ambito psico-pedagogico, per lo più con approccio analitico-descrittivo-procedurale, scomponendo (o frantumando?) la figura professionale in una miriade di competenze. Prendiamo come esempio quanto possiamo trovare oggi nel piano di studi del DFA (che a sua volta rimanda a uno studio canadese) alla voce "Profilo delle competenze"². Ci si riferisce al docente di scuola media. Vi sono una decina di pagine suddivise in undici capitoletti (sono undici macrocompetenze), a loro volta distinti in cinquantotto (dicasi 58!) competenze operative specifiche e quarantasette (47!) obiettivi di formazione. Si tratta di uno sforzo di elencazione (in totale oltre un centinaio di punti) non indifferente, che se da un lato testimonia di una volontà di scavo, di approfondimento, dall'altro rivela implicitamente l'estrema difficoltà dell'istituto di formazione quando vuole definire la professione che intende costruire.

Qui non sarà certo il caso (per ragioni di tempo) di entrare nel merito di questo sterminato elenco di competenze e obiettivi di formazione, ma piuttosto di riflettere sul significato di un tipo d'approccio. Mi interessa portare l'attenzione sull'acribia metodologica che – come dicevo pocanzi – sembra essere diventata la modalità privilegiata con la quale si affronta oggi il tema della professionalità del docente e più in generale del compito educativo della scuola. È un approccio che tende – fors'anche involontariamen-

te – a dare del docente l'immagine di un tecnico operativo e a fare della formazione una sorta di risposta alla check list della verifica procedurale. Ha notato il dottor Graziano Martignoni, in un bell'articolo pubblicato sul numero speciale che la rivista "Verifiche" ha recentemente dedicato al DFA, che "Si formeranno così docenti come fossero 'piloti' di aeroplani da combattimento, certo competenti nella strumentazione di volo, ma spesso incerti sulla meta"³ (cfr.) Detto altrimenti – e con un'altra immagine forte – è come se si fosse disteso l'insegnante sul lettino dell'anatomopatologo, lo si fosse indagato, scarnificato, descritto in ogni sua singola componente dimenticando però che quell'insegnante dissezionato è un corpo senz'anima. Credo che a nessuno sfugga il rischio di un Frankenstein professionale. E neppure il pericolo di un meccanicismo formativo.

A mio giudizio, quel che avviene in questo campo, soprattutto nei due o tre ultimi decenni – e a me non sembra un caso, ma non voglio aprire qui un dibattito sulle ragioni storiche di questo fatto⁴ – è un tentativo di riduzione della complessità costitutiva della professione insegnante alla dimensione tecnica e metodologica. Si tende ad accreditare l'idea che ciò che occorre costruire come bagaglio di competenze professionali sia essenzialmente una capacità operativa di tipo pedagogico-didattico, sulla scorta di un modello che considera come specifica marca professionalizzante l'acquisizione di un *savoir faire* strumentale, di un raffinato *know-how* pedagogico-didattico.

Sto ovviamente calcando la mano, lo ammetto.

La mia sensazione però è che proprio in campo educativo – dico paradossalmente proprio in campo educativo – stia affermandosi un'ottica strumentale e che a farne le spese sia il valore intrinseco dell'attività intellettuale, il valore inestimabile dell'autonomia del pensiero.

Il prevalere di una logica "professionalizzante" (in termini di operatività didattica) ha esaltato il frammento (per esempio la programmazione e la realizzazione dell'ora-lezione, la sua suddivisione in minuziose fasi di lavoro, la partizione e la scomposizione in minuti obiettivi specifici) e

ha involontariamente sacrificato il profilo di un docente capace di leggere e studiare, capace di autonomia e di discorso critico, il profilo di una persona che sa coltivare per sé, prima ancora che per l'insegnamento, il piacere della scoperta culturale e del lavoro intellettuale. È così che, in concomitanza con il più grande ricambio generazionale che la nostra scuola abbia mai conosciuto, la formazione ha mostrato grande sensibilità nei confronti della dimensione competenziale dell'insegnamento (per attivare professionalmente una sensibilità pedagogica e un'abilità tecnico-operativa) ma ha dato scarso spazio sia alla necessità di un'adeguata storicizzazione dei processi formativi, sia alla considerazione dell'identità intellettuale e culturale dell'insegnante.

Le conseguenze sono visibili anche dentro la scuola: il rischio che l'apprendimento possa sempre più essere visto come un momento in cui si costruisce una "conoscenza per agire" e non più una "conoscenza per capire", con tutto quanto questo comporta come sacrificio sul piano della costruzione di un pensiero critico, di una autonomia intellettuale e di una crescita personale è secondo me un rischio reale. Negli ultimi decenni l'umanesimo culturale che è stato centro del principio educativo moderno ha gradatamente lasciato il posto ad un paradigma strumentale della formazione.

Ma la scuola è prima di tutto – tradizionalmente e istituzionalmente – un luogo di conoscenza, luogo dove si struttura e mette radici l'esperienza conoscitiva. È a scuola che si costruisce pian piano un senso d'appartenenza culturale, imparando a dare senso e valore alla scoperta intellettuale, acquisendo progressivamente un bagaglio concettuale fondativo di strumenti, saperi, relazioni interpretative.

In questa dimensione si colloca la pregnanza del ricordo che ciascuno di noi coltiva in rapporto all'esperienza scolastica e, soprattutto, alla figura del maestro che per primo ha saputo accarezzare il nostro confuso sentimento conoscitivo ancorandolo a un ordine logico, a un paradigma disciplinare. Di certo ricordiamo il piacere di un embrionale pensiero epistemico: l'aritmetica e il cal-

colo, la grammatica e la scoperta della lingua scritta, il fascino della narrazione e della poesia, i principi della geografia, delle scienze, della musica, del disegno e dell'arte, e così via. Sono stati modelli paradigmatici di una prima, potentissima, sistemazione concettuale e di un iniziale ancoraggio culturale.

Credo che l'avvento delle nuove tecnologie abbia introdotto oggi, in questa primordiale forma della strutturazione cognitiva, un mutamento del quale ancora non riusciamo a cogliere la portata reale. Penso in senso lato alle tecnologie della comunicazione, la cui massiccia commercializzazione e la diffusione capillare hanno disegnato in pochi anni una mediazione d'accesso alla conoscenza parallela (complementare?) se non alternativa alla scuola. Se nella scuola, così come noi l'abbiamo conosciuta, predominano il discorso e la narrazione della conoscenza – e vi troviamo una processualità cognitiva – in internet si fa spazio una rappresentazione dominata dalla simultaneità, dal frammento percettivo, dal consumo informativo e formativo.

Ma torniamo alla figura professionale del docente. L'insegnante prima ancora di essere un operatore pedagogico-didattico, dovrebbe essere – mi si passi l'espressione ampollosa – un uomo di cultura. Non si può insegnare a studiare se non si studia, non si può insegnare a leggere se non si pratica la lettura, non si può pretendere amore e passione per la conoscenza se non si coltiva identico valore per sé.

Il suo compito è quello di radicare le conoscenze in un percorso educativo, di dare senso all'apprendimento in termini di emancipazione culturale e intellettuale della persona. Solo la capacità di coniugare interesse conoscitivo e sensibilità pedagogica fa di un insegnante un insegnante.

Per questo la sua figura professionale mette radici in una dimensione olistica.

Come accade anche in altri ambiti di complessità, l'unità, l'insieme olistico, non è mai uguale alla somma delle sue parti e a fare di un docente un docente è proprio una ricomposizione funzionale capace di dar senso alle relazioni fra le diverse componenti. L'insegnante in classe

è qualcosa di più di una tassonomia di competenze operative: è un modello di riferimento, come persona, come studioso, come atteggiamento nei confronti del sapere, della conoscenza e persino – anche se il termine può sembrare eccessivo – dell'esistenza.

Quando ci riferiamo alla scuola media (che è il primo luogo in cui l'allievo incontra istituzionalmente i paradigmi disciplinari e gli impliciti quadri epistemologici), l'insegnante diventa colui che dà senso alla disciplina di studio, colui che testimonia di persona della straordinaria apertura mentale e cognitiva che vi si afferisce.

In questo senso mi ritornano alla mente le parole di Paola Mastrocola, quando in un pamphlet di successo apparso in Italia una decina di anni fa (cfr.), riferendosi all'evoluzione intervenuta nella figura professionale del docente in questi ultimi decenni, afferma:

Adesso ci chiedono altro. Ci chiedono efficienza e oggettività, burocrazia e forma, tempo pieno, disponibilità, variegata e indefinibili competenze su un piano misto griglia che



Buenos Aires, Barrio Ejercito de los Andes (Fuerte Apache), Giugno 2009 (Foto: G.P. Torricelli)

sta tra il sociale, lo psicologico, il politico, l'umanitario.

Ci chiedono: di fare tante ore, di sostituire i colleghi assenti, di presentare progetti, di tenere i rapporti con gli enti, con il territorio. Di occuparci dei problemi: l'handicap, gli studenti extracomunitari, il disagio sociale. Ci chiedono di insegnare: educazione stradale, la corretta alimentazione, i danni dell'assunzione di droghe, i rischi di concepimento e di contagio nel rapporto sessuale. Ci chiedono di occuparci dell'educazione dei ragazzi in senso lato. Di far loro da genitori, da psicologi, da animatori. Ci chiedono di portarli al cinema, a teatro, alle mostre, in viaggio. Ci chiedono di aiutarli a navigare in internet, a usare Power Point, il masterizzatore.

Ci chiedono, in due parole, un mestiere allargato, che vada a coprire aree a tempo estranee alla nostra competenza. A noi, un tempo, competeva un mestiere molto ristretto e ben definito: insegnare letteratura. Con quella noi pensavamo di educare in senso allargatissimo i ragazzi, pensavamo di potercela fare, perché credevamo molto nel potere della letteratura e dell'arte, che sono di per sé esemplari e persino terapeutiche.

Davamo un infinito valore alla nostra materia. Era tutta lì la forza del nostro mestiere. [...] Oggi insegnare la nostra materia è diventato un optional.⁵

Di certo si può dire che la Mastrocola esagera, che si riferisce nostalgicamente a una scuola che fu (se mai fu) e che comunque non c'è più, ma non si può non ammettere che essa pone, provocatoriamente, un paio di questioni fondamentali:

1. Quanti diversi mestieri deve saper fare un insegnante moderno?
2. Quale senso formativo attribuiamo oggi alle discipline di studio?

Visto che parliamo di professionalità del docente possiamo anche chiederci, incrociando le due domande, quanto abbia potuto influire sulla progressiva trasformazione del ruolo il venir meno di quel potere emancipatorio sul piano cognitivo e dello sviluppo personale che un tempo era insito nelle materie scolastiche e che oggi sembra sempre albergare altrove, nell'indefinitezza della trans- e della meta-disciplina-

rità, nei compiti di socializzazione e sensibilizzazione civica che, sempre più numerosi, vengono assunti dalla scuola.

A me sembra che la diminuita potenzialità educativa legata agli ambiti disciplinari (ridotti ormai, nella letteratura pedagogica, a semplici "risorse" o a "referenti" dei processi educativi) sia uno degli elementi nuovi e potenzialmente disgreganti della professione. Le terminologie non sono pure forme e veicolano indirizzi e concezioni dense di significato.

Ci terrei però ad affermare, proprio in chiusura del mio intervento, che non intendo attribuire colpe o responsabilità precipe alla pedagogia o alle scienze dell'educazione. Mi piacerebbe – questo sì – che sui processi di trasformazione che investono i sistemi scolastici ci si chinasse criticamente, senza pregiudiziali di sorta. Nel complesso infatti mi sembra che siano aspetti sui quali si riflette poco sia quando si disegnano i "profili di competenze" sia quando si aprono cantieri di riforma e di riscrittura dei programmi di insegnamento come fa Harnos¹.

L'insegnamento è la possibilità, in vero straordinaria, di condividere un'esperienza conoscitiva attraverso la sua rappresentazione codificata e strutturata. L'insegnante ha evidentemente il compito non solo di formulare il discorso conoscitivo (proponendolo ai ragazzi), ma anche di dividerlo, avvicinando l'allievo alla decodifica di tale discorso, trasformandolo in un interlocutore attivo e propositivo. Si tratta di un compito non facile, che richiede innanzitutto una padronanza sicura dei quadri epistemologici di riferimento, ma anche un'attenzione puntuale ai processi linguistici e comunicativi dell'insegnamento nonché alla relazione con l'allievo, al suo apprendimento, alla realtà mentale del giovane discente. Si deve stare in classe con passione e con piacere.

L'insegnamento è un mestiere che vive e fruttifica nella relazione pedagogica, è un mestiere che rinvia a una necessaria, anzi indispensabile sensibilità e responsabilità di matrice umanistica (la persona – come ho detto all'inizio dell'intervento – è

oggetto e contemporaneamente soggetto della formazione) e presuppone quindi non solo l'acquisizione professionale di tecniche e procedure, ma anche – e proprio come elemento costitutivo del ruolo – lo sviluppo etico e culturale di una sensibilità relazionale e di un'identità intellettuale.

In realtà, malgrado tanta enfasi sulla professionalizzazione del ruolo di insegnante, si sa molto poco di che cosa faccia di un insegnante un buon insegnante. Anche per questo, forse, non ha torto Freud quando la definisce una professione "impossibile".

Fabio Camponovo

¹ Le riflessioni di Freud intorno ai cosiddetti "mestieri impossibili" sono formulate nel testo *Analisi terminabile e interminabile* (prima edizione, in tedesco: 1937). I riferimenti al pensiero freudiano provengono da questo testo.

² SUPSI/DFA, *Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media. Piano di studio. Anno accademico 2011/2012*, Locarno, Dfa/Supsi, pp. 14-22 (il fascicolo è consultabile anche online, all'indirizzo <http://www.supsi.ch/dfa/master/formazione-docenti-medie/piani-di-studio.html>).

³ Graziano Martignoni, "Parole come pietre" in *Verifiche*, n. 5-6, dicembre 2011, p. 32.

⁴ Un intervento stimolante in questo senso è quello di Claudia De Gasparo e Alessandro Frigeri, "Verso un nuovo modello formativo. Logica delle competenze e formazione degli insegnanti" in *Verifiche*, n. 5-6, dicembre 2011, pp. 26-30.

⁵ Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda, 2004, p.p. 54-55.

Quale docente per la scuola media?

Rivalutare la dimensione culturale del docente

Il mestiere dell'insegnante diventa sempre più complesso, lo sentiamo dire spesso; i compiti affidatigli e di conseguenza le competenze che deve dimostrare di possedere toccano ambiti sempre più vasti e differenziati, per cui non è affatto semplice tentare di definire un profilo del docente nella scuola di oggi.

Mi soffermerò perciò qui unicamente sull'aspetto che più mi è congeniale come esperta per l'insegnamento nella scuola media: quello disciplinare e culturale. Vorrei proporre alcuni spunti di riflessione, frutto della mia pratica quotidiana e delle discussioni avute con i colleghi, giovani e meno giovani insegnanti. Focalizzerò la mia attenzione sull'importanza della formazione disciplinare, su cui tutti credo con-

cordano, ma soprattutto sull'importanza di una sua ri-valorizzazione, affinché il docente non “soccamba” sotto il peso degli altri pur importantissimi compiti.

Un tempo era necessario, per diventare un insegnante nel settore secondario, essere una persona colta; le altre competenze di cui tanto si parla oggi erano poste in secondo piano. Il buon insegnante aveva una predisposizione umana e pedagogica innata, nessuno si preoccupava di chi non ne era provvisto. Questo atteggiamento era riduttivo, è evidente. Ma il timore, che già vedo in parte realizzato, è che lentamente si scivoli da un estremo all'altro, come spesso purtroppo accade nei cambiamenti e nei tentativi di migliorare un siste-

ma. Se è stato utile ridimensionare la focalizzazione sull'aspetto culturale a favore di un'attenzione pedagogico-didattica, oggi credo che il problema sia rovesciato, e occorra difendere quel che resta della formazione scientifica dall'eccesso contrario: una buona didattica è impossibile – o per lo meno inutile – se non accompagnata dalla solidità scientifica.

Vorrei partire da un concetto di fondamentale importanza, anche se talvolta ignorato o frainteso: la cosiddetta *autonomia didattica*. Il fatto che il Ticino abbia optato per l'autonomia didattica dell'insegnante significa che, all'interno dei piani di formazione che stabiliscono gli obiettivi da raggiungere, il singolo docente è reso responsabile del



Bamako, Djikoroni-Para, febbraio 2009 (Foto: G.P. Torricelli)

proprio insegnamento e delle proprie scelte. Questo è impegnativo e al tempo stesso molto stimolante e rappresenta, a mio parere, uno degli aspetti valorizzanti e gratificanti della nostra professione. È ciò che permette all'insegnante di non sentirsi un mero esecutore di volontà altrui, di investire anche culturalmente nel proprio insegnamento e soprattutto di mantenere la propria curiosità, il piacere del confronto con la propria disciplina, della ricerca e della scoperta. È quello che fa sì che dopo 20 anni di insegnamento un docente possa continuare a trovare nuove sfide, ad esempio nello scoprire testi e approcci nuovi, più adatti alla classe e ai propri obiettivi.

L'autonomia didattica è possibile solo con una forte base disciplinare; per questo il Ticino chiede una formazione accademica più elevata del resto della Svizzera. Solo solide conoscenze, che permettono di avere una visione d'insieme della disciplina e di inserire in un quadro più ampio quanto si sta insegnando, permettono al docente di vedere chiaramente il perché del proprio insegnamento, e di conseguenza di interrogarsi sul come. Solo in questo modo la nostra professione può restare una professione seria e al contempo attrattiva. Una minore formazione disciplinare comporta una limitazione della libertà del docente, la necessità di un apparato più rigido. Questo significherebbe abbandonare un profilo che vede nel docente un professionista in grado di scegliere autonomamente i contenuti e i metodi più adeguati alla classe in cui opera, in favore di quello che io chiamo un profilo da "docente da antologia", costretto a seguire pedissequamente il libro di testo, con gran danno per sé e per gli allievi.

Eppure la tendenza in atto è proprio quella di una minore formazione disciplinare. Già oggi per insegnare nella Scuola media non viene più richiesta una laurea completa: possono infatti accedere all'insegnamento i detentori di un *bachelor*, 60 crediti (che corrispondono a un anno accademico) sono sufficienti per insegnare una seconda materia; i riconoscimenti

CDPE vengono attribuiti a un candidato per insegnare fino a 5 discipline, con un numero di crediti scientifici ancora più limitato (una quindicina). L'impressione è che, di fronte alla miriade di compiti che vengono assegnati ai docenti, la formazione disciplinare venga recepita come inessenziale, come un lusso, se non uno spreco, da parte dell'opinione pubblica e talvolta purtroppo anche da parte dello stesso insegnante. Se il mondo della scuola non trasmette ai potenziali futuri docenti, con i fatti e non con le parole, la convinzione che la figura di un insegnante scientificamente preparato è fondamentale e che il compito primario del docente è insegnare con professionalità la propria materia, si rischia di demotivare e di perdere per strada tante figure interessanti che opereranno per altre professioni.

Insistere sulla formazione disciplinare non significa sminuire l'ambito pedagogico e didattico. Anche in questo caso, affinché il docente possa essere veramente autonomo e non esecutore, affinché possa sentirsi gratificato e non umiliato, la formazione deve essere solida e approfondita, basata non su semplici regole che si vogliono direttamente applicabili in classe, ma sulla conoscenza di una pluralità di modelli. La formazione deve contemplare una riflessione storica ed epistemologica; non deve puntare a un modello di immediato consumo, che crea l'illusione che per ogni situazione ci sia una e una sola soluzione, ma stimolare la capacità di riflettere sul senso, sulle finalità e sui metodi del proprio insegnamento. Insomma, dal profilo del docente dovrebbe apparire la voglia di affrontare i diversi aspetti dell'insegnamento in un'ottica conoscitiva, riflessiva, accademica.

Per tornare alla formazione disciplinare, non bisogna dimenticare la motivazione che spinge ad avvicinarsi all'insegnamento. Lo studente decide di scegliere un percorso accademico sulla base di un'idea chiara: quella di diventare un insegnante di italiano, di matematica, di geografia,... (nella migliore delle ipotesi: nella mag-

gior parte dei casi lo studente vuole *studiare* italiano, matematica, geografia,...). La motivazione all'insegnamento parte quindi in parte dalla voglia di stare in classe, ma anche e soprattutto dal desiderio di sviluppare e mantenere un rapporto con una determinata disciplina.

Il docente che mantiene un solido contatto con la disciplina da lui scelta, ma anche con lo studio e con l'approfondimento, è in grado di mantenere viva la passione per la propria materia e dunque di trasmetterla agli allievi di Scuola media. Se l'insegnamento invece è vissuto come qualcosa di meccanico, finalizzato al raggiungimento di un certo numero di obiettivi da verificare alla fine dell'unità didattica, sarà difficile ricordare e trasmettere il piacere per lo studio. Solo un rapporto costante con il proprio interesse culturale permette di coinvolgere l'allievo in quello che si insegna.

Prima ancora delle conoscenze, dunque, ciò che deve essere coltivato è la passione, la curiosità per la disciplina; solo così si possono trasmettere, assieme alle conoscenze, il piacere per lo studio e il desiderio di apprendere.

Ora, se guardo al percorso di un insegnante oggi, una cosa mi colpisce: la netta cesura tra formazione universitaria, formazione pedagogica, insegnamento. Sembra quasi che l'insegnante si costruisca a tappe: prima si forma da un punto di vista disciplinare (ad es. per italiano: storia della letteratura, linguistica, magari una tesi su un poeta minore del '600); poi, una volta ottenuto il *master*, si forma da un punto di vista pedagogico didattico (impara a formulare obiettivi specifici, a costruire piani lezione, a differenziare). A questo punto è ritenuto un insegnante "completo" e può finalmente entrare in classe – a insegnare ad esempio, sempre per italiano, le fiabe e l'analisi del periodo: contenuti che possono sembrare semplici ma che spesso il docente non ha più affrontato dai tempi della sua scuola media. Per di più, lo deve fare in classi eterogenee, con allievi difficili, con oneri di docenza di classe, gestendo i rap-

porti con i genitori.

Sembra non esserci nessun rapporto tra le due formazioni (accademica e pedagogica), così come sembra non esserci nessun rapporto tra quanto il docente ha imparato e quanto deve insegnare. La formazione scientifica è ridotta a “condizione minima ma non sufficiente” per l’insegnamento, e si rivela poi quasi inutile, trascurabile nella pratica quotidiana.

Uno dei motivi di malumore che esprimono spesso i docenti reduci dalla formazione pedagogica è proprio legato alla mancata considerazione della loro formazione disciplinare. Nonostante questa sia una condizione di accesso fondamentale, in seguito viene accantonata; non è integrata né applicata al futuro insegnamento.

I nuovi docenti affermano che spesso si sono sentiti poco stimolati, hanno dovuto mettere da parte le loro conoscenze, i loro interessi per dedicarsi a banali e umilianti attività pratiche, giochi di ruolo che non tengono conto delle loro capacità intellettuali. Valutano invece positivamente i corsi – purtroppo non la maggioranza – che hanno permesso di ampliare il loro orizzonte, che li hanno portati a riflettere sulle loro conoscenze scientifiche e sul modo in cui queste permettono di essere un insegnante migliore. La richiesta indiretta è quella di approfondire il rapporto tra le proprie conoscenze e il lavoro futuro, di essere aiutati ad affrontare “scientificamente” il difficile passaggio dai contenuti della propria formazione accademica a quelli dei piani di formazione della scuola media, spesso apparentemente semplici – come ad esempio la fiaba – ma che, come detto, assumono tutto un altro spessore e un altro interesse se affrontati in un’ottica didattica e inseriti in un ampio progetto educativo e formativo.

Spesso l’insegnante non è consapevole o rischia di dimenticare l’utilità delle sue conoscenze scientifiche e il modo in cui queste possono influenzare positivamente il suo insegnamento. Valorizzare, con i fatti e non con le parole, la formazione scientifica/disciplinare dell’insegnante non significa solo richiedere una buona formazione scientifica iniziale, ma anche, e soprattutto, riconoscere al docente quanto merita. Ci si può chiedere ad esempio perché un docente detentore di un master che insegna 25 ore alla Scuola media guadagna meno che se insegnasse 24 ore nel settore medio superiore. Il suo lavoro è forse meno pesante? O forse è autorizzato a farlo con minore serietà?

Ma al di là di questo argomento, che può sembrare sindacale ma non lo è (ha infatti a mio parere una ricaduta psicologica, morale e sociale), riconoscere al docente il suo valore significa dimostrargli concretamente, durante la sua formazione pedagogico-didattica, come le conoscenze scientifiche siano un grande *atout* per svolgere bene il proprio lavoro, aiutandolo a impostare il suo insegnamento nella scuola media con il rigore scientifico che ha acquisito durante gli studi precedenti.

Riconoscere al docente il suo valore significa dargli concretamente la possibilità, durante la carriera, di continuare ad

approfondire la propria conoscenza scientifica: seguire seminari di livello universitario, apparentemente del tutto sganciati dalla realtà scolastica, non porta competenze “direttamente spendibile in classi”, ma ha senz’altro un benefico influsso sulla (ri)motivazione dell’insegnante.

Riconoscere al docente il suo valore significa stimolare e rendere concretamente possibili attività di ricerca che siano anche, ma non solo, di carattere didattico.

Riconoscere al docente il suo valore significa infine riequilibrare il suo profilo e il suo “*cahier de charges*”, ridimensionando il ruolo di “gestore di una classe” in favore di un ritorno al ruolo di insegnante di una (o due) discipline.

L’alternativa è cambiare totalmente il profilo del docente e accontentarsi di minori conoscenze disciplinari e scientifiche, formare e assumere docenti “generalisti”, con una scarsa o nulla autonomia didattica a cui affidare poche responsabilità disciplinari. Avremmo così una scuola più economica e potremmo spendere i soldi risparmiati per acquistare una serie di buone antologie, limitandoci a dotare i futuri docenti di un libretto d’istruzioni.

Ma è questa la scuola che vogliamo?

Alessandra Moretti



Barcellona, Plaça Catalunya, 25 maggio 2011 (Foto: G.P. Torricelli)

Un “Nuovo” (?) anno scolastico

L'anno scolastico, appena iniziato, ha una componente comune in tutti i Paesi europei: l'incertezza del futuro della presente e delle nuove generazioni.

Incertezze che sono figlie di problematiche non tanto lontane nel tempo. La crisi innescata negli USA, grazie alle politiche sconsiderate e subdole tra finanza ed economia che ha partorito i famosi titoli *subprime*. Una situazione che ha finito per dare linfa e voce ai sacerdoti di un risparmiismo becero, soprattutto nel sociale e nella scuola. E' sufficiente riflettere sui proclami populistici, su cui alcune forze politiche hanno costruito le loro fortune.

Puntualmente, comunque, i docenti si sono presentati all'apertura dell'anno scolastico. Non sappiamo con quale stato d'animo. Ma con l'augurio di un vecchio maestro di scuola che non manchi, almeno, il necessario entusiasmo per infondere nei nostri ragazzi e nelle loro famiglie la certezza che l'istruzione, le competenze e, soprattutto, la passione saranno il pane quotidiano di ogni docente. E ciò al di là di tutti i problemi quotidiani che la scuola è chiamata ad affrontare giorno dopo giorno.

Istruzione, competenze e passione. Sono certo di correre il rischio di qualche, o anche di molte, critiche, e tutte condivisibili, per non tenere conto della reale e oggettiva situazione in cui si è chiamati ad operare.

Manco dalla scuola da tredici anni, ma attraverso i contatti con vecchi colleghi, ancora in attività, e attraverso le pagine di *Verifiche* credo di avere una sommaria informazione su tutto ciò che è successo negli ultimi tempi.

Dei miei settantatré anni, trentacinque li ho trascorsi nella scuola (felicitemente con i ragazzi), oltre a quelli della formazione, e ho insegnato nei diversi settori della scolarità obbligatoria: dalle elementari alle maggiori fino alle medie. Ma i problemi, anche se di natura diversa, ci sono sempre stati. Pensiamo alle pluriclassi delle scuole di mon-

tagna, che ho frequentato per 11 anni, alle battaglie per la riforma del settore medio secondario del 1976, un passaggio “traumatico” per i soliti conservatori, abbarbicati, prima e nostalgici dopo dello “*status quo*”, contrari ad ogni tipo di innovazione culturale e sociale. Nostalgici che, purtroppo hanno sempre trovato valide sponde in un ceto politico sempre alla ricerca di consensi.

Qualche decennio fa, in un suo saggio, Christian Marazzi identificava il “*male assoluto*” (le virgolette sono mie) nell'ostinarsi della politica a ritenere “*spese*”, anziché “*investimenti*”, tutte le voci di bilancio che riguardano il sociale e l'istruzione. E c'era voluto un ministro delle finanze, Claudio Generali, che dopo una riunione collegiale dei ministri di tutti i Cantoni, preso atto della differenza sostanziosa, tra gli stipendi dei docenti del Ticino e quelli degli altri Cantoni “*decretò*”, forse, l'ultimo aumento di stipendio dei docenti ticinesi. Un aumento con i soliti mal di pancia dei populistici che, ieri come oggi, si ostinano a vedere nella classe docenti dei perditempo e dei “*mangia pane a tradimento*”.

E' questa, purtroppo, una leggenda metropolitana che alligna un po' ovunque. E non solo in Ticino.

Lo scorso 25 luglio la scrittrice Silvia Avallone, dalle pagine del *Corriere della sera* lancia una inquietante allarme con un articolo dal titolo altrettanto inquietante: “*Non è (più) un Paese per insegnanti*”.

Inizia con un ricordo del 1993, quando frequentava la quarta elementare e la sua classe si era rifiutata di partecipare alla recita finale interpretando la solita fiaba di Andersen. Le insegnati, un po' piccate, invitarono le alunne ad arrangiarsi da sole. Le bambine si misero al lavoro proponendo una recita alternativa. L'esperienza ebbe esito felice tanto che le insegnanti richiesero più volte il “bis”.

Scriva Avallone: “*Il mestiere d'insegnare, come si fa a farlo stare dentro una definizione? Perché la prima cosa che fa, un insegnante, è imprimere una direzione, una matri-*

ce, alla tua vita. Nel '93 le nostre maestre ci hanno dato fiducia, ci hanno rese responsabili. Hanno accettato di essere messe in discussione per dare a noi l'opportunità di crescere... [Naturale, dopo un'esperienza così, sognare un giorno di eguagliarle. Il punto non è tanto la materia che insegni. Non è il complemento oggetto, ma il verbo. Diventare il segugio che scova in ciascun ragazzino quel talento potenziale, a volte inaspettato, che è nascosto in tutti. La guida che porta i suoi studenti a immaginare quante possibilità abbiano in futuro. La scuola è stata questo per me: imparare sul campo il significato e il perimetro della parola libertà...]. [Ci tengo a cominciare così, con passione, perché è la passione che ti muove verso un mestiere del genere. Ciascuno di noi ha una madre, uno zio, una nonna che ha cresciuto intere generazioni e a cui magari, a distanza di anni, gli ex allievi telefonano ancora. La bambina riconoscente che sono stata premeva per raccogliere il testimone, per contribuire a migliorare la società nel modo più incisivo: in mezzo a una fila di banchi disposti a ferro di cavallo]... [A questo io ho rinunciato. Ho visto la scuola pubblica smantellata pezzo per pezzo, la ricerca agonizzare, l'università annichilirsi anno dopo anno. E, in parallelo, questo Paese perdere grinta, ambizione, ridursi a una cartolina del passato, in cui la cultura viene messa da parte in favore di non si sa bene quale scorciatoia, quale vicolo cieco. Ho cominciato a registrare la frequenza di certe massime come: «La laurea non serve a niente». A una scuola pubblica peggiore può corrispondere solo un Paese peggiore]”. Ed era l'anno, il 1993, in cui in Italia scoppia tangentopoli, si prende atto della deriva economico-finanziaria del Paese, ma la scuola non rinuncia da infondere speranza con cure robuste di libertà.

Dubito che la situazione della scuola italiana descritta da Silvia Avallone, fotografi anche quella ticinese.

Ma la situazione socio-economica, la dimensione globale della crisi, la sfiducia di molti cittadini su un'eventuale ripresa, la diffidenza sulle capacità della classe politica di costruire “argini di difesa solidi”, il populismo che attraversa trasversalmente un po' tutte le società e gli attacchi alla “cultura” e alla classe docente non sono novità nemmeno alle latitudini ticinesi. Allora “che fare?” direbbe Lenin, che si trovò in una situazione più drammatica dopo la presa del potere in Russia.

Non penso che, data la complessità della situazione, si possano suggerire ricette. Finiremmo per banalizzare la complessità. L'hanno fatto i pedagogisti negli Anni Ottanta e sappiamo tutti come è andata a finire.

È in libreria, la ristampa di “Il mondo salvato dai ragazzini” di Elsa Morante (Einaudi editore, € 16). Un testo che all'inizio del 1968, l'epoca della prima stampa, suscitò non poche polemiche, forse di più di quelle legate alla pubblicazione nel 1967 della “Lettera ad una professoressa” della Scuola di Barbiana. Due testi, sicuramente assieme

ad altri, che possono venire incontro per dialogare con i nostri giovani e parlare di cultura, al di fuori dei luoghi comuni; discutere di intolleranza partendo proprio dalla lettura, senza paura e senza timori, dei testi degli intolleranti di professione; instaurare rapporti nuovi con i genitori e con le forze vive presenti sul Territorio. Parlare, ha ragione da vendere Silvia Avallone, con i ragazzi di “libertà” facendoli sentire veramente liberi senza “se” e senza “ma”.

Ancora recentemente, Giovanni Pacchiano che ha attraversato tutti gli ordini di scuola italiani fino alla docenza universitaria, interviene nel dibattito aperto da Avallone con un bellissimo articolo apparso su Sette il magazine del Corriere della sera lo scorso 31 agosto. Pacchiano condivide con entusiasmo l'articolo della collega Avallone e ricorda il suo status di insegnante: dai primi anni fino alla quiescenza. Soprattutto parla di una delle sue tante supplenze. “La titolare, in malattia per un mese, era arrivata a spiegare il Tasso. Lo ripresi. E però

non ci misi molto a capire che, malgrado il mio impegno, era tempo sprecato: i ragazzi – una classe di soli maschi – non erano interessati, interrompevano di continuo, facevano baccano suscitando le mie peggiori fantasie di rivale. Ero io che sbagliavo: non avevo ancora capito che la prima regola dell'insegnante è prendere atto delle possibilità delle classi e della loro situazione reale. Il problema non era quello di fare belle lezioni, ma dargli qualcosa che potesse essere introiettato nella loro coscienza”. E in Ticino figure di insegnanti che hanno lasciato tracce indelebili nella scuola ce ne sono e ce ne sono stati.

Potremmo anche fare dei nomi. Ma rischieremo di dimenticarne qualcuno

E' compito della scuola “aprirsi”, non “chiudersi”, meditando sulle difficoltà, sicuramente oggettive, ma senza quel senso di impotenza che, nei momenti difficili, sembra impadronirsi di ognuno di noi.

Rosario Antonio Rizzo



Ouagadougou - dicembre 2011 (Foto: G.P. Torricelli)

La città che vogliamo *

Oltre che dall'irrisolta crisi del debito sovrano in Europa e da quella del capitalismo speculativo negli Stati Uniti e nelle piazze finanziarie del mondo intero, il 2011 è stato caratterizzato da moti di protesta senza precedenti: milioni di cittadini hanno occupato le piazze di numerose città nel mondo, formando una costellazione di movimenti con obiettivi diversi ed eterogenei ma certamente con una base comune: la richiesta delle giovani generazioni di una vita migliore, "qui e adesso". Il movimento degli "indignati", composito e globale, non è soltanto un segnale di rifiuto di una parte crescente dei cittadini delle logiche delle politiche neoliberali; indica soprattutto un possibile cambiamento delle forme della partecipazione politica a scala locale. Nuove forme di cittadinanza nascono e si diffondono attraverso Internet e le reti dei telefoni cellulari, riproponendo a gran voce la questione del "diritto alla città".

Il diritto alla città

"La nostra ipotesi è l'urbanizzazione completa della società; se dobbiamo pensare alla nostra vita di oggi e di domani, dobbiamo pensare alla città che vogliamo, al diritto alla città come a un diritto fondamentale di tutti gli uomini." Così si esprimeva oltre 40 anni or sono Henri Lefebvre in due libri che all'epoca fecero scandalo: "Il diritto alla città" (1968) e "La rivoluzione urbana" (1970)¹. Il diritto alla città era per Lefebvre *un diritto alla riappropriazione dell'urbano* – che inglobava già la campagna e la periferia – ed era soprattutto *un diritto a una vita urbana trasformata, rinnovata, non soltanto attraverso la soddisfazione dei bisogni primari* (diritto alla protezione, alla salute, all'alloggio, al lavoro, allo svago ...) *ma anche definendo l'urbano come lo spazio e il tempo dell'incontro* (e della socializzazione), *l'urbano come luogo dell'espressione del conflitto* e nel medesimo tempo come *luogo del desiderio*, dove il desiderio emergeva da "nuovi" bisogni sociali come la letteratura, la scultura o la musica (...) (1968, trad. it., p. 134).

Lefebvre intuì che le trasformazioni della società del suo tempo (la crisi di allora con l'esplosione dei movimenti di protesta della fine degli anni '60) altro non erano che il passaggio travagliato da una fase del capitalismo dove i conflitti e i rapporti di forza si esprimevano attraverso i rapporti di produzione (tra capitale e lavoro) tipici della società industriale, a una fase nella quale i rapporti di forza e i conflitti sociali si sarebbero espressi e risolti come conflitti urbani, in una "società urbana" che ben presto sarebbe diventata predominante. Chiamò quest'insieme complesso di trasformazioni la "rivoluzione urbana" (1970, pp. 12-13).

Nel 2012 viviamo un mondo in gran parte urbanizzato, in cui, secondo le statistiche dell'ONU, coloro che abitano nelle città grandi e piccole sono ormai ben più numerosi degli abitanti delle aree rurali; gran parte dei problemi ambientali e sociali sono oggi, quasi ovunque nel mondo, problemi urbani. E la città è diventata, proprio come immaginava Lefebvre, un modo di relazionarsi agli altri (una maniera di vivere), una forma di urbanità (o di comportamento "urbano") e non solo una forma spaziale composta da edifici, vie, parchi, piazze, chiese, caffè, mercati². In un'epoca che sta vivendo trasformazioni sempre più rapide, ma soprattutto che vede disgregarsi certezze che ancora ieri sembravano indissolubili, la riflessione di Lefebvre ad oltre 40 anni di distanza appare ancora una valida alternativa per interpretare gli eventi odierni. Ora potremmo essere tentati di pensare che il problema non coinvolga direttamente i territori della Svizzera italiana, o limitatamente ad alcuni aspetti recenti dei processi di urbanizzazione. Ma non è così, perché all'origine delle nostre storie – di territori di lingua e di cultura italiana – c'è sempre e comunque la città! *" (...) La città formò col suo territorio un corpo inseparabile. Per immemorabile tradizione, il popolo delle campagne, benché oggi pervenuto a larga parte della possidenza, prende tuttora il nome della sua*

*città, sino al confine d'altro popolo che prende nome d'altra città. (...) Il pastore di Val Camonica, aggregato ora ad uno ora ad altro compartimento, rimase sempre bresciano. Il pastore di Val Sàssina si dà sempre il nome d'una lontana città che non ha mai veduta, e chiama bergamasco il pastore dell'alpe attigua, mentre nessun agricoltore si chiama parigino, nemmeno quasi a vista di Parigi"*³. E anche nella Svizzera italiana, pur non possedendo *"alcuna città alquanto considerevole"*⁴, il popolo delle campagne prese il nome della sua città.

La città è quindi anche una base "locale" su cui dobbiamo e possiamo ripartire per leggere i cambiamenti sociali globali. Ovviamente, se oggi la città non è più quella del XIX secolo, anche da noi le questioni e i conflitti sociali ed economici sono diventati questioni e conflitti urbani. Non è un caso se il nuovo Piano direttore del Cantone Ticino è stato costruito sul concetto (o meglio sull'ipotesi) della "Città – Ticino". Ma che tipo di città è questa? Per dare una risposta vale forse la pena di rileggere il corso degli eventi degli ultimi decenni, tra locale e globale, attraverso la problematica proposta inizialmente da Lefebvre, del passaggio dalla società industriale alla società urbana.

La città fordista

Com'era la città per le generazioni precedenti? C'erano fabbriche che occupavano interi quartieri, come a Torino, come a Milano, ma anche a Chicago, Los Angeles, Buenos Aires ... senza dimenticare città più piccole ma non meno toccate dall'industrializzazione come Bellinzona o Chiasso che conobbero il decollo dell'industria grazie all'arrivo della ferrovia verso la fine del XIX secolo. Cosa significava allora l'industria al centro della città? Significava presenza di manodopera e quindi anche nuovi quartieri, nuova urbanizzazione nelle vicinanze dei luoghi di produzione. Capitale e lavoro erano geograficamente vicini e si alimentavano l'un l'altro. Pos-

siamo aggiungere che il circuito delle merci che venivano prodotte era relativamente ristretto, in gran parte limitato alle economie nazionali: certo c'erano esportazioni e importazioni, ma la maggior parte di ciò che si consumava era ancora prodotto a livello regionale o nazionale. Per questa semplice ragione, gli aumenti salariali erano aumenti del potere d'acquisto della popolazione, direttamente legati alle più ampie possibilità di consumare ciò che veniva prodotto a scala locale, regionale o nazionale. I “padroni” erano spesso le grandi famiglie della borghesia, che investivano gran parte dei loro profitti al fine di migliorare le condizioni della produzione, ad esempio in tecnologie per aumentare la produttività dei lavoratori (catene di montaggio, ecc.) oppure in abitazioni o centri di incontro per il personale. In altre parole i profitti realizzati erano investiti anche per garantire la riproduzione della forza di lavoro. Il riconoscimento dei sindacati, nel dopoguerra, permise agli operai e agli impiegati di queste grandi aziende (perché erano in generale grandi

aziende spesso situate al centro della città, come GM a Detroit, Fiat a Torino, oppure le fabbriche di locomotive prima e di automobili poi sorte nel quartiere di Lambrate a Milano, oppure nella Svizzera italiana, le officine di manutenzione e di riparazione delle Ferrovie Federali presso la stazione di Bellinzona) di disporre di condizioni di lavoro sempre migliori. Nel secondo dopoguerra questo sistema, grazie anche ad un continuo incremento della produttività, permise ai lavoratori di beneficiare di condizioni di lavoro sempre migliori, ad esempio sul piano delle pensioni, su quello delle indennità di disoccupazione, sugli orari di lavoro convenzionati tra datori di lavoro, istituzioni e rappresentanti del personale. Questo sistema economico – o meglio regime di accumulazione del capitale – venne chiamato da Gramsci “fordismo”. E il fordismo cambiò completamente la città. Come?

L'industria bellica si era riciclata in industria civile e si orientò nella produzione di automobili – l'industria automobilistica diventò la più impor-

tante impresa motrice dello sviluppo urbano e regionale. L'auto divenne accessibile ad un numero crescente di famiglie e quindi il mezzo di spostamento di massa per eccellenza, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, in Giappone e in America del Sud. Ma per far funzionare le auto, oltre che petrolio ovvero benzina e gasolio, ci volevano le strade e soprattutto le autostrade. Nella seconda metà degli anni '40 le prime autostrade urbane furono realizzate attorno a New York, sulla base dei progetti di Robert Moses, secondo uno schema che poi si diffuse a tutte le città americane. E cosa successe una volta realizzate queste infrastrutture? La classe media che nel frattempo era diventata la più numerosa, cominciò a uscire dai centri e a stabilirsi nelle periferie, nei nuovi suburbi e questo cambiò non soltanto la forma della città, ma trasformò completamente il modo di vita della gente. Cambiò anche il modo di consumare. Negli Stati Uniti, i primi *shopping centers* accessibili soltanto con l'auto – progettati dall'architetto Victor Gruen che ne inventò il concetto – videro



Milano, Lambrate, Stabilimento ex - Innocenti, autunno 2008, (Foto: E. Salsi)

la luce verso la metà degli anni '50 e si diffusero ovunque alla periferia delle città, in prossimità dei più importanti svincoli autostradali. E' in questo contesto di crescita della mobilità automobilistica (e di consumo di massa di automobili) che si attuò il "sogno americano", un modello e uno stile di vita che, come ben sappiamo, divennero dominanti nei successivi decenni anche in Europa e nella Svizzera italiana. Nella seconda metà/fine degli anni '60 i limiti di questo sviluppo apparvero però chiaramente: da un lato per le imprese risultava sempre più difficile compensare gli aumenti salariali con aumenti della produttività e, dall'altro, lo sviluppo tecnologico, in particolare dei trasporti e delle comunicazioni, permise sempre più facilmente di spostare le produzioni ad alta intensità di lavoro in paesi a basso salario (come in America Latina o nel sud dell'Europa) e il lavoro iniziò a separarsi dal capitale. La città fordista, da luogo delle opportunità divenne lentamente luogo dell'ingiustizia. Nelle grandi metropoli, negli Stati Uniti e in Europa, le ineguaglianze crebbero – tra chi aspirava all'abitazione individuale e all'auto con l'aria condizionata e tra chi sopravviveva appena nei ghetti dei centri urbani americani o delle immense periferie degradate delle città europee. David Harvey descrisse la divaricazione crescente della città americana nella seconda metà degli anni 60 e all'inizio degli anni '70⁵. Vista l'impossibilità di accrescere le entrate (in maniera legale) la famiglia di basso reddito si trovava nell'impossibilità di una migliore abitazione e quindi si vedeva obbligata a pagare affitti esorbitanti per abitazioni fatiscenti nei quartieri più insicuri e violenti dei grandi centri. Sia in Europa, sia negli Stati Uniti (ma anche altrove, come in Argentina) esplosero dei movimenti di protesta, condotti da giovani studenti e lavoratori, che per un momento misero a soqquadro le grandi e le piccole città. Questi movimenti sociali, il maggio '68 e i suoi strascichi in Europa, le rivolte studentesche e la lotta per i diritti civili negli Stati Uniti, annunciavano di fatto la fine della città del fordismo. Negli anni '80 la città appariva ormai come una macchina generatrice di ineguaglianza e ingiustizia sociale, attraverso dei rapporti spaziali sempre più guidati dal libero mercato e sempre meno dalle politi-

che di redistribuzione che avevano caratterizzato la società industriale dei decenni precedenti. Tuttavia il grande cambiamento avvenne all'inizio degli anni '90, con l'avvento del capitalismo finanziario e con la definitiva separazione tra capitale e lavoro.

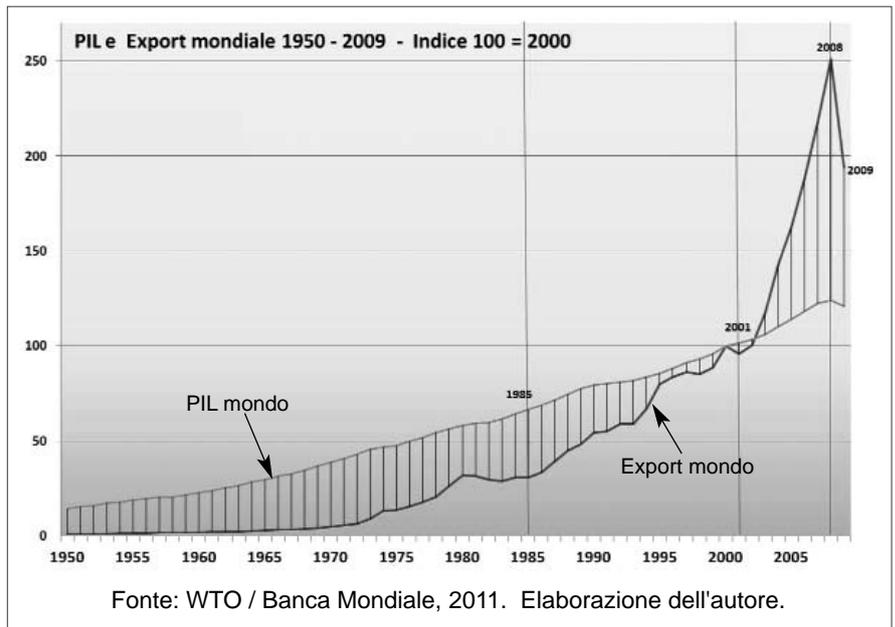
La città neoliberale

Di fatto vi fu una vera e propria trasformazione del contesto politico-economico, con il passaggio da un modello di sviluppo del capitalismo che prevedeva (almeno in Europa) un ruolo forte dello Stato con forme di protezione dei mercati locali e di redistribuzione della ricchezza, ad uno che si sviluppava con la crescita spettacolare dei *mercati finanziari*. Giova sottolineare che parallelamente vi fu anche uno sviluppo senza precedenti delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione (si diffusero in modo capillare i PC, in ogni angolo della vita quotidiana); nel 1993 iniziò a funzionare la rete Internet⁶ che avrebbe rivoluzionato le relazioni sociali e l'economia del mondo. Si può "vedere" questo cambiamento considerando dei dati relativamente semplici, per esempio il valore indicizzato dell'export mondiale confrontato a quello del PIL mondiale.

del 250% tra il 2002 e il 2008, mentre il PIL mondiale conobbe una crescita molto più lenta. Poi seguì una crisi, la crisi dei mutui *sub-prime* e delle bolle immobiliari (come negli USA, in Spagna, in Gran Bretagna, in Russia) che a sua volta fu l'anticipo della crisi che stiamo vivendo oggi.

Con la liberalizzazione degli scambi e degli investimenti, nazioni, città e regioni vennero messe in competizione per attirare i capitali derivanti dagli enormi benefici di questo nuovo capitalismo. E come ben sappiamo anche in Svizzera ciò domandò la riduzione drastica delle barriere protettive dei mercati locali, che coincise con l'ondata di ristrutturazioni industriali, di privatizzazioni nelle grandi aziende pubbliche e di delocalizzazioni di filiali produttive. Contemporaneamente anche nella pianura padana la grande industria subì enormi e definitive trasformazioni, segnatamente la disintegrazione verticale del processo produttivo: come per l'industria elvetica, alcuni segmenti furono delocalizzati in aree a salari più bassi, in particolare in Europa dell'Est, mentre altri furono affidati a piccole imprese specializzate, non più ubicate nelle antiche città, ma

territorio



Dal 1985 il volume del commercio internazionale iniziò a crescere più rapidamente del PIL mondiale, per poi sistematicamente accelerare la sua crescita, interrotta soltanto nel 2001 a causa dell'11 settembre. Ma a partire da quel momento l'export mondiale "schizzò" e crebbe

diffuse sui territori della nuova urbanizzazione che nel frattempo si diffondeva a macchia d'olio. L'incremento della mobilità di persone e di beni e l'accelerazione dei processi di urbanizzazione, già in corso negli anni '80, per molti aspetti furono simili in Svizzera, in Italia, in Francia

e altrove nel mondo. Tuttavia le grandi città e le regioni metropolitane concentravano sempre più la crescita economica, mentre la popolazione si diffondeva più fortemente fuori dai grandi centri urbani. Sono questi aspetti di un processo generale chiamato – in particolare nell’area francofona – “metropolizzazione”, processo in cui i cambiamenti strutturali in corso danno alle regioni metropolitane un ruolo chiave nella gestione dei territori nazionali⁷. Questo sviluppo avvenne nell’Italia settentrionale, con la formazione della *megalopoli padana*⁸, uno spazio urbano di 25 milioni di abitanti che si realizzò come processo spontaneo e non pianificato di estensione dell’urbanizzazione – della città diffusa – lungo le principali direttrici del traffico della Pianura padana.

Possiamo quindi ipotizzare che con la globalizzazione la città accelera la sua crescita. Osserviamo per un momento il grafico seguente: si tratta dell’evoluzione della popolazione mondiale, divisa per popolazione rurale e popolazione urbana (statistiche dell’ONU) tra il 1950 e il 2050 (previsioni). E proprio a partire dagli anni ‘90, la crescita delle aree urbane supera quella delle regioni rurali e anche dopo il 2007 (anno nel quale a livello globale la popolazione urbana ha raggiunto la popolazione rurale) la crescita della popolazione urbana sembra dover continuare inesorabilmente, a fronte del declino sempre più pronunciato della popolazione rurale mondiale.

C’è almeno un effetto chiaro del nuovo capitalismo finanziario sviluppatosi sulle ceneri del vecchio fordismo: una espansione sempre più rapida dei processi di urbanizzazione del mondo. Ma in molte città d’Europa e degli Stati Uniti, contemporaneamente, l’industria tende a scomparire, se non se ne è già andata definitivamente negli anni precedenti. Perché? Lo abbiamo visto prima: perché cambiano le logiche dell’accumulazione: se prima il capitale e il lavoro erano in qualche modo “vicini”, e stretti da interessi reciproci negli stessi luoghi, ora il capitale tende ad andarsene, a girare per il mondo in cerca di investimenti redditizi. Se nel periodo precedente il surplus del capitalismo dipendeva – almeno in parte – dalla riproduzione della forza di lavoro, ora, con lo sviluppo del capitalismo finanziario la generazione dell’eccedente dipende, sempre più, dalla riproduzione stessa del capitale, che si orienta verso degli investimenti speculativi a corto termine. Ed è così che i giganteschi guadagni di questo nuovo capitalismo finanziario vengono in gran parte investiti nella costruzione. Come afferma ancora David Harvey in un articolo del 2008⁹, l’urbanizzazione gioca un ruolo chiave nell’assorbimento del surplus del capitalismo finanziario. Nascono così progetti smisurati, spesso firmati da “grandi nomi” dell’architettura, che reinvestono (e trasformano) i grandi centri urbani. Ma potremmo anche parlare dell’urbanizzazione della Cina, che diventa il più grande con-

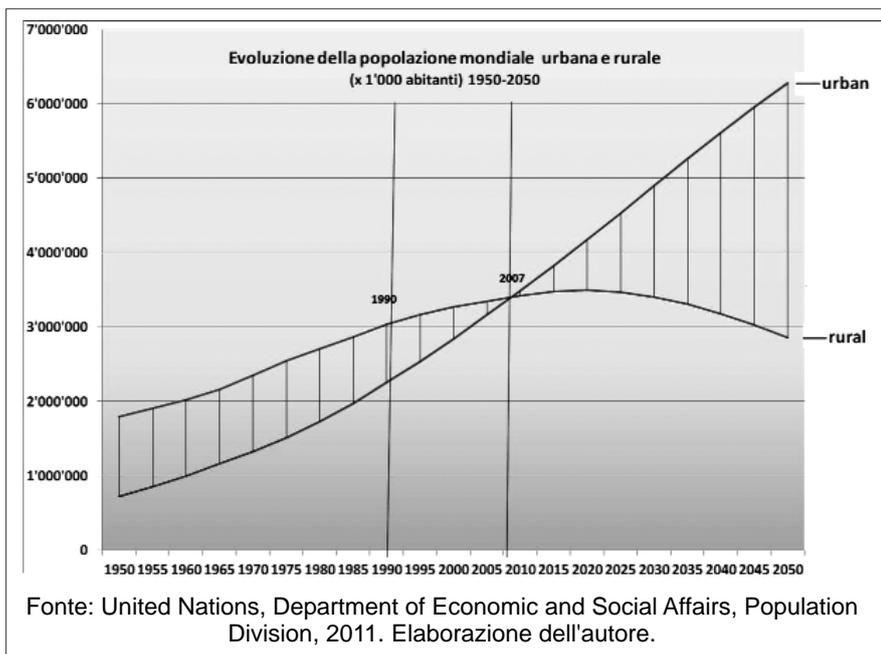
sumatore di materie prime (nel 2008 assorbiva quasi la metà di tutto il cemento prodotto nel mondo). E nelle periferie quasi ovunque si moltiplicano centri commerciali sempre più grandi ed esclusivi, ma anche file di capannoni, di villette a schiera, di parchi tematici. Il nuovo capitalismo, insomma, crea un nuovo tipo di città, la città neoliberale: agli splendori dei nuovi centri fanno da contraltare le brutte periferie che si espandono a macchia d’olio come urbanizzazione di bassissima qualità.

Sono dunque anche quelle operazioni di privatizzazione (o di semi-privatizzazione) dello spazio urbano che si sono moltiplicate proprio a partire dagli anni ‘90, attraverso grandi progetti, spesso fuori scala – spesso in “partenariato pubblico privato” – che hanno permesso alle città del mondo di crescere così rapidamente.

Non è quindi una coincidenza se, nello stesso tempo, si sono moltiplicati anche i segni dell’anti-città, come le situazioni di precarietà estrema dei più poveri – la violenza e la distopia degli slum indiani o delle favelas brasiliane dove si attua una sorta di guerra tra il capitale globale e i poveri criminalizzati – e di segregazione dei più ricchi nelle *gated communities* delle metropoli americane, asiatiche, africane¹⁰.

La fine della città neoliberale è prossima?

L’espansione della città continua così almeno sino al 2008. Le banche per assicurare la crescita dell’immobiliare prestano però anche a soggetti insolventi: in poco tempo si creano i pacchetti tossici, i famigerati mutui *sub-prime* e nel 2007-08 esplose una crisi gigantesca: molte grandi banche sono sull’orlo del fallimento e per evitare un crack di dimensioni planetarie gli stati intervengono (contrariamente alla logica neoliberale che vuole lo stato fuori dall’economia): gli stati si indebitano per salvare le banche, mentre gli investitori fuggono dalla costruzione e investono massicciamente nei mercati delle materie prime; esplodono così i prezzi mondiali dei metalli come il rame, il ferro, ma anche dei prodotti agricoli: la soia moltiplica per tre il suo prezzo, il riso, il frumento, il mais vedono le loro quotazioni crescere vertiginosa-



territorio

'60)¹⁶ e hanno conosciuto una lunga evoluzione¹⁷, ma probabilmente oggi il rapido diffondersi delle informazioni sulla rete contribuisce a ridisegnare profondamente e più rapidamente il rapporto tra l'abitante (il cittadino) e lo spazio urbano.

Che città vogliamo?

Cosa chiedono in fondo questi “indignati”? In fondo – forse ancora implicitamente – chiedono altri modelli di città, città dove si possa vivere bene e con sicurezza, città dove ci siano spazi per tutti e non solo per pochi. Dove i giovani e gli adolescenti, ad esempio, possano riconquistare la strada e lo spazio pubblico, di cui sono i più grandi frequentatori, non soltanto in forme conflittuali e dove vi siano strutture semplici per le persone anziane. Chiedono, in altre parole, il diritto alla città e l'esercizio di una cittadinanza a più alta intensità. E' la crisi della città neoliberale il cui sistema non aveva previsto l'intervento così massiccio (la ribellione) della popolazione, anzi dei cittadini. E' il rifiuto di una città che non è più fatta per i suoi cittadini, ma solo per la speculazione di pochi grandi gruppi economici. Negli ultimi anni abbiamo spesso sentito parlare (e parlato) di

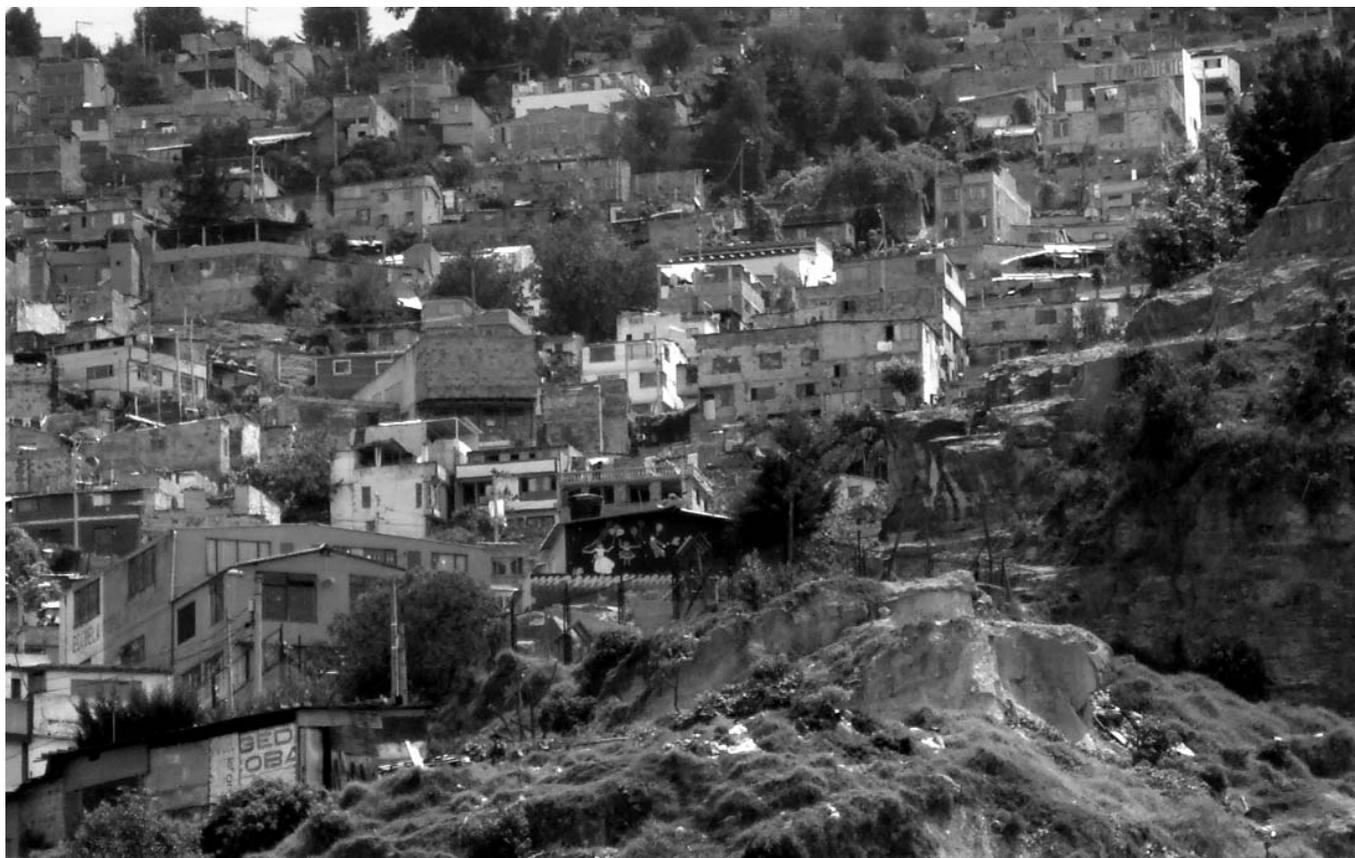
competitività, di situazione di concorrenza tra regioni città e nazioni, forse senza accorgersi che la città cambiava sotto i nostri occhi. Ma oggi essere “competitivi” non vuol dire necessariamente vivere bene. Anzi, è forse sempre più vero il contrario. Siamo sicuri che le politiche urbane che abbiamo creato e che stiamo applicando siano quelle che ci porteranno ad avere la città che vogliamo?¹⁸

Come suggerisce ancora David Harvey¹⁹, per rispondere dobbiamo prima chiederci come sarà o potrà essere la nuova città che nascerà sulle rovine o sulle ceneri dell'urbanizzazione neoliberale. Non sappiamo come sarà, sappiamo solo che ci sarà. Non potrà certo essere la città del socialismo reale, che come sappiamo è fallita ancor prima della città del fordismo. E certamente per noi non potrà neanche essere l'urbanizzazione alla cinese, di agglomerati “perfettamente” pianificati di decine di milioni di persone venuti su in pochi anni come funghi. Ma allora, come potrà essere?

Dobbiamo cercare di partire dalle innumerevoli piccole e grandi città che esistono oggi nel mondo. Tutti i

cittadini, di tutte le città, devono avere accesso al diritto alla città di cui si parlava all'inizio. Ma dobbiamo pensare alla città che vogliamo, qui e adesso. La città non è uguale per tutti ma è solo la somma di queste differenze che la rende “città”. Harvey aggiunge con ragione che dovremmo guardare prima di tutto a due tipi di rapporti sui quali si dovrà basare questa nuova città: il rapporto con la natura e i rapporti con gli altri, in altre parole la territorialità, in modo da creare un ambiente attrattivo per attività innovative e interessanti. Ad esempio per investimenti nell'economia della conoscenza (centri di ricerca e di formazione) e per permettere uno sviluppo armonioso dell'urbanizzazione attraverso una miglior educazione al territorio – che è oggetto di interessi multipli troppo spesso nascosti – prima ancora che da norme restrittive per effettivamente tutelarla.

Le nostre città sono ancora, per fortuna, immerse nella natura, sono attorniate da montagne, dobbiamo quindi pensare ad un rapporto con l'ambiente che non sia distruttivo anche perché nei prossimi anni un eventuale aumento di eventi meteorologici estremi a seguito del cambiamento climatico potrebbe far



Bogotá, gennaio 2010, favela arroccata alla montagna (Foto: G.P. Torricelli)

umentare sensibilmente frane, scosscendimenti e inondazioni. Quindi c'è una questione importantissima, quella della tecnologia. La città del futuro deve partire dalla tecnologia odierna (anche il primo capitalismo fu edificato sulla base tecnologica dell'economia feudale). Dobbiamo ad esempio aumentare la connettività, permettere a chi sta in montagna di poter sviluppare la propria parte di città. Nella Svizzera italiana ne va della stabilità del territorio. Dobbiamo anche pensare alle tecnologie che oggi ci permettono di costruire con meno energia, ma anche ad una tecnologia del trasporto meno invasiva, non possiamo permetterci di continuare a costruire sempre e solo strade e autostrade. D'altro canto, dobbiamo pensare ai rapporti sociali e sbarazzare il campo dall'insicurezza creata ad arte da certi movimenti politici, che hanno fatto degli stranieri il capro espiatorio della difficile situazione nella quale ci hanno posto le ideologie e le politiche ultraliberiste. Ciò vuol dire pensare a spazi pubblici nei quali ci si possa divertire, si possa incontrare l'altro, il diverso (lo straniero) avendo degli scambi proficui. Dobbiamo pensare quindi a fare una città dove è bello vivere, lavorare, ma anche divertirsi, desiderare e amare. In sicurezza, qui e adesso.

Questo significa prima di tutto cambiare il modo di pensare e iniziare a passare dal primato dell'economia al primato della società, ciò che vuol dire (per la città) rivoluzionare i rapporti spaziali, ristabilire un equilibrio tra il valore d'uso (pubblico) e il valore di scambio (privato) del suolo urbano (e quando è il caso dare la priorità al pubblico), cosa che negli ultimi anni molte operazioni immobiliari non hanno certo contribuito a fare. Ma questo vuol dire anche attribuire al rapporto con la natura altri parametri, che non sono solo quelli del cosiddetto "sviluppo sostenibile". Sarà certo essenziale risparmiare energia e crearne da fonti rinnovabili, come già dicono molti politici locali e globali, sarà utile mantenere un "paesaggio attrattivo" e un limite all'urbanizzazione, ma tutte queste questioni restano (e resteranno) appese al conflitto tra valore d'uso e valore di scambio del suolo urbano. Non è affatto semplice, ma possiamo iniziare a farlo riconsiderando il diritto

alla città di cui parlava Henri Lefebvre alla fine degli anni '60: non soltanto come diritto individuale ad avere una vita degna e quindi protezione, alloggio, lavoro, democrazia e spazi condivisi. Tutto questo è necessario ed alcuni paesi dell'America latina lo hanno inserito nelle loro costituzioni. Ma oggi, come credo che ci insegnino gli "indignati" di tutto il mondo, il diritto alla città deve essere visto come il *diritto dei cittadini a trasformare la città*, come diritto collettivo di immischiarsi negli affari del potere locale e quindi anche dire di NO a forme di urbanizzazione che non corrispondono a buone relazioni con l'ambiente né a buone relazioni tra i cittadini.

Gian Paolo Torricelli

*Una prima versione di questo scritto fu realizzata per una conferenza nell'ambito della tavola rotonda organizzata da *Coscienza Svizzera*: "Alla riscoperta delle relazioni tra vicini", a Chiavenna il 1° ottobre 2011. Il testo è stato ampliato e rivisto nel gennaio 2012.

¹Lefebvre H. (1968) *Le droit à la ville*, Anthropos, Paris (tr. it. : Il diritto alla città, Marsilio, Padova 1970); Lefebvre H. (1970) *La révolution urbaine*, Gallimard, Paris.

²Capel H. (2010) *"Urbanización generalizada, derecho a la ciudad y derecho para la ciudad"*, Scripta Nova, Vol. XIV, n. 331 (7).

³Cattaneo C. (1858) *La città considerata come principio ideale delle storie italiane*, Vallecchi Editore, Firenze.

⁴Franscini S. (1837) *La Svizzera italiana, Volume primo*, Tipografia Ruggia e comp., Lugano, p. 173.

⁵Harvey D. (1973) *Social Justice and the City*, John Hopkins University Press, Baltimore.

⁶Nel 1991 presso il CERN di Ginevra il ricercatore Tim Berners-Lee definì il protocollo HTTP (HyperText Transfer Protocol), un sistema che permette una lettura ipertestuale, non-sequenziale dei documenti, saltando da un punto all'altro mediante l'utilizzo di rimandi (link o, più propriamente, hyperlink). Il primo browser con caratteristiche simili a quelle attuali, il Mosaic, venne realizzato nel 1993. Esso rivoluzionò profondamente il modo di effettuare le ricerche e di comunicare in rete. Nacque così il World Wide Web (da Wikipedia).

⁷Cfr. per approfondimenti Ascher F. (1995) *Métapolis ou l'avenir des villes*, A. Colin, Paris ; Scott A. J. (tr. it. 2001)

Le regioni nell'economia mondiale, Il Mulino, Bologna.

⁸Cfr. Turri E. (2000) *La megalopoli padana*, Marsilio, Venezia.

⁹Harvey D. (2010) "The right to the City", *New Left Review*, Sept-Oct. 2008, pp. 23-40.

¹⁰Cfr. tra altri Davis M. (2006, tr. It.) *Il pianeta degli slum*, Feltrinelli, Milano.

¹¹Arrighi, G., Hopkins T. and Wallerstein I. (1989). *Antisystemic Movements*, Verso, London.

¹²Si vedano ad esempio gli scritti di Raúl Zibechi e di altri in : <http://www.rebellion.org>

¹³Si vedano qui le lotte dei cittadini di Barcellona (cfr. tra altri Capel H. (2005) *El modelo Barcelona, un examen crítico*, Ediciones del Serbal, Barcelona). Oppure la riconquista degli spazi abbandonati nelle città europee, per ricavarne orti e parchi condivisi: ad esempio il movimento *Zappata Romana*, che ha permesso la trasformazione in giardini e orti condivisi di tante aree abbandonate alla periferia di Roma (<http://www.zappataromana.net/>). Un altro esempio nella Svizzera italiana sono i *Cittadini per il territorio*, che nel 2011 hanno visto presa in considerazione la loro proposta di parco, il parco del Laveggo, che verosimilmente sarà realizzato al posto del bacino di laminazione previsto inizialmente dall'autorità cantonale (<http://www.cittadiniperilterritorio.ch/>).

¹⁴Si veda ancora per il caso di Barcellona: Delgado M. (2010) *La ciudad mentirosa*, Catarata, Barcelona.

¹⁵Infante C. (2009) *La rete siamo noi: partecipazione e web 2.0*, in: <http://www.performingmedia.org/la-rete-siamo-noi-partecipazione-e-web-20.html>

¹⁶Castells M. (1973) *La question urbaine*, Maspero, Paris; Harvey D. (1973), op. cit.

¹⁷Friedmann J. (1992) *Empowerment. The Politics of Alternative Development*, Blackwell, Cambridge MA, Oxford UK,

¹⁸(Nota per il lettore ticinese) Non basta votare No alle aggregazioni dei comuni urbani a Locarno e a Bellinzona quasi ad affermare che la città tentacolare (come la megalopoli padana) non è quello che si vuole, quasi a voler scimmiettare lo slogan degli anni Ottanta: piccolo è bello.

¹⁹Conferenza data il 16 settembre 2011 nell'ambito del *V Encuentro internacional de Economía Política y Derechos Humanos*, Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo - Centro de Estudios Económicos y de Monitoreo de las Políticas Públicas, Buenos Aires.

"Je suis né à Genève, en 1712..."

I trecento anni dalla nascita di Jean-Jacques Rousseau

“Sono nato a Ginevra nel 1712”, scriveva Jean-Jacques Rousseau nelle sue celebri *Confessioni*, l'opera indirizzata ai posteri per rendere giustizia, secondo l'autore, delle polemiche che la sua controversa personalità aveva scatenato tra i protagonisti del Secolo dei Lumi. Trecento anni dopo, la sua città natale lo celebra attraverso una articolata proposta di manifestazioni che, nell'arco di alcuni mesi, intendono gettar luce sulla poliedrica personalità di Rousseau.

Accostandoci a Rousseau, il *citoyen de Genève* com'egli amava definirsi, ci si trova veramente di fronte a un “problema”, come suggerisce il titolo di una celebre opera di Cassirer. Chi fu realmente Jean-Jacques? Un illuminista radicale o un negatore dei Lumi? Fu un *philosophe* come Diderot, Helvétius o d'Holbach, oppure la sua vita rivela che fu il primo della lunga schiera dei romantici? Fu un autore di genio oppure la sua prosa che, è vero, attrasse schiere di lettori rivela un'inclinazione alla sensibilità morbosa piuttosto che al rigore teorico? E che dire, poi, del Rousseau botanico e musicista? Quale ruolo hanno giocato queste sue passioni nell'insieme del suo pensiero?

Ad una personalità tanto complessa, fa riscontro un'esistenza altrettanto paradossale. Abbandonata Ginevra nel 1728, dopo aver trovato sbarrata la porta d'ingresso alla città per essere giunto appena un po' in ritardo in prossimità delle porte che, inesorabilmente, si chiudevano al calar della sera, il giovane Jean-Jacques si diresse verso Annécý in cerca di fortuna. Insieme alla città natale, il ragazzo, lasciava anche la fede calvinista in cui era stato educato per abbracciare la fede cattolica trovando, per questa nuova esperienza, una maestra e una guida in Madame de Warens che, ben presto, assunse anche il ruolo di amante. Il tempo però, è cosa nota, passa ed attenua anche le passioni più accese: così, Jean-Jacques, nel 1742, soppiantato nel suo ruolo da un più giovane concorrente, decise di volgersi verso Parigi che, verso la metà del XVIII secolo,

era il cuore pulsante della vita culturale europea. A Parigi Rousseau coltivò il suo talento musicale e poté incontrare alcune fra le più brillanti personalità del tempo: Fontanelle, Marivaux, Condillac e, soprattutto, Diderot, verso cui si legò con sincera amicizia. A queste relazioni intellettuali si aggiunse ben presto un legame di carattere più passionale con Thérèse Levasseur, la donna destinata a condividere il resto della sua vita. Il 1749 rappresentò l'anno di svolta nella vita del nostro autore: mentre si recava a visitare Diderot, imprigionato nel castello di Vincennes a causa dei suoi scritti ritenuti irrispettosi nei confronti del governo e della religione, Rousseau lesse sul “*Mercure de France*” che l'Accademia di Digione aveva bandito un concorso a tema sul contributo offerto dalle arti e dalle scienze al progresso della società. Per Rousseau fu una specie di folgorazione che servì da catalizzatore per le molte idee che, da tempo, andava meditando. Decise, così, di mettersi alla prova e, scritto di getto un saggio nel quale accusava senza mezzi termini le arti e le scienze di aver corrotto i costumi degli uomini, vinse inaspettatamente il primo premio diventando, improvvisamente, una celebrità.

Il *Discorso sulle scienze e sulle arti* rovesciava le idee comuni dell'epoca. Secondo Rousseau tutto ciò che veniva esaltato come progresso aveva in realtà prodotto la decadenza del genere umano rispetto alla felicità e all'innocenza delle età più antiche. L'uomo primitivo, o naturale, come si amava affermare all'epoca, era molto più elevato dal punto di vista morale: basti pensare, ad esempio, agli spartani o ai romani dell'età repubblicana, oppure, a maggior ragione, ai cosiddetti selvaggi che gli esploratori rivelavano al mondo. Chi, nei raffinati salotti parigini avrebbe potuto confrontarsi, per purezza di costumi e rigore morale, a simili esempi? I suoi amici illuministi, che proprio di quei salotti erano gli idoli riconosciuti, iniziarono a nutrire dei sospetti nei confronti dell'antico confratello: fin dove voleva spingersi questo biz-

zarro ginevrino che, dopo aver rinnegato i severi costumi della sua patria, indossava gli abiti del moralista più intransigente?

Anche il patriarca del movimento illuminista, Voltaire, che pure aveva seguito con simpatia i primi passi del suo giovane collega, iniziò a nutrire dei dubbi sulle idee di colui che, fino a poco tempo prima, trovava posto, senza dubbio, tra le fila dei sostenitori dei Lumi. Come preso da una spinta compulsiva, Rousseau iniziò a pubblicare alcune opere destinate a rivoluzionare la mentalità europea. Dopo il *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini* (1755) che rimetteva in discussione tutta cultura del tempo, seguirono *Giulia, o la nuova Eloisa* (1761), un vero e proprio manifesto dell'amore romantico in netto contrasto con la prassi libertaria (e libertina) in voga all'epoca e, forse proprio per questa ragione, in grado di provocare un profondo turbamento tra i lettori; *Émile, o dell'educazione* (1762) e, soprattutto, il *Contratto sociale* (1762), il frutto più maturo della sua riflessione politica che lascia intravedere una concezione della democrazia assai più radicale rispetto al pensiero politico della sua epoca. Intanto, però, si andava consumando la crisi tra Jean-Jacques e i suoi amici di un tempo. La polemica sull'utilità di un teatro a Ginevra, proibito dai rigidi precetti calvinisti, segnò la rottura definitiva con Voltaire. Da quel momento, il patriarca dei Lumi considererà Rousseau alla stregua di un folle in preda ad un delirio di egocentrismo e affetto da mania di persecuzione. Il carattere di Jean-Jacques, d'altronde, inizia a mostrare i sintomi di una autentica instabilità. Nonostante il successo che ormai gli arrideva, Rousseau iniziò a vedere nemici ovunque. Nessun luogo era per lui sicuro: la corruzione dei tempi insidiava l'integrità della sua vita che, contrariamente a quanto sostenevano i suoi amici di un tempo, era sempre stata votata alla purezza. Un atteggiamento che giunse a far perdere la pazienza addirittura al mitissimo David Hume

che, a causa delle bizzarrie di carattere del nostro autore, si pentì di avergli offerto ospitalità in Gran Bretagna. Sempre più afflitto da problemi nervosi Rousseau cercò di sfogare la sua ansia nella stesura delle *Confessioni*, l'opera che avrebbe dovuto difendere la sua memoria di fronte alle generazioni future. Ritiratosi ad Ermenonville, non lontano da Parigi, alternò l'attività letteraria alla cura delle sue due antiche passioni: la musica e la botanica fino al 2 luglio 1778 quando, poco più di un mese dopo la scomparsa di Voltaire, la morte dette infine pace alla sua anima tormentata.

Di questa personalità così sfaccettata, l'anno rousseauiano che da Ginevra trova echi in diverse località della Svizzera romanda e della Francia così come in altri paesi del mondo, propone molteplici chiavi di lettura vagliando anche aspetti non direttamente collegati alla sua attività di pensatore politico. È il caso, ad esempio, della mostra ospitata presso il Museo di storia naturale di Neuchâtel, ***Je vais devenir plante moi-même***. Rousseau *botaniste*, intesa a riflettere, come recita il titolo, sull'attività di Rousseau come botanico. Perché Rousseau era attratto dal mondo

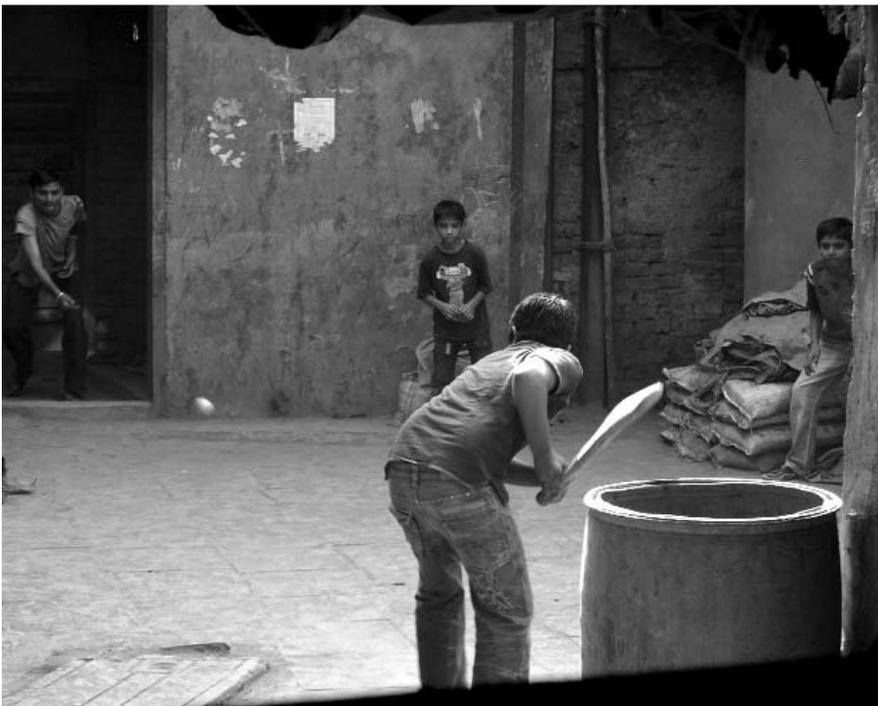
vegetale? Si tratta di una domanda interessante, in grado, forse, di approfondire l'indagine sugli aspetti più contrastanti della sua personalità. È vero che la sua insofferenza nei confronti della società aveva condotto il nostro autore ad idealizzare la natura come un luogo di pace e di armonia talmente seducente da farlo sognare di confondersi con essa, ma è altrettanto vero che proprio nella botanica e nelle altre scienze naturali è possibile avvertire l'impronta della razionalità ordinatrice di chiara derivazione illuministica. Il Settecento, infatti, prima della grande avventura evolutuzionistica che segnerà il secolo successivo, aveva indagato con estrema cura il mondo naturale riconoscendone le affinità, rintracciandone le simmetrie, descrivendone l'ordine generale. D'altronde, per la maggior parte dei pensatori del tempo, l'armonia del mondo era testimone della divinità che, al di sopra delle polemiche suscitate dalle diverse chiese, si poneva quale incrollabile garanzia della saldezza dell'universo e della possibilità di decifrarne la trama. L'ordine dell'universo, riconosciuto dalla maggior parte degli illuministi poneva così a fianco l'una dell'altra l'attività conoscitiva e l'esperienza estetica. Non

sarebbe stato d'accordo lo stesso Rousseau?

Un tema analogo è esplorato nell'altra mostra ospitata al Museo Rath di Ginevra dal titolo *De la topographie au paysage émotionnel*. Lo stesso amore mostrato nei confronti del mondo vegetale Rousseau lo manifesta nei confronti del paesaggio. Si tratta, a ben vedere, della stessa attitudine: la natura quale luogo di pace e di perfezione trova spazio nelle pagine dell'autore ginevrino, in modo particolare, spicca il paesaggio del Lago Lemano che fa da sfondo alle vicende di Giulie e di Saint-Preux che fecero lacrimare schiere di lettori

La natura, secondo Rousseau, è la vera artefice di bellezza: quale opera umana può aspirare a confrontarsi con la maestà delle cime alpine riflesse nella superficie dei laghi? Quale maggior pace può essere offerta al viandante? Qui l'anima trova riposo dalle sue inquietudini, si confronta con l'immensità del mondo e, quasi, vi si confonde come avveniva al botanico Rousseau quando, attento, si chinava su una pianta che aveva colpito la sua immaginazione. Rousseau appare, in questa prospettiva, di una assoluta attualità: con un'immagine non troppo audace di fantasia si pone quasi come un rappresentante *ante litteram* della *deep ecology* dei nostri giorni postmoderni.

Risale, però, al XVIII secolo, un profondo mutamento nei confronti del paesaggio: accanto ai consueti itinerari del *Grand Tour* che portavano l'aristocrazia europea verso l'incanto delle città italiane, sature d'arte antica e moderna, si affiancano percorsi nuovi e non ancora esplorati. La ricerca di una vita più naturale quale si riteneva fosse quella condotta dalle laboriose popolazioni alpine diventa motivo d'attrazione per tutti coloro che, sulla scia di Jean-Jacques, mostrano insofferenza nei confronti delle costrizioni sociali. Il desiderio di vedere con i propri occhi i luoghi delle vicende dei giovani amanti racchiuse nelle pagine di *Giulia*, anticipa un turismo che è già contemporaneo: l'elaborazione di un immaginario collettivo e la costruzione di un pae-



Nello slum di Dharavi, (Mumbai, India), 2009 (Foto: Sytse de Maat)

personaggi

saggio simbolico in cui prendono corpo i sogni scaturiti dalle emozioni più intime. La visione del paesaggio viene così trasfigurata in nome di un primato dell'estetica che capovolge i presupposti della mentalità illuministica. Se per quest'ultima la natura ben indagata costituiva la fonte della veridicità, con Rousseau si ha il passaggio – per usare un'espressione leopardiana - dal vero al bello, aprendo di fatto le porte alla sensibilità del Romanticismo.

L'attualità di Rousseau, infine, è esaminata nella mostra, ospitata in diverse sedi, dal tema, *Vivant ou mort, il les inquiétera toujours*.¹ Qual è la vera eredità di Rousseau? Considerato un maestro negli anni della Grande Rivoluzione, anzi, quasi idolatrato dai giacobini, nell'età della Restaurazione Rousseau è stato detestato dai fautori dell'Ancien Régime, ma ha continuato ad albergare nel cuore dei giovani romantici. L'autore di *Giulia* e delle *Confessioni* continuava ad essere il cantore dell'amore che dilaniava l'anima degli amanti, un'anima in cerca della purezza in un mondo divenuto irrimediabilmente ostile. La sua riflessione politica, per molti aspetti improntata ad una visione egualitaria e libertaria, ha ispirato anarchici e socialisti, il suo sincero amore per la gente semplice, ha parlato al cuore di Tolstoj. Rousseau, tuttavia, è stato oggetto di critiche feroci. La sua indifferenza per le arti ha suscitato lo sdegno di Voltaire, le sue critiche alla scienza gli hanno valso l'accusa di oscurantismo. Il culto dei buoni sentimenti e la condanna degli spettacoli teatrali non gli hanno risparmiato l'accusa di bigottismo, mentre l'ambigua posizione della donna che emerge dalle sue opere non lo hanno reso esente dal sospetto di misoginia. Che dire, poi, del suo pensiero politico? Cosa significa veramente quella "volontà generale" che dovrebbe costituire il perno dell'azione politica? Si tratta della ricerca del più autentico spirito democratico, oppure è un'idea che apre le porte a tutti i totalitarismi o populismi che, rifacendosi ad una presunta interpre-

tazione autentica della volontà del popolo, soffocano di fatto qualsiasi libertà? Già Bertrand Russell nella sua *Storia della filosofia occidentale*, annoverava Hitler e Mussolini tra la progenie ideale di Rousseau. Allo stesso modo, partendo dal culto riservato da Robespierre alla memoria dell'autore del *Contratto sociale*, può essere possibile ascrivere Rousseau tra gli ispiratori della degenerazione staliniana della Rivoluzione d'ottobre, così come il Terrore aveva distrutto le generose speranze dell'Ottantanove.

È vero: nelle pagine di Rousseau è possibile rinvenire traccia di tendenze inconciliabili, constatare esiti spesso contraddittori nel suo pensiero. Sembra quasi che la tormentata anima del ginevrino abbia tentato di cogliere nella sua interezza il divenire di una società avviata verso una profonda trasformazione. Sotto questa luce è possibile decifrare il "problema" Rousseau nei termini di un pensiero non del tutto formato, di una riflessione che privilegia il "volere" piuttosto che lo "spiegare". Probabilmente per questa ragione, il nostro autore incontra spesso il favore degli adolescenti, perché anch'essi si sentono incompleti e desiderano soddisfare le inquietudini che agitano quell'età. È di

questa opinione Michel Onfray che, nelle pagine del numero speciale de "L'Hebdo" dedicato all'anniversario rousseauiano, confessa di aver amato profondamente Rousseau negli anni della sua adolescenza. Ma poi? Se si pensa al moralismo di fondo dell'autore dell'*Emilio*, un libro, tra l'altro, in cui la pedagogia mostra il suo volto autoritario, se si considerano le contraddizioni di cui è intessuta la sua vita, il giudizio si fa più oggettivo. Come è possibile, osserva Onfray, voler essere scrittore e disprezzare contemporaneamente la stampa che dovrebbe garantire la libera espressione delle idee? Forse, si chiede il filosofo francese, Rousseau conduce le idee progressiste su un percorso errato, intriso di moralismi e irrigidito in sinistri totalitarismi. Non è meglio, allora, seguire un'ispirazione più edonista, improntata ad una concezione libertaria della società? In fondo l'Illuminismo è stato anche questo.

Tiziano Moretti

¹ Biblioteca di Ginevra, Fondazione Martin Bodmer a Cologny e Istituto e Museo Voltaire alle Délices



Milano, Piazza del Duomo, luglio 2009 (Foto: G.P. Torricelli)

Le memorie di Nils Lätt

Un testimone della collettivizzazione nella Spagna del 1937

È uscito qualche mese fa un libretto poco appariscente: nemmeno 80 pagine, una dimessa copertina verdognola. Si tratta però di una pubblicazione notevole: Nils Lätt, *Miliziano e operaio agricolo in una collettività in Spagna*, a cura di Renato Simoni, La Baronata, Lugano 2012. Chiaro e limpido il titolo, che ricalca quello originale¹, impeccabile la sintesi della quarta di copertina, ripresa dall'introduzione di Renato Simoni, tanto che al recensore che intende entrare in argomento conviene riprenderla pari pari: «L'esperienza di Nils Lätt nella Spagna del 1937 si articolò in tre momenti, altrettanto importanti: la partecipazione alla guerra nella più nota colonna libertaria del fronte di Aragona, il ricovero in ospedale, che gli permise di vivere da vicino i tragici eventi del maggio 1937 in Catalogna e, ciò che risulta abbastanza eccezionale nell'esperienza dei combattenti, il soggiorno prolungato in una collettività agricola. Il marinaio anarchico Lätt, con questa attenta testimonianza scritta ancora a caldo, ci offre una lettura appassionata e appassionante degli eventi, di una straordinaria ricchezza di dati, che trovano ampio riscontro nella storiografia più aggiornata». Qui c'è già l'essenziale.

Nils Lätt, o Nisse Lätt, l'autore, è uno svedese. È nato nel 1907 (morirà nel 1988) e arriva in Spagna già trentenne, maturo, con alle spalle un percorso politico anarco-sindacalista. Come dice il titolo, è un miliziano; appartiene quindi a quella minoranza di volontari che ha combattuto tra le fila degli anarchici e del POUM, non nelle Brigate internazionali organizzate dai comunisti. Non è quindi un caso che le sue memorie siano state pubblicate dalla Baronata di Lugano, piccola editrice libertaria che ha già dato alle stampe quelle di altri due miliziani anarchici: Albert Minnig² e Antoine Gimenez³.

Ancor meno casuale è che sia stato Renato Simoni a scovare questo testo e a proporlo in lingua italiana:

per anni ha lavorato, con sua moglie Encarnita, intorno al tema della collettivizzazione, e proprio nella zona in cui è passato Lätt (ed è stata ancora la Baronata a pubblicare l'edizione italiana riveduta del loro accurato studio sul villaggio aragonese di Cretas⁴): non dev'esser gli sembrato vero, consultando il sito dei Giménologues⁵, di imbattersi in una testimonianza così centrata sull'esperienza di una collettività aragonese. E breve è poi stato il passo dalla sorpresa all'opera, che non è una semplice traduzione. Prima di tornare a Lätt, è infatti da sottolineare il lavoro intenso, attento e competente del curatore, che riprende e sviluppa nelle sue note tutta una serie di elementi presenti (e assenti) nelle memorie dell'anarchico svedese, ampliandone e rinnovandone il valore. Basti dire che alle 38 pagine di Lätt si accompagnano, in corpo minore, ben 18 pagine di note, che sottolineano quella «straordinaria ricchezza di dati, che trovano ampio riscontro nella storiografia più aggiornata» di cui si parlava prima e ne aggiungono molti altri. Si veda per esempio la nota 66, di un'intera pagina, che partendo da una frase un po' sommaria di Lätt su un preciso momento del conflitto sociale a Fabara («alcuni fascisti caddero durante questi combattimenti, altri si salvarono in luogo sicuro»), ci dà le cifre esatte e chiarisce dinamica e fasi degli avvenimenti dell'agosto 1936, con un'opportuna digressione sulla violenza praticata dalla banda di Pascual Fresquet (poi dissolta dalla CNT perché nociva all'immagine del sindacato). Questo per dire anche che Simoni, pur simpatizzando (ovviamente, verrebbe da dire) per il «campo repubblicano», fa il suo mestiere di storico e non l'apologeta. E lo fa (si veda come esempio la chiusura di quella stessa nota) con una profonda conoscenza della produzione storiografica sulla guerra civile accompagnata, quando possibile, dalla raccolta diretta di informazioni locali scritte e orali.

E ora tocca a Nils Lätt. Già attento in precedenza alle vicende spagnole, quando scoppia la guerra civile reagisce subito, ma non si butta nella mischia con la generosità impulsiva a volte un po' incosciente di molti giovani volontari: «lasciai la marina ponendomi il problema di raggiungere la Spagna o di provare a fare qualcosa in Svezia. Avevo capito che in Spagna c'era soprattutto bisogno d'armi e di tecnici militari. I volontari non mancavano» (p. 20). Lätt ha bene in chiaro, prima, durante e dopo la sua esperienza spagnola, cosa sia in gioco e quali siano i problemi del fronte antifascista. Gli è ben chiaro anche il nesso tra difesa della repubblica e rivoluzione sociale: «Dalla stampa, appresi che i lavoratori, parallelamente alla guerra, erano riusciti ad avviare una collettivizzazione delle terre, dell'industria e di altri settori. Il desiderio di battermi al loro fianco e di partecipare allo sforzo di ricostruzione divenne troppo forte» (ivi). Non solo combattere il fascismo, quindi, ma partecipare allo «sforzo di ricostruzione», al processo di trasformazione dal basso che soprattutto gli anarchici avevano avviato in alcune regioni di Spagna.

Lätt giunge a Barcellona «in una bella giornata di gennaio». Come molte testimonianze, anche la sua si sofferma sullo spettacolo della Barcellona rivoluzionaria⁶. Passaggio breve, perché è subito sul fronte aragonese con la colonna Durruti. Nelle pagine dedicate all'esperienza bellica (22-32) ritroviamo molti temi presenti in altre testimonianze di miliziani: i combattimenti, i generosi attacchi di uomini male armati, i bombardamenti, la morte. La narrazione efficace, pulita, senza fronzoli, dà forza anche a queste pagine su cui non mi soffermo⁷.

Una svolta importante nella guerra di Nils avviene a Santa Quiteria, tra Huesca e Saragozza, nell'aprile del 1937: «Coricato, contavo le detonazioni che si avvicinavano progressivamente, prevedendo che il prossimo colpo sarebbe caduto vicino a

me; improvvisamente ricevetti una botta in testa (...). Avevo perso un occhio». «Perso un occhio», tutto qui. Lätt non si dilunga: è della Spagna che vuole parlare, non di sé. È in un ospedale a Tarragona proprio durante i tristi «giorni di maggio» in cui su istigazione dei comunisti si apre la caccia agli anarchici. Gli scontri barcellonesi si riverberano anche a Tarragona e sono vissuti confusamente dai miliziani ospedalizzati: «Non capivamo di essere testimoni di una tra le più odiose provocazioni, messa in scena da un “partito operaio” che, anche in piena guerra contro il fascismo, non lasciava cadere i suoi inconfessabili interessi particolari». Sulla strategia comunista per conquistare l'egemonia del fronte repubblicano molto si è scritto e quindi procedo, per arrivare alla parte più importante e originale di questa testimonianza. Ormai inabile al combattimento, il miliziano svedese è mandato a dare una mano in una collettività, quella di Fabara, un villaggio della Bassa Aragona ai confini con la Catalo-

gna. L'attenzione di Lätt per il fenomeno delle collettivizzazioni, e la convinzione della sua centralità, emerge già nelle pagine precedenti. Subito all'inizio, come si è visto, poi ancora con osservazioni generali sulla necessità di questo processo, ostacolato da «capi dei partiti, comunisti e borghesi» (25, 35), fino ad annotare che un suo compagno d'ospedale «non parlava che del momento in cui sarebbe tornato al suo villaggio in Aragona per vedere a che punto era la collettivizzazione» (33). Ora Lätt vi è dentro, con tutto il tempo di capire come vanno le cose e di parlarne. E vi dedica l'ultimo terzo delle sue memorie spagnole (37-52), come si è già detto la più preziosa⁸. Proprio per questo la lascio e raccomando al lettore, limitandomi a poche citazioni. All'arrivo, un giovane gli mostra la biblioteca «con particolare fierezza» (41). Lätt, esperantista, è un marinaio colto. Già quando descrive l'arrivo a Barcellona, sottolinea la presenza dell'Ateneo libertario («nello stesso tempo un luogo di

riunione e di apprendimento» (21). Trovando la stessa struttura a Fabara, e osservando la biblioteca, conclude: «Sentivo che qui, all'Ateneo libertario, mi sarei ritrovato a mio agio». Lo svedese rimane a Fabara alcuni mesi, trovandosi a suo agio per molti altri motivi e lasciando un ricordo che ancora non si è spento (il curatore ha avuto la fortuna di raccogliere in loco quel che rimane di questa memoria, e di ritrovare attraverso questi contatti, cosa insperata, anche lo statuto della collettività, ampiamente ripreso nelle note).

«Da secoli la vita si era mossa nello stesso solco (...) sangue nuovo cominciava a scorrere nelle vecchie arterie. Si vedevano ovunque nel villaggio i segni di un'era nuova. Per la prima volta la società si organizzava da se stessa» (45). Nils Lätt qui parla al passato perché lascia Fabara dopo lo scioglimento della collettività ad opera delle autorità repubblicane sempre più condizionate dalle forze moderate (comunisti, repubblicani e socialdemocra-



Bamako, Djikoroni-Para, febbraio 2009 (Foto: G.P. Torricelli)

ci). Scrive però la sua testimonianza prima della fine della guerra, quando ancora i suoi compagni di Fabara sperano di poterla riorganizzare. Comunque vada a finire, conclude all'indirizzo del lettore svedese, «tu che lavori in fabbrica, nella foresta o nei campi, hai qualcosa da imparare dai compagni spagnoli!»⁹.

Danilo Baratti

¹ *Som milisman och kollektivbonde i Spanien*, 1938.

² Albert Minnig, *Diario di un volontario svizzero nella Guerra di Spagna*, 1986. Minnig, manovale edile attivo nella FLEL romanda, influenzata dall'anarcosindacalismo, arriva in Spagna nel settembre 1936 all'età di 25 anni. La sua presenza in Spagna è breve, pochi mesi, ma intensa, e si riflette in queste poche pagine scritte a caldo (pubblicate sul «Réveil anarchiste» nel 1937-38).

³ Antoine Gimenez, *Amori e rivoluzione. Ricordi di un miliziano in Spagna (1936-1939)*, 2007. Il vero nome dell'autore è Bruno Salvadori. Espulso dalla Spagna in precedenza, Salvadori vi rientra nel luglio del 1936 con un falso passaporto: Antoine Gimenez resterà il suo nome. Lascia la Spagna solo nel febbraio del 1939, alla vigilia dell'occupazione franchista della Catalogna. Nell'ambito della memorialistica della guerra civile, il suo è un testo decisamente anomalo: redatto negli anni Settanta sulla base dei soli

ricordi, le sue duecento pagine sembrano generate da una memoria prodigiosa che sa rivivere minuziosamente momenti di battaglia, dialoghi, rapporti sessuali. Quest'ultima è certamente la sua caratteristica più insolita e sconcertante: Salvadori indugia con insistenza sui suoi amori, sembra ricordare ogni bisbiglio, ogni carezza, ogni fremito. Anche i dialoghi, spesso prolissi, un po' noiosi benché a volte politicamente significativi, sembrano essersi stampati indelebilmente nella sua memoria. Dobbiamo crederlo? Forse non è così importante, ma in ogni caso resta difficile dare un giudizio su questo strano libro.

⁴ Encarnita e Renato Simoni, *Cretas. Autogestione nella Spagna repubblicana (1936-1938)*, 2005. Questa edizione riprende e sviluppa ampiamente lo studio originario del 1978 (un mémoire di licenza in francese) poi pubblicato nel 1984 dal Centro de estudios bajoaragoneses: *Cretas. La colectivización de un pueblo aragonés durante la guerra civil española, 1936-1937*. Proprio mentre esce questa recensione, gli autori stanno curando una nuova edizione in lingua catalana della loro ricerca su Cretas.

⁵ www.gimenologues.org. Lì si trova la versione francese su cui ha lavorato Renato Simoni. Il sito è curato dall'omonimo gruppo, formatosi inizialmente intorno al lavoro di edizione e studio delle memorie di Antoine Gimenez. Del gruppo fa parte anche Marianne Enckell, autorevole studiosa svizzera dell'anarchismo (pure presente

nel catalogo della Baronata: *La Federazione del Giura*, 1981, *Una piccola storia dell'anarchismo*, 2006) e autrice di un'utile nota sui volontari svedesi alla guerra di Spagna che chiude degnamente il volumetto di cui sto parlando.

⁶ Come annota il curatore, le sue osservazioni (20-21) ricordano a tratti le pagine iniziali del celebre *Omaggio alla Catalogna* di Orwell.

⁷ Interessante, su questi temi ricorrenti, un confronto tra le tre testimonianze, per esempio sui bombardamenti aerei (Minnig 38, Gimenez 178-180 e Lätt 27-28. Anche su questo tema si può apprezzare, con la nota 21, il lavoro preciso e competente di Renato Simoni).

⁸ Anche Minnig e Gimenez accennano al fenomeno, più di sfuggita. Accenni però illuminanti: poco prima del ritorno in Svizzera Minnig ha un fugace contatto con una collettività dalle parti di Fraga. È colpito «dalla grande iniziativa ed organizzazione di questi contadini, in maggioranza analfabeti» ma anche dal fatto che il barbiere, ormai affrancato da ogni relazione servile, rifiuta la mancia (63-64, un dettaglio che pure fa tornare alla mente le prime pagine di Orwell). Antoine Gimenez parla più diffusamente della sua permanenza nella collettività di Pina de Ebro, tra un combattimento e l'altro, soffermandosi essenzialmente sulle iniziative di alfabetizzazione e sulla conferenza di un ex insegnante della Scuola moderna. In un breve commento alla fine del libro, afferma: «A Pina de Ebro, vedendo organizzare la collettività, ascoltando le conferenze di certi compagni, partecipando alle discussioni con gli amici, la mia coscienza, addormentata da dopo la partenza dall'Italia, si risvegliò» (209. Per riprendere un suo commento di quella stessa pagina: è lì che da semplice ribelle diventa un anarchico).

⁹ Quanto alle collettività, sappiamo come sono andate a finire: represses dai comunisti e poi dissolte definitivamente dal fascismo trionfante. È abbastanza diffusa, perfino in ambienti liberali, una simpatia paternalistica verso gli anarchici, visti come generosi idealisti votati alla sconfitta. Il resoconto di Nils Lätt mostra bene come nella Spagna del 1937 questi sconfitti, spesso vezzeggiati a posteriori da chi sta da tutt'altra parte, stessero avviando qualcosa di particolarmente indigesto: una rivoluzione. Non sul modello dell'ottobre, ma dal basso. Come dice Lätt, «per la prima volta una società si organizzava da se stessa».



Northland Center (Detroit) 1956: Il primo Centro commerciale, realizzato nel 1954 disegnato da Victor Gruen (© Wayne State University, 2004)

Tra ozio e caccia sacra

Il vento caldo dell'estate porta con sé - per chi svolge la professione d'insegnante - un periodo di forzata inattività, durante il quale accade di leggere e incappare, attraverso la lettura, in riflessioni e sistemazioni fulminanti di concetti, che confortano e stimolano il possibile vuoto, che si annida dietro il concetto di tempo libero, come una belva pronta a colpire: l'*horror vacui*.

Un conto però è riempire il tempo con azioni cronologicamente premeditate e scandite e un conto è utilizzarlo a scopi ludici e contemplativi, attraverso lo stimolo della lettura, come vedremo.

Il concetto stesso di tempo allora perde la sua identità scandita dal ticchettio del cronometro, per entrare in un flusso diverso, in cui emerge il tempo interiore, fluente tra passato e presente, con mirabili incursioni nel futuro.

Non solo il concetto di tempo si trasforma ma anche quello di spazio subisce una continua scrittura mentale che lo reinterpreta, obbligandoci a mettere in discussione schemi e visioni, credenze e illusioni, canoni e interpretazioni. Accade in questo modo di scoprire la straordinaria forza del pensiero umano, quando riflette sui grandi temi dell'umanità, sforzandosi di fornirne un'interpretazione e ridisegnarne la posizione nel tempo e nello spazio. Ho utilizzato diverse volte il concetto di tempo, partendo dall'esempio del mio tempo libero, quello del docente in vacanza, tempo libero che è troppo per l'opinione comune, la quale nutre un risentito e pervicace disprezzo per il tempo non utilizzato a scopi produttivi. Si assiste sempre più alla messa al bando di coloro i quali oziano volontariamente o per necessità (disoccupati).

L'*homo aeconomicus* considera il tempo quale un analogo del denaro, infatti, il concetto socialmente veicolato, persino nella forma proverbiale, è “il tempo è denaro” e questo concetto si è talmente esteso e allargato con l'egemonia dell'economia nell'ultima fase del capitalismo, da essersi trasformato in “il tasso di

interesse è il prezzo del tempo”.

Il tempo si è consustanziato assumendo la forma-valore del “tasso d'interesse” dove al contrario il denaro ha assunto la metafisicità del tempo.

Basti pensare alla rilevanza che ha assunto, sulla scena politica europea, il termine *spread*. Allora se il tempo non solo è denaro ma addirittura tasso d'interesse, come sarà concepibile credere nel valore del tempo libero, che equivale al concetto di tempo improduttivo e quindi di perdita netta in termini di bilancio?

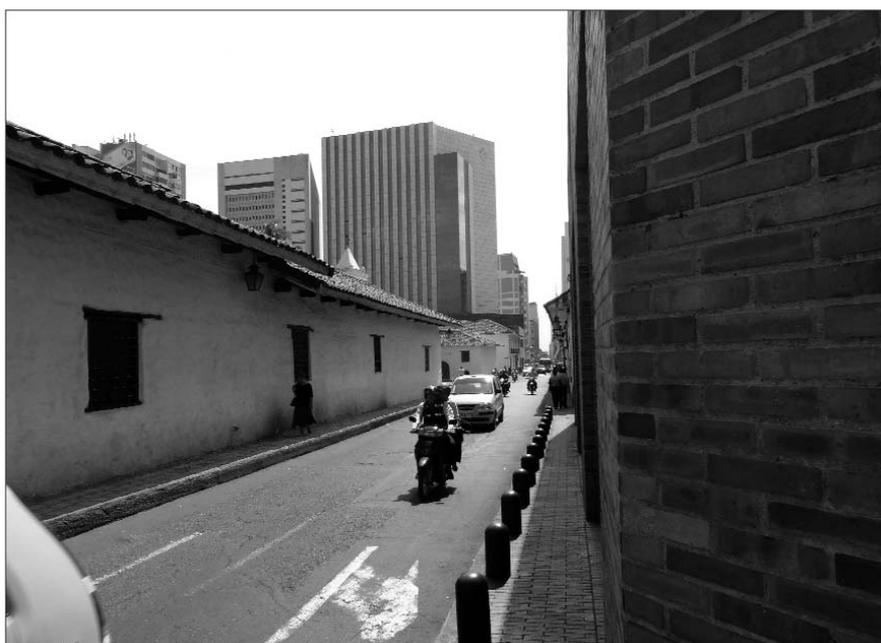
Una prima possibile risposta è la seguente “...la reificazione e l'idolatria del tempo reggono il carattere astratto della vita occidentale moderna e la proteggono dalla concretezza degli istinti”¹.

In altre parole, l'idolatria del tempo, che attraverso il lavoro diviene denaro è un succedaneo della religione, e la sostituisce oggi nel compito precipuo di frenare e incanalare l'istinto, attribuendo un valore concreto ad un concetto astratto, rendendolo così spendibile. Inoltre, tempo e denaro sono accomunati da un poco onorevole destino. “Comunque, anche se Freud non l'

ha fatto, Abraham e Jones hanno introdotto nel dogma psicoanalitico classico il paradosso che non solo il denaro ma anche il tempo è escremento e i casi clinici che essi adducono ne sono una prova”².

Oltre al tempo anche il denaro è visto come escremento, ma in che senso? Senza volersi qui addentrare nello specifico, rimandando per questo alla lettura integrale del testo citato, l'autore fa capo ad alcune riflessioni freudiane sul valore simbolico del denaro, che egli identificava col valore simbolico delle feci per il bambino durante la fase anale e definiva pertanto coloro i quali hanno il culto del denaro come personalità che non superano la fase anale della loro età infantile e che sostituiscono, in età adulta, al potere simbolico delle feci, quello del denaro. Inoltre il denaro fonda la sua forza su “quell'importantissimo feticcio che è la copertura aurea”³.

L'oro però non ha nessun valore intrinseco, siamo noi ad attribuirglielo in virtù del suo carattere sacro “E che il valore immaginario attribuito all'oro e all'argento nell'economia moderna sia derivato dall'ambito del sacro, è un punto già pienamente riconosciuto da Keynes nel Trattato



Cali, agosto 2012, Nuovi progetti immobiliari nel centro (Foto: G.P. Torricelli)

della moneta”⁴.

E ancora “la particolare attrazione esercitata dall’oro e dall’argento non è dovuta ad alcuna delle considerazioni razionalistiche normalmente offerte come spiegazione, ma è dovuta alla loro identificazione simbolica con il sole e con la luna, e al significato religioso del sole e della luna nella nuova teologia astrologica inventata dalle prime civiltà”⁵.

Ne deriva che “finalmente, col suo famoso paradosso, l’equazione fra denaro ed escrementi, la psicoanalisi diventa la prima scienza che afferma ciò che il buon senso e i poeti sanno da molto tempo: che l’essenza del denaro è la sua assoluta mancanza di valore”⁶.

Immaginiamo ora di rovesciare questa lettura nella nostra contemporaneità e utilizzarla per interpretare il presente storico, luogo deputato alla venerazione assoluta del denaro, che ha ormai invaso tutti i settori uniformandoli alla sua logica, risultata egemonica e vincente, accettata dai vari governi del mondo occidentale, che si professano democratici, liberali e progressisti ma che nello stesso tempo hanno instaurato un regime il quale “bada ai pozzi di petrolio, non rispetta le leggi e i tribunali internazionali, dichiara guerre illegittime, pratica la tortura, non rispetta i diritti umani”⁷. Oppure riferiamola al nostro mondo della scuola in Ticino, dove la sequela di tagli sono stati giustificati con la continua e ossessiva litania della necessità del risparmio, quale unico totem e feticcio verso cui orientare le decisioni, allora ci si può anche sentir risucchiare in un gorgo per nulla piacevole, sfociante a grossi flutti in un’enorme e planetaria cloaca. A questo punto, si può pensare con Walter Siti che *Resistere non serve a niente*,⁸ rinunciando ad immaginare un mondo diverso e futuribile, oppure ci si può lasciare accarezzare dalla brezza tiepida dell’estate, con l’orologio molle, anzi liquefatto, in perfetto ozio, mentre un’altra lettura ci viene incontro, gravida di promesse. Già il suo titolo parla un linguaggio a noi ora più familiare e rassicurante: l’*Elogio dell’ozio* di Bertrand Russell⁹.

Anche in questo caso partiamo da un noto proverbio che recita “l’ozio è il padre di tutti i vizi” e che la dice lunga sull’opinione comune in meri-

to all’argomento, ma questa visione si collega strettamente a quella che fa della copertura aurea un feticcio moderno e disegna il mondo globalizzato in cui viviamo. Bertrand Russell sostiene in proposito che “La tecnica moderna consente che il tempo libero, entro certi limiti, non sia una prerogativa di piccole classi privilegiate, ma possa essere equamente distribuito tra tutti i membri della comunità. L’etica del lavoro è l’etica degli schiavi, e il mondo moderno non ha bisogno di schiavi... L’ozio è essenziale per la civiltà e nei tempi antichi l’ozio di pochi poteva essere garantito soltanto dalle fatiche di molti. Tali fatiche avevano però un valore non perché il lavoro sia un bene, ma al contrario perché l’ozio è un bene. La tecnica moderna ci consente di distribuire il tempo destinato all’ozio in modo equo, senza danno per la civiltà... senza una classe oziosa l’umanità non si sarebbe mai risolta dalla barbarie”.

Una visione utopica e in piena controtendenza, dove il tempo e il denaro assumono una prospettiva gerarchica rovesciata perché il secondo è al servizio del primo e non viceversa. In questa nuova prospettiva anche il denaro assume una funzione nuova e serve a garantirsi il piacere del tempo libero e il piacere dell’essere speso piuttosto che accumulato “L’uomo moderno pensa che tutto deve essere fatto in vista di qualcos’altro e non come fine a se stesso... Il macellaio che ti procura la carne e il fornai che ti fornisce il pane sono persone degne di lode, perché guadagnano; ma se tu ti accontenti di assaporare il cibo che essi ti hanno procurato, sei una persona frivola, a meno che tu non intenda accumulare forze per lavorare. In altre parole, si ritiene che guadagnare quattrini sia un’ottima cosa e spenderli un vizio. Il che è assurdo, giacché si tratta dei due aspetti di una medesima transazione. Si potrebbe allora sostenere che le chiavi sono un bene e le serrature un male”.

Seguendo questo ragionamento, che reinterpreta radicalmente il qui e ora, per approdare oltre le colonne d’Ercole del mondo quale ci si presenta, si giunge a valorizzare il concetto di tempo libero e d’ozio in modo che “ci sarebbe nel mondo

molta gioia di vivere invece di nervi a pezzi, stanchezza e dispepsia.”

Il tutto sarebbe reso possibile da uno sfruttamento diverso della tecnologia e da una distribuzione e utilizzazione diversa della ricchezza e del denaro. “I moderni metodi di produzione hanno reso possibile la pace e la sicurezza per tutti; noi abbiamo invece preferito far lavorare troppo molte persone lasciandone morire di fame altre. Perciò abbiamo continuato a sprecare tanta energia quanta ne era necessaria prima dell’invenzione delle macchine; in ciò siamo stati idioti, ma non c’è ragione per continuare ad esserlo.”¹⁰

Invertire la rotta significa anche mettere al centro dei valori la cultura, rivalutando e ridefinendo il ruolo e il compito dell’insegnante “Purtroppo è molto difficile che insegnanti sovraccarichi di lavoro mantengano intatta l’istintiva simpatia per i giovani; essi finiscono col provare nei loro confronti quello che uno sguattero prova nei confronti delle patate da pelare... bisognerebbe insegnare due sole ore al giorno...”¹¹.

Dopo queste riflessioni, ci sentiamo forse meno soli e colpevoli, noi forzati dell’ozio, a patto però di non rientrare subito nel mondo reale, ma facendolo a piccoli passi, per attenuare il più possibile l’effetto di tristezza e di straniamento che il ritorno al mondo reale - fatto di venticinquesime ore e di tagli alle spese - non può non procurare, portando con sé l’affanno del ticchettio del tempo, insieme al tintinnio della moneta aurea.

Il flauto magico del terzo millennio.

Roberto Salek

¹ Norman O. Brown, *La vita contro la morte*, Milano, Adelphi, 1964, p. 345.

² *Ivi*, p. 346.

³ *Ivi*, p. 296.

⁴ *Ivi*, p. 310.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ivi*, p. 318.

⁷ Romano Luperini, *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida, 2008, p. 21.

⁸ Walter Siti, *Resistere non serve a niente*, Milano, Rizzoli, 2012.

⁹ Bertrand Russell, *Elogio dell’ozio*, Milano, Tea, 1990.

¹⁰ *Ivi*, pp. 9-26.

¹¹ *Ivi*, p.179.

Scuola: purché si vada oltre le parole

La formazione è uno dei temi più discussi del panorama politico: eletti di ogni tendenza esternano opinioni, Governo e Dipartimento danno prova di una propositività, a dire il vero a volte un po' improvvisata, sconosciuta negli anni passati. È certamente un bene al quale il sindacato VPOD docenti ha contribuito ampiamente, promuovendo diverse iniziative popolari, chiedendo la creazione di gruppi di approfondimento e attivandosi per il raggiungimento dell'unità di obiettivi tra le varie forze sindacali. Facendosi cioè portavoce di chi la scuola la conosce meglio perché ci vive: gli insegnanti.

Così non possiamo che rallegrarci leggendo nelle Linee direttive del Piano finanziario l'intenzione di diminuire il numero di allievi per classe dagli attuali 25 a 22 per le Scuole elementari e per il primo biennio delle Scuole medie: è un passo nella giusta direzione indicata dalle nostre due iniziative cantonali, riuscite e ad oggi dormienti, che chiedono la diminuzione a 20 allievi

per tutte le scuole dell'obbligo.

La soddisfazione è invece pressoché minima per quanto riguarda le sacrosante rivendicazioni contrattuali dei docenti ticinesi sostenute da tutte le forze sindacali, ossia:

- una classe salariale (circa 4%) in più per tutti i docenti e parificazione salariale dei docenti SI con refezione a quelli delle SE;
- riduzione dell'onere lavorativo di un'ora lezione per i docenti cantonali con più di 50 anni e di due ore lezione a partire dai 55 anni;
- soppressione della riduzione di due classi salariali per i docenti neoassunti.

Queste sono richieste minime, formulate tenendo conto sia della situazione economica del Cantone sia del continuo e prolungato peggioramento delle condizioni contrattuali dei docenti. Il costo delle misure è alto, ma è indispensabile e sopportabile se si vuole ridare attrattiva ad una professione che si sta svilendo, per esercitare la quale le richieste di formazione, i compiti

e l'onere non fanno che aumentare di pari passo con la diminuzione del riconoscimento e del salario.

Ma il Governo non si è aperto alla trattativa. Unica concessione - in forse visto che necessita dell'accordo dei Comuni - è l'aumento di una classe salariale per i docenti SI e SE a partire dall'anno scolastico 2013-2014.

È veramente troppo poco per iniziare a colmare il divario esistente e crescente tra i docenti ticinesi e quelli del resto della Confederazione, che supera in alcuni casi il 30%, e quello tra docenti e altri professionisti con pari formazione attivi nel Cantone. Non solo, è anche una questione di parità di trattamento con altri dipendenti del pubblico impiego i quali, oltre a godere della possibilità di carriera a differenza dei docenti, si sono visti applicare in misura molto meno penalizzante la diminuzione del salario di inizio impiego. Lo stesso Dipartimento ha stimato in circa 47 milioni di franchi il risparmio supplementare patito dagli insegnanti rispetto agli altri funzionari dall'entrata in vigore di questa iniqua misura "transitoria" in vigore ormai dal 1997.

I finanziamenti sottratti alla formazione devono tornare alla scuola e i docenti ne sono il supporto principale. I privilegi di cui godrebbe la categoria sono mere leggende offensive, a meno che si ritengano tali la volontà di poter far bene il proprio lavoro, un salario dignitoso - nessuno si arricchisce insegnando - e una pensione decorosa: adesso vogliono toglierci anche questa.

**Adriano Merlini,
presidente VPOD docenti**

Cotonou (Benin), Nei pressi del porto, dicembre 2011
(Foto: G.P. Torricelli)



Ombre sulla nuova cassa pensioni cantonale

Il 10 luglio 2012 il Consiglio di Stato ha licenziato il messaggio 6666 che peggiora notevolmente la Cassa pensioni dei dipendenti dello Stato, introducendo il primato dei contributi al posto del primato delle prestazioni: la Cassa, come noto, oltre ai dipendenti statali, conta tra gli assicurati anche dipendenti di vari Comuni e Consorzi, tutti i docenti comunali e i dipendenti di alcuni enti privati sussidiati.

Il primo problema importante che rileviamo per gli assicurati è quello di fondo, già registrato con altri cambiamenti di sistema in altre casse pensioni pubbliche: il passaggio dal primato delle prestazioni al primato dei contributi metterà sulle spalle degli assicurati i rischi legati alla gestione della cassa pensioni (in particolare quelli relativi ai parametri di rendimento della cassa, all'invecchiamento della popolazione, all'evoluzione del tasso d'invalidità), mentre in precedenza questi rischi erano stati suddivisi tra datore di lavoro e dipendenti (vedi le tre ultime operazioni di risanamento della Cassa cantonale, entrate in vigore nel 1995, 2000 e 2005).

Un altro problema maggiore riguarda **gli impiegati e i docenti assunti prima del 1. gennaio 1995 e con meno di 50 anni al 1.1.2013**: sono quelli maggiormente colpiti dal nuovo piano assicurativo, dato che

le perdite sulla loro rendita di vecchiaia a 60 anni ammontano al 16-20% (ovviamente se la gestione della Cassa va bene)! Per mantenere il loro attuale livello pensionistico questi 650 assicurati devono lavorare almeno fino a 64-65 anni: e anche lavorando fino a 65 anni 364 assicurati registrano comunque una perdita del 5% sulla rendita rispetto al sistema attuale. Le perdite per i 2'795 **dipendenti con meno di 50 anni al 1.1.2013 ed assicurati dopo il 1. gennaio 1995** sono circa la metà rispetto al gruppo precedente a 60 anni (ammontano al 5-10%): se questi dipendenti lavorano fino a 62 anni le perdite sono annullate per la maggioranza (rimane una perdita del 5% per 329 casi). Anche in questo caso bisogna ripetere: se tutto va bene nella Cassa. A titolo di paragone gli **assicurati che hanno tra i 50 e i 54 anni al 1.1.2013** subiranno perdite a 60 anni e a 62 anni, che sono dell'ordine del 4-6%, mentre non sembrano esservi perdite per gli assicurati che hanno oltre i 55 anni al 1.1.2013. In ogni caso l'invio di un calcolo personalizzato agli assicurati attivi appare il minimo che si possa richiedere di fronte a simili preoccupanti dati forniti per categorie dal messaggio governativo.

Oltre a subire perdite sulle rendite ricordiamo che gli assicurati attivi dovranno pagare un punto per-

tuale sul salario assicurato quale **contributo di risanamento** (concretamente questo contributo è escluso dalla prestazione di libero passaggio del dipendente) e assumersi una maggiore partecipazione al finanziamento della rendita ponte in caso di **prepensionamento**. Inoltre per i pensionati vi sarà il blocco dell'adattamento delle pensioni al **carovita** fino a un totale del 15% d'inflazione (questa perdita di potere d'acquisto non sarà mai recuperata).

In conclusione invito i parlamentari a risolvere il problema delle massicce perdite dei dipendenti con meno di 50 anni, a garantire l'adattamento all'inflazione delle rendite basse e infine a migliorare la copertura assicurativa delle donne che lavorano a tempo parziale e delle donne che non hanno una continuità assicurativa a causa della cura dei figli. I sei deputati della sottocommissione della gestione (Savoia coordinatore, Badasci, Chiesa, Guidicelli, Mariolini, Solcà) intendono terminare i loro lavori in tempo utile per fare passare il messaggio nella seduta del Gran Consiglio del 5-7 novembre 2012: avranno il tempo e la voglia di affrontare i problemi evidenziati?

Intanto la Lega dei Ticinesi non ha perso il tempo per fare demagogia: essa si oppone al versamento di contributi di risanamento da parte dei datori di lavoro affiliati alla Cassa pensione e vuole che tutto il risanamento della Cassa vada sulle spalle degli assicurati, il che significherebbe al minimo raddoppiare le perdite e i maggiori costi a carico degli assicurati

Raoul Ghisletta,
segretario VPOD
Ticino



Buenos Aires, Villa 31,
marzo 2011
(Foto: G.P. Torricelli)

Segnalazioni

Paesaggio senza identità

Per una geografia del progetto locale

Ascona, Monte Verità, 20-21 ottobre 2012

Dopo il convegno di Balerna dell'ottobre 2009 dedicato al tema *Paesaggio senza memoria? Perché e come tutelare il patrimonio*, GEA-associazione dei geografi propone una nuova riflessione. Con questa manifestazione, e come sua abitudine, GEA intende mettere a disposizione gli strumenti per riflettere sulle questioni territoriali e paesaggistiche. Nel corso di due giornate di studio e di incontri, il paesaggio ticinese sarà al centro dell'interesse del pubblico. Avvalendosi degli apporti del pensiero geografico - ma non solo - il convegno tenterà di presentare e circoscrivere le articolate e complesse relazioni intrattenute tra il paesaggio, il tema dell'identità e la questione del progetto

locale così come teorizzato da diversi autori. Per non promuovere identità chiuse sul passato o su sé stesse occorre aprirsi progettualmente verso il futuro, anche immaginando nuove figure paesaggistiche. Si cercherà così di esplorare e circoscrivere una problematica che può essere riassunta con i seguenti interrogativi: Quali sono i fondamenti etici della riflessione geografica? Quale è l'identità paesaggistica del Ticino? Quale è l'interesse - e quali gli eventuali pericoli - dell'approccio localista?

Nel corso della prima giornata, dopo la presentazione della problematica del convegno, ci si preoccuperà di analizzare e discutere i paesaggi della regione ticinese (alpina, insubrica, ...) confrontandoli con significativi esempi inerenti altre aree. Nel corso della seconda giornata, e con la collaborazione di enti invitati alla manifestazione da GEA-associazione da geografi, saranno presentate

in situ esperienze di valorizzazione paesaggistica.

Interverranno: Jean-Bernard Racine (geografo, professore emerito dell'Università di Losanna), Alberto Magnaghi (urbanista, Università di Firenze), Anna Marson (urbanista, Università IUAV Venezia), Paolo Poggiati (architetto paesaggista, direttore della Sezione dello Sviluppo Territoriale, Dipartimento del Territorio del Cantone Ticino), Bruno Vecchio (geografo, Università di Firenze), Charles Barras (economista, vice direttore di Ticino Turismo), Thomas Gilardi (geografo, Università degli studi di Milano), Giovanni Simona (geografo, Gruppo Pan-gea), Federica Cavallo (geografa, Università Cà Foscari Venezia).

Il programma del convegno è scaricabile al sito di GEA-associazione dei geografi www.gea-ticino.ch, dove è possibile anche effettuare l'iscrizione online.

I giochi di Francesco

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

LAMPO	SUCCO	VINO
FOGLIO	PIZZO	LOTTO
CASO	PORTO	COLLO
BOSCO	CIELO	CAVOLO

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Rocco Tallone
Tamara Greco
Giovanni Begna
Teresa Curonici
Aldo Massera

hanno deciso di fondare un club

esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori, **Franco Tiraboschi e Natalia Poli**. Quale dei due signori verrà accolto nel club? E perché?

Anagramma (9) OROSCOPO IN VALLE

Per fare scena un bel cappello conico si mise in testa un mago di Xxxxxxxx, e poi cominciò a dire la sua previsione per il Toro, il Sagittario e lo Xxxxxxxx.

A PESCA DI LOCALITÀ

Oggi nel cestino del signor PIETRO TAMI sono già andati a finire questi pesci particolari i cui nomi sono **CHIASSO - CADEMARIO - AQUILA - CAMIGNOLO - LOPAGNO**.

Quale tra queste tre nuove prede andrà a finire nel cestino?

PERSONICO - SONVICO - LUDIANO

Soluzioni del n° 3/2012

Parole nel recinto

I nomi dei numeri racchiusi nel recinto contengono la lettera "o"

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Rosanna Pugno. Entra nel club chi con le due lettere che nel nome precedono la coppia di lettere uguali e con le ultime tre del cognome forma il nome di una località ticinese di cinque lettere.

Es.: **Donatella Bordogna**

Le due lettere che precedono la doppia in Donatella (**te**) + le ultime tre di Bordogna (**gna**) danno la località ticinese: **Tegna**.

A PESCA DI LOCALITÀ

Verrà scelto Bignasco in quanto i nomi delle località non devono contenere lettere che si ripetono.

Lucchetto (5-5/6)

PRESSO BELLINZONA

Gnomo - mosca/Gnosca

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Fotografia di copertina: Patrizio Solcà

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 43 - n.4 - ottobre 2012



Quale docente
per la scuola media?



La città che vogliamo



Je suis né a Genève,
en 1712 ...



Le memorie di
Nils Lätt

VERIFICHE