

Sommario

UBERTO SEGRE Il voto del 28 aprile 1

Cannocchiale

FRANCOIS FEJTO Il grande disegno di Mao Tse-tung 12

CHIARA ROBERTAZZI Apartheid, realtà sudafricana 18

EUGENIO TURRI L'Islam in Africa 22

*** Pace in terra 29

*** Per la fine della guerra nel Vietnam 30

MARCELLO DELL'OMODARME Il deserto spagnolo 33

ITALO INSOLERA L'insegnamento delle città: il decennio dell'antistoria (1930-1940) 42

SERGIO BETTINI Sulla Biennale, e altre considerazioni 52

RENATO DE FUSCO La cultura dell'Einfühlung e la critica architettonica 60

CARLO DOGLIO Il piano della vita 67

LAMBERTO REM PICCI Prospettiva India (III) 78

GIAMPAOLO CALCHI NOVATI Tre saggi sul mondo arabo 87

SERGIO DE SANTIS Problemi dell'America Latina 92

ATANASIO MOZZILLO La terra del rimorso 95

GIOVANNI GIUDICI Una lezione di speranza 97

GIORGIO PULLINI Cronache letterarie 99

PIER CARLO SANTINI Libri d'arte e d'architettura 104

SAM CARCANO Schede della stampa 106



Il piano della vita

di Carlo Doglio

« Gli uomini » scrive Borghi nel suo ultimo libro (1) « verranno, educandosi, ristrutturando la propria personalità minacciata nella sua integrità dalle conseguenze degli sviluppi della tecnica moderna, del rafforzarsi da essa favorito delle tendenze autoritarie e centralizzatrici e della creazione di una civiltà di massa, nella misura in cui si renderanno capaci (Dewey) " di avere una parte responsabile secondo le loro capacità alla formazione e alla direzione delle attività

dei gruppi ai quali appartengono (...) » ». Sicchè « i piani di riorganizzazione e sviluppo delle comunità avranno valore educativo soltanto se si fonderanno su questo acquisto di consapevolezza democratica dei suoi membri e dei loro raggruppamenti. Nella direzione di pensiero aperta dal Dewey, più recentemente Lewis Mumford affermava che un piano di sviluppo comunitario deve nella sua fase avanzata venire assorbito intelligentemente dalla comunità stessa

alla quale è rivolto, e che esso " per emergere come un fattore di riorganizzazione, deve aiutare a formare e ridurre le personalità e i gruppi stessi che dovranno usufruirne ". Mumford aggiungeva che " i piani regionali sono strumenti di educazione comunitaria; e senza una tale educazione, essi possono attendersi un successo soltanto parziale. Mancando la partecipazione e la comprensione intelligente a ogni fase del processo di tutte le unità dalle più

piccole in su, i piani regionali devono restare inerti ". Il problema è quello di provvedere alla ricostruzione sociale con intenti e metodi che la tengano nei limiti della misura umana ». Perchè, insomma, e qui Borghi continua a parlare tramite Mumford, « egli aggiungeva: " noi dobbiamo creare in ogni regione uomini abituati dalla scuola in su a disposizioni d'animo umanistiche, a metodi cooperativistici, a controlli razionali. Questi uo-

mini conosceranno in dettaglio la località dove vivono ed il modo in cui vivono: essi saranno uniti da un sentimento comune per il loro paesaggio, la loro letteratura e lingua, i loro usi locali, e partendo dal rispetto verso se stessi avranno una comprensione piena di simpatia per le altre regioni e le di-

Prime dissonanze in sede di ubicazione scolastica

Ma passiamo dall'ampio respiro regionale a quello — per vero solo apparentemente — più tecnico e immediato del Piano regolatore nella specifica sua qualificazione di localizzazione scolastica. Beninteso anche qui c'è necessità di una impostazione di principio, come mi sembra ben la esprima il Borghi in altro e più recente scritto, la relazione su « scuole e sviluppo della comunità » presentata al Congresso nazionale di pedagogia che si tenne in Milano dal 21 al 24 ottobre 1962 (3), ove si dice fra l'altro: « il legame fra la scuola media e la vita di comunità va pertanto rafforzato; e l'ordinamento didattico — sulla base di tale nuovo orientamento pedagogico — oltre che la configurazione edilizia della creanda scuola media dell'obbligo vanno considerati alla luce di questo criterio di base (...). La istanza comunitaria — giova ripeterlo — va interpretata non nel senso dell'ancoramento dei giovani alle larve di vita rintracciabili nelle comunità esistenti, ma in quelle di un profondo rinnovamento della esistenza in comunità. Questa scuola, come ogni altra ma forse in misura particolarmente ele-

verse caratteristiche locali... Tali uomini contribuiranno al nostro piano agricolo, al nostro piano industriale, al nostro piano comunitario, con l'autorità della loro intelligenza e l'impulso dei loro desideri. Senza di loro, la pianificazione è un formalismo sterile, un artificio burocratico » (2).

vata, data la sua capillarità e il gruppo di età che raccoglie, ha — come poneva in rilievo Lewis Mumford — « il compito di trasformare la comunità in un organismo capace di dominare il proprio destino: capace di disciplinare e superare ogni aspetto della sua attività, il pratico e lo strumentale, l'individuale e il comunitario » ». Ed eccoci agli aspetti urbanistici (di PR) della edilizia scolastica: « attratta verso la città, la scuola deve costituire in ogni sua parte, come si esprime lo stesso Mumford, "unità in cui una condotta intelligente e cooperante possa sostituire i regolamenti di massa, le decisioni di massa, le azioni di massa, imposti da capi o amministratori sempre più remoti. Piccoli gruppi: piccole classi: piccole comunità: istituzioni misurate sulla scala umana, sono essenziali ad una condotta consapevole nella società moderna" ». Però Borghi di quella impostazione per "unità di quartiere" che contraddistingue la pianificazione mumfordiana non ne è tanto persuaso; o meglio, lo è solo nei termini di un ideale, sconfitto « dalla erosione nelle maggiori città delle aree necessarie agli edifici scola-

stici, dal confinamento delle scuole in locali fatiscenti e inadeguati ai bisogni di sviluppo dei giovani e alle necessità del progresso sociale ». E proprio per questo sosterrà che « nelle condizioni di sviluppo delle grandi città moderne in cui specialmente marcata è la separazione fra zone residenziali e zone operaie, entrambe spesso avulse dal centro storico e da quello direzionale (...) non è inopportuno, come altrove si è suggerito, pianificare la costruzione delle scuole in modo da fare di esse, ai limiti di intersezione e convergenza nei vari quartieri, strumenti di fusione dei giovani provenienti dalle varie classi sociali e di incontro, nella loro capacità di "centri di comunità", tra i diversi strati della stessa popolazione adul-

Un intervento niente affatto moderatore

Dirò anche la mia opinione, a questo punto, perchè credo di aver maturata una certa esperienza, tanto di tipo urbanistico-architettonico quanto pedagogico, in quello stesso terreno britannico che fa da *humus* dell'ideologia mumfordiana e della sperimentazione del Borghi. La verità è dunque, a parer mio, che volendo « tenere i piedi in terra » e nel timore di dar nell'utopico si paga un gravissimo scotto che è poi quello di far del puro e semplice riformismo; fine degno, « si badi, ma che appare non giusto se travestito da richiami a totali trasformazioni che in codesto canale sono irraggiungibili, anzi definitivamente esorcizzate (in molti casi, come nel nostro, senza volerlo: ma

ta ». Addirittura Borghi scrive: « non si dimentichi neppure l'assenza di aree verdi nei centri storici delle nostre antiche città e dei più recenti quartieri operai, per giustificare una direzione presa dagli urbanisti e dagli architetti in molti paesi che è diversa da quella suggerita dal Mumford. Grandi complessi scolastici comprendenti fino a duemila alunni possono ospitare elementi di vari quartieri senza smarrire la misura umana, a beneficio di quella della massa (...). È pur vero che si separa la scuola dal quartiere, ma la si immerge nel verde, si offre ai giovani un ambiente favorevole allo studio raccolto come alla vita all'aperto e alle libere attività consentite da una copiosa e moderna attrezzatura scolastica (...) » (4).

questo è quasi peggio). In Gran Bretagna, e specificatamente a Londra, l'iniziativa delle *comprehensive schools* da parte dei laburisti che reggono quella Contea ha avuto ragion d'essere pedagogica, in quanto mirava a spezzare la distinzione di classe tra alunni delle *grammar* e alunni delle *modern schools* (come dire del ginnasio inferiore e della media — ma guarda! forse in Italia a questo ci eravamo già arrivati) mettendoli tutti sotto lo stesso tetto. I pericoli inerenti all'irrigidimento delle vie di comunicazione — tanto fisiche, come i corridoi della scuola ingorgati di traffico al cambio delle lezioni, quanto psico-pedagogiche, come l'ammassarsi di 1500-2000 alunni nella sala di

riunione generale per le funzioni collettive — furono trascurati come evento futuro a cui si sarebbe trovata una soluzione (l'atteggiamento empirico, appunto), mentre era impellente la necessità di operare la democratizzazione dell'insegnamento. E non si badò per niente al fatto che in Gran Bretagna il periodo posteriore alla seconda guerra mondiale chiarì quanto le distinzioni non siano di classe ma di status, siano cioè un fatto più psicologico e di ambiente — con quello scolastico che fa premio su quello familiare — che economico in senso stretto (che è poi la conseguenza prima della piena occupazione nei paesi a economia privatistica; e del prevalere del momento di autorità, del potere politico-amministrativo insomma, nei paesi a economia statizzata); che insomma le decisioni prese portavano, in quell'ambiente particolare, più a un rafforzamento del virus dell'autorità e della dipendenza che a un suo dileguare quale dovrebb'essere nella funzione della educazione moderna. Anatematizzando le scuole « di classe », piccole e compatte, non ci si rendeva conto, a parer mio, che la questione non era di abolirle ma di moltiplicarle rendendole accessibili alla generalità dei cittadini, e davvero inserendole entro la trama plurivalente della vita di quartiere (beninteso incominciando con il realizzare sul serio, e non per finta, il piano della Contea di Londra che Abercrombie tracciò sin dal 1943, e che era tutto intriso degli ideali mumfordiani tramite, fra l'altro, l'insegnamento del padre della mo-

derna urbanistica, Patrick Geddes). E per quanto attiene gli architetti-urbanisti, essi, proprio perchè non credevano più negli ideali di Geddes e di Mumford — anche se vi si richiamano spesso nelle perorazioni accademiche — ma mutuavano dal Continente, dall'Europa, elementi del tutto alieni al genio britannico, si compiacquero soprattutto dell'occasione finalmente incontrata di fare costruzioni « imponenti », di far « architettura » in un paese che ha degnissima edilizia civile e, per fortuna, architettura nessuna (tranne ai tempi della Reggenza, e sono periodi di una sfrenata speculazione sulle aree fabbricabili... proprio come nella Gran Bretagna dal 1955 a oggi). La mia conclusione è che quell'esperimento dà avvio a due filoni di ragionamento, pertinenti ambedue al discorso che stiamo compiendo con la voce di Lamberto Borghi in primo piano e quella di Mumford subito sotto. E cioè:

a) nella *forma*, dà conferma che tutto si tiene, oggidi, e che non c'è più posto per ragionamenti urbanistici, per esempio, tecnicizzati contro le altre discipline (l'urbanistica « degli ingegneri », per intenderci; e ammettendo subito che esistono decentissimi ingegneri-urbanisti per niente prigionieri della propria tecnica). Nel caso britannico è proprio una impostazione pedagogica che salta via dalla tradizione autoctona di quel paese — la cui versione non conservatrice era in A. S. Neill, e quella apparentemente innovatrice è addirittura nei gruppi di sinistra infarciti di cultura

occidentale — a far pendere a una simigliante impostazione urbanistico-architettonica apparentemente di avanguardia, come quella di Graeme Shanckland e il suo *Living suburb* o gli odii della sociologa-urbana Ruth Glass contro il concetto di unità di quartiere (ricordo lo scontro con Rasmussen, l'autore danese del più bel libro su Londra, anni or sono alla *School of Planning* di Londra)... Il viso sfigurato di Londra nel giro degli ultimi cinque anni (ma Rasmussen lo temeva fin dagli anni trenta, e Mumford con lui), e le carenze pedagogico-sociali dell'educazione impartita dal pur illuminato *London County Council*, si tengono strettamente per mano: uno spiega l'altro, senza priorità ma con continue interrelazioni: non per nulla la spinta a mutare non può che essere correlata, contemporanea (5).

b) Nel *contenuto* sostanzia l'ipotesi che sia molto pericoloso far seguire a una dichiarazione tramutativa, di novità totale, accorgimenti « realistici ». Tutto rimane, in fondo, come prima; l'uomo non recupera per nulla la propria individualità e la propria socialità — come in fondo accade, per quanto ne sappiamo, negli USA di Dewey, e di certo nella Gran Bretagna delle *comprehensive*. Come accade negli USA di Radburn e nella Gran Bretagna delle *New Towns*. Mumford è un pensatore scomodo, perchè sia pure in vesti sontuose e leggermente retoriche convoglia concetti radicati in Kropotkin, e non come lo si accusa in un sintetismo emersoniano. Del resto che cosa accade quan-

do Borghi si stacca nettamente da Mumford come allorchè parla, sempre nella relazione al Congresso di Pedagogia, di localizzazioni alle periferie delle città? Dice Borghi: « in una prospettiva di sviluppo democratico della nostra società non è impossibile, anzi è opportuno, che il bisogno di creare un fitto tessuto connettivo tra la città e i comuni vicini, al pari di quello di creare scuole nelle quali si incontrino gli alunni provenienti da tutte le classi sociali, venga soddisfatto senza privare delle sue scuole la popolazione del centro della città (...). La creazione di scuole di tutti i gradi e ordini nei quartieri eccentrici, anche nelle forme delle grosse unità atte a soddisfare i bisogni concorrenti di nuclei di popolazione cittadina e di popolazione rurale, non dà argomenti a favore di un indirizzo urbanistico che privi di scuole il centro storico » (6). Cioè gli è presente il pericolo di una rottura del concetto di quartiere (beninteso una rottura che è da evitare non a fini di conservazione, bensì di rinnovamento entro una comunità che si riorganizza e autopianifica), ma va a dar di capo in una graduatoria fra centro e periferia e in un « fitto tessuto connettivo », che ricorda molto più le *conurbation*, l'estendersi non regolato della città che metropolizza l'intorno (e sarà Milano come Birmingham, tanto per dire; Bari domani o Palermo se non si sta attenti), che la « città-regione » in cui Mumford offre la risposta ai bisogni contemporaneamente sociali e urbanistici della tecnologia d'oggi.

La maglia (sia pure scolastica in questa sede) intercomunale

Un riappigliarsi felice di momento pedagogico e di momento urbanistico ha invece luogo laddove Borghi si occupa della scuola per le località rurali e i villaggi, sottolineando « l'opportunità che in ogni più piccola comunità esista una scuola, nella quale siano riunite quella materna e quella primaria di primo ciclo. Ciò assicurerebbe la presenza di diversi insegnanti come strumenti di guida alla cultura e di animazione educativa e sociale per l'intero nucleo della popolazione. Scuole consolidate sono da costruire, invece per gli alunni del secondo ciclo della scuola elementare e della media unica (...). In tal modo, mentre ogni comunità resterebbe in possesso della sua scuola e di un suo minore centro sociale, varie comunità si avvarrebbero dei sussidi loro offerti dalla scuola intercomunale, che funzionerebbe anche come un più ricco e articolato centro comunitario. Tali misure servirebbero a rompere l'isolamento dei piccoli centri rurali, a far sentire i problemi comuni a gruppi di popolazione limitrofi, a rimuovere antichi sedimenti di antagonismi, rivalità, incomprensione, non-collaborazio-

Il rapporto uomo-ambiente nella psicologia e nell'urbanistica

Naturalmente il volume borghiano non è sempre così direttamente legato alle questioni urbanistiche. Non si tratterebbe, altrimenti, di un'opera del titolare di pedagogia all'università di Firenze, espressamente composta per gli insegnanti di ogni grado e ordine scolasti-

ne » (7). E con questo siamo proprio alla radice della pianificazione intercomunale (elemento indispensabile di passaggio dalla cellula del comune al momento sub-regionale. D'altronde, anche le grandi città sono, e debbono essere, una armonia di comuni separati, a loro volta coordinamento di quartieri), a uno dei suoi momenti più attivi quando la localizzazione di questo o quel manufatto è causa ed espressione di una carica sociale. Non per niente uno dei migliori esempi di scuole consolidate che si conosca sono le *Village College Schools* del Cambridgeshire, risultato eccellente dell'opera mano in mano di un illuminato direttore didattico e di un aperto dirigente della divisione urbanistica della Contea: in sede d'architettura, sottolineerò che la migliore di codeste scuole fu disegnata da Gropius... (e osserverò con l'occasione che, invece di fare tanto baccano per le « prefabbricate » dello Hertfordshire e del Northamptonshire, all'ultima Triennale, valeva forse la pena di mostrare codesti esempi. Ma già! e il progresso tecnologico, costi quel che costi, dove lo mettiamo)?

co (per la maggior parte, fra l'altro, riprendendo articoli già pubblicati tra il '57 e il '62 su « Scuola e città », la fondamentale rivista pedagogica creata da Ernesto Codignola). È certo possibile sostenere che la correlazione « urbanistica-pedagogia » appare in troppo poche pagi-

ne per non accusarmi di sforzatura, e addirittura si potrebbe dire che gli incontri, le correlazioni avvengono comunque tramite « altre » discipline, cui tanto la pedagogia quanto l'urbanistica scoprono di dover fare riferimento: come la psicologia — tanto della forma quanto del profondo —, come la sociologia, e l'antropologia sociale, e l'« azione sociale »... Ma questo è il punto! Mettere in chiaro cioè *in occasione* di un discorso di pedagogia che l'urbanistica ha assolutamente bisogno di quei riferimenti: abbisogna cioè, continuamente, di riferirsi al « piano della vita » in base a una precisa visione del mondo. Per citare anch'io dal Mumford, « (...) il metodo abituale nella compilazione delle relazioni e dei piani regolatori è di prendere l'avvio dalla geologia e dalle risorse naturali di una regione. Questo metodo di solito considera gli scopi umani quali dati acquisiti: ciò che esso si propone è un miglior adattamento dell'ambiente fisico nei limiti del sistema sociale consueto (...). I piani regolatori, come disse Gilbert Chesterton nelle sue critiche a G. H. Wells, devono cominciare con l'anima umana, prima cosa che l'uomo impara a conoscere, piuttosto che con le cellule e gli strati geologici, che sono pressappoco le ultime. Poiché i piani regolatori sono un'espressione di quell'anima, e un tentativo di crearle un ambiente umano e naturale più adatto, essi contano meno di niente, se non diventano un mezzo dello sviluppo ininterrotto dell'uomo. In questa relazione bipolare

del mondo e della persona, dell'ambiente naturale e dell'umano, le risorse materiali stanno a una estremità, e gli scopi ideali dall'altra. Aggrapparsi a uno soltanto dei due poli è un modo di aver la testa tra le nuvole. Quindi un piano regolatore non esige soltanto una visione concreta delle risorse, attività e tendenze, per mezzo dell'indagine regionale; esso richiede una formulazione critica ed una revisione dei valori correnti » (8).

Sono certo che discorsi del genere verranno accusati di vaghezza, di astrattismo. E più giustamente di pericolose plurivalenze: è la stessa anima, quella di cui parla il cattolico Chesterton e l'agnostico Mumford, o il tendenzialmente mistico — almeno secondo le critiche di alcuni pedagogisti italiani d'altronde suoi ammiratori, come il D'Alessandro di Palermo — Lamberto Borghi? Allora vale la pena di inserire a questo punto le annotazioni iniziali del libro di Borghi, dedicate al rapporto fra ambiente (sua trasformazione — che è poi il momento della pianificazione territoriale) e comportamento e apprendimento: che è il momento della pedagogia come farsi concreto dei reperimenti psicologici e sociologici (nonché il momento in cui la pedagogia travalica in azione sociale tout-court).

Leggeremo « come l'esigenza di una continua ricostruzione dell'ambiente e di noi stessi nei nostri rapporti con esso costituisca un principio essenziale dell'educazione », e come i concetti di comportamento e di apprendimento subirono un

mutamento che « verso la fine del secolo scorso ha modificato notevolmente i nostri principi educativi e le nostre convinzioni stesse circa il compito della scuola ». Con riferimento al Dewey e al Kilpatrick si vide, cioè, che il comportamento dell'alunno deve essere inteso come « una funzione dello stato complessivo di un organismo in relazione all'ambiente », poichè « nella seconda metà dell'Ottocento le ricerche scientifiche cominciarono a mostrare che l'uomo non è solo un essere pensante, ma, più precisamente, un organismo che si comporta come un tutto, dotato di bisogni, sentimenti, preferenze personali, desideri, aspirazioni e pensieri (...); i suoi bisogni, sentimenti, desideri forniscono la base del comportamento, e il suo pensiero dirige i suoi sforzi per far fronte ai bisogni che avverte ». A fondamento di codesto concetto organico sta « l'indagine biologica del comportamento dell'organismo umano e sub-umano. Le attività vitali importano un processo continuo di adattamento dell'organismo all'ambiente. Ogni mutamento dell'ambiente rende necessario un riadattamento degli organismi che in esso vivono sia mediante la modificazione delle proprie risposte alle condizioni cambiate sia mediante un riadattamento delle condizioni ambientali ai bisogni dell'organismo (9).

Correliamo immediatamente a codesta impostazione quella di Mumford, quando scrive: « l'orientamento del pensiero verso le realtà della vita organica (...) alla fine dell'Ottocento aveva ac-

quistato tanta forza di diffusione da penetrare anche nel dominio, fino allora estraneo alla vita, della meccanica (...). Con regolarità, durante la generazione passata, andava compiendo in ogni campo del pensiero una trasformazione: un ritorno di interesse dal meccanico all'organico, un mutamento da un mondo in cui erano reali soltanto corpi fisici e movimenti meccanici, ad un mondo nel quale raggi invisibili ed emanazioni, proiezioni umane e sogni, sono altrettanto reali, ed in certe occasioni più importanti, di qualsiasi fenomeno immediatamente visibile o esterno. Al di là dell'organismo comincia il dominio della personalità, e tutte le nostre conoscenze dei fatti meccanici ed organici sono soltanto preliminari allo sviluppo che la personalità umana compie all'interno della comunità, per mezzo di essa, e infine, al di fuori di essa ». Con questo di più, a saldare l'anello che ci sta a cuore: « Mentre aumentava la nostra conoscenza dell'organismo, l'importanza dell'ambiente quale fattore cooperativo nel suo sviluppo è diventata più chiara; e il suo effetto sull'evoluzione delle società umane è diventato pure più evidente. Se esistono dimore favorevoli, e forme associative favorevoli, per animali e piante, come vien dimostrato dall'ecologia, perchè non dovrebbero esistere per gli uomini? Se ogni ambiente naturale specifico ha il suo equilibrio, non esiste forse un suo equivalente nella cultura? Organismi, loro funzioni, loro ambienti: uomini, loro occupa-

zioni, posti di lavoro e luoghi di vita, costituiscono complessi sociali in relazione reciproca e pienamente definibili (...). Cominciando dal *Mutuo Appoggio* di Kropotkin, lo studio della ecologia umana ha preso una direzione più positiva: ne sono te-

Il rapporto uomo-ambiente nella geografia umana e (senza che lo capiscano) nell'economia

In un ambito che fra gli urbanisti si continua a considerare puramente descrittivo a paragone del proprio, che sarebbe invece sostanziato dall'« intervenire », e che tale è soltanto fra i suoi cattivi discendenti, scriveva Lucien Febvre nel lontano 1919 (11) che « per agire sul proprio ambiente, l'uomo non vi si mette al di fuori. Non ne sfugge alla presa, nel preciso momento in cui tenta di esercitare la propria. E contemporaneamente la natura che agisce sull'uomo, la natura che interviene a modificare l'esistenza delle società umane, non è una natura vergine, indipendente dal contatto umano; è una natura già profondamente impregnata e modificata dall'uomo. C'è una perpetua azione e reazione (...). E più specificatamente, « in base alla teoria dell'adattamento, la condizione attuale di un essere umano era il risultato inevitabile e meccanico dell'azione di agenti esterni su quell'essere (...). Ma dopo che molte scoperte furono fatte su quella base, venne un tempo in cui gli scienziati sentirono la necessità di dar un certo spazio, in biologia, a ciò che Bergson nel proprio campo e circa alla stessa epoca chiamò l'impulso e il potere creativo del-

stimonianze gli studi di Huntington sulla civiltà e sul clima, le investigazioni urbane dei sociologi di Chicago, e soprattutto il tenace sforzo di Patrick Geddes per sviluppare una sociologia che abbia alla base la biologia » (10).

La vita (...). La teoria del preadattamento fu una delle caratteristiche manifestazioni, in biologia, di questo nuovo stato d'animo » (12).

Mi sembra parecchio importante sottolineare a questo punto quanto invece rittornino — o così pare — a una impostazione « organica », quegli economisti che malaccortamente gli architetti (e ingegneri) - urbanisti insistono a giudicar pianificatori per antonomasia soprattutto in questi tempi, ben giusti, di programmazioni per lo sviluppo, dove l'urbanista, sembrerebbe, ha solo una funzione di « rivestimento in termini territoriali » dei reperimenti economici (anche se si dice che non è per niente così, e che c'è un incontro basato su un reciproco consentire ideologico e operativo: ma il fatto è, mi sembra, che gli urbanisti mutuano dai cultori di scienza economica i propri metodi e fini!). Or ecco, infatti lo Shearer (13) esaminare i vari concetti di crescita economica, e fermamente asseverare che « l'analogia della crescita economica con la crescita organica costituisce un'ipotesi interessante, ma incompleta e probabilmente non utilizzabile »; anzi « un'analogia organica in senso letterale

che è chiaramente in contraddizione con la tendenza al miglioramento della maggioranza degli economisti con-

Dal fanciullo all'adulto: la teoria del campo, una divagazione urbanistico-topologica e il dilemma « forma-contenuto »

Ai nostri fini è importante sottolineare come nel Borghi si svolga il passaggio dal fanciullo all'adulto, tramite un arricchimento dei punti di vista deweyani con le aggiunte di sviluppi scientifici ai quali Dewey stesso era rimasto estraneo: e qui val soprattutto il contributo della psicologia del profondo, principalmente a proposito della dinamica di gruppo quale espressa dal Moreno e finalmente in Kurt Lewin. E attraverso questi, e la sua « teoria del campo » (15), che sbocca di nuovo nel nostro ambito di analogismo urbanistico.

« Trattando dell'apprendimento come cambiamento della struttura conoscitiva », scrive Borghi « il Lewin ha mostrato come esso si effettuasse mediante la fondazione di nuovi rapporti "funzionali" tra l'individuo e l'ambiente fisico e sociale. L'esempio ben noto da lui citato è quello dell'individuo che si trasferisce in una città sconosciuta. Fra la stazione dove arriva e l'appartamento, ipoteticamente già preso in affitto al quale de-

temporanei ». Il bello è che l'analisi del significato di « crescita organica » in biologia viene compiuta adoperando frasi del Geddes — sia pure di seconda mano — cioè proprio di colui che sta alle origini di una interpretazione non più meccanica e non più deterministica dell'evolversi umano — e che proprio su codesta base ha eretto l'edificio della pianificazione organica, integrata, globale... (14).

ve giungere, sta la città, con la caratteristica di una " regione psicologicamente non strutturata ". Il processo del suo apprendimento coincide con quello della strutturazione di questa zona fino allora informe e disorganizzata. Ciò che avviene con riferimento alla sua abitazione ha luogo altresì relativamente al suo luogo di lavoro e, successivamente e contemporaneamente, ad altri luoghi in cui egli è indotto a svolgere la sua attività per soddisfare i suoi bisogni di vita e di cultura » (16). E qui si inserisce quella psicologia topologica e vettoriale di cui vi fu un primo accenno in « Tecnica e Organizzazione » (17) per opera del Kanizsa che espressamente scriveva « è facile accorgersi che il campo delle cosiddette scienze sociali è entrato da qualche tempo in una fase di intensa attività. I problemi dell'uomo e delle interazioni sociali si sono fatti sempre più urgenti, e sempre più imperiosa si fa sentire la necessità di una comprensione razionale per adeguarvi programmi e attività di direzione e organizzazio-

ne della vita (...). Le ricerche ispirate alle idee e agli indirizzi metodologici elaborati da Kurt Lewin sono rivolte principalmente allo studio della dinamica psicologica dei gruppi umani ed all'analisi dei movimenti psicologici nel comportamento degli individui in situazioni sociali. La loro importanza consiste nel fatto che, per effetto del rigore di metodo a cui sono improntate, i loro risultati offrono, oltre la soluzione del caso particolare investigato, un contributo alla teoria generale del comportamento umano » (18). E ciò avviene attraverso il ricorso a quella topologia che, basandosi sul fatto che i concetti che possono venir impiegati nel rappresentare fatti psicologici sono di natura spaziale, costituisce una suggestione analogica molto potente per l'urbanistica, sia concettualmente sia in sede di graficizzazione dei problemi. Non per nulla ne discutemmo proprio quegli anni in sede espressamente urbanistica, al Piano di Ivrea, quando Nello Renacco suggerì di ricorrere a quei concetti; e dicevamo che troppo spesso le tavole di P. R. hanno una impostazione nella quale non si inquadrano gli schemi economico-sociologici (qui inclusa la psicologia sociale) cui tuttavia si aspirerebbe; cosicché a Ivrea, per esempio, noi eravamo arrivati a pensare e vedere le « strutture urbane » come mezzi che istituivano l'indispensabile rapporto diretto con l'uomo, ma la loro graficizzazione (la loro realizzazione, in realtà) rimaneva smortamente descrittiva...

Beninteso nel dibattito che

subito si accese tra noi, con Ludovico Quaroni soprattutto, il nocciolo della questione venne rapidamente in luce: una volta, insomma, collegialmente accettato che bisognava far di tutto per uscire dal vecchiume dei tradizionali metodi tanto statistici quanto di rappresentazione grafica, si scopriva che mancava una coscienza del *perché* d'una tal caccia a metodi nuovi. Dicevo proprio io: « apparentemente lo facciamo per dare corpo a una vera dinamica sociale, per afferrare gli atti; ma il Lewin riesce davvero, con la sua topologia, a cogliere la spontanea dinamica delle azioni degli uomini in società? e per di più, più importante, codesta determinazione, questa cattura degli infinitesimi attimi d'azione è fine a se stessa, o prelude a un intervento, e di qual tipo? Certe mie recenti letture, e l'incontro personale con il fondatore della sociometria, il Moreno, mi fa intendere che l'intento terapeutico, curativo, sia alle origini di ogni loro ricerca: senz'altro con una metodologia di interventi collettivi ed emozionali che possano praticamente apparigliarsi a quelli cui vogliamo ricorrere in sede pianificatoria, ma quale ne sarà il tipo, e soprattutto a quali fini? ». Renacco chiamava in causa il rifiuto del nostro gruppo di ricorrere a qualsiasi metodo autoritario per creare un nuovo ambiente — comprensivo di persone e di cose —: « avevamo detto che si tratterà, piuttosto, di dar vita al maggior numero possibile di funzioni "attraenti", o di sollecitare con

mezzi negativi la gente a creare se stessa: insomma, niente fatti compiuti ma "occasioni" perchè la gente compia i fatti che le sono più consoni e più adatti a liberarla dalla alienazione in cui giace»; in pratica, diceva Quaroni, la questione «era di far prender coscienza alla gente di quello che si può fare». La nostra conclusione allora, elusiva d'al-

tronde come su molti altri argomenti, ma utile adesso in questa sede, fu che «la topologia aveva esercitato per noi una funzione di eccitamento e di incitamento, mentre quanto al suo uso in sede di graficizzazioni, si sarebbe veduto il da farsi a mano a mano che i contenuti si presentavano a chiedere d'esporsi con la forma a loro adatta» (19).

Una dichiarazione di principio

Evidentemente «contenuti» *particolari*, almeno a confronto di quelli che sono consueti all'urbanistica. Contenuti costituiti, se così si può dire, dalla «presa di coscienza da parte della gente di che cosa si può fare», cioè contenuti *in azione*, dialettica di tesi e antitesi non immobilizzata scenograficamente — la tendenza tridimensionale degli architetti, o stradale degli ingegneri — ma continuamente rinvenuta dagli uomini nel proprio vivere. Il problema diventa, a questo punto di continua integrazione fra concetti che solitamente si rapportano a discipline differenti; o meglio, di integrazione fra azioni che a posteriori discipline differenti catalogano in modo diverso, e che diverse lo sono, ma si strutturano organicamente e hanno univoca funzione nel «piano della vita».

Così, pur se il concetto biologico della «crescita organica» sottolineava la presenza dell'ambiente — e di un ambiente, per di più, modificato e modificante, cioè a sua volta non immobile e deterministico — ivi comunque era preminente, a mio parere, il momento indivi-

dualistico. Il passaggio da codesto momento individuale a quello individuale e collettivo avverrà e avviene plasticamente e proprio secondo le strutture di cui vogliamo servirci solo allorchè si giunge al gruppo e alla sua dinamica. Al «gruppo», e non alla massa indifferenziata: per conto mio questo è il modulo fondamentale per cogliere le determinanti di una pianificazione dal basso, democratica in senso sociale e non politico, contemporaneamente economica e urbanistica e scolastica e così via, federalista e non centralizzata, regionale e non nazionale (internazionale piuttosto), comunitaria e non parrocchiale... Varrà dunque la pena di fermarsi un momento su codesto concetto, tanto per meglio spiegare i principi educativi del Borghi quanto per dare maggior lume alle loro implicazioni urbanistiche: questo, si badi, anche se entro la concezione, addirittura l'ideologia, del gruppo ci siano impostazioni diverse su cui non potremo fermarci e che pure sarebbe indispensabile dire una volta per tutte; anche se, addirittura, le conno-

tazioni in materia del Borghi mi persuadano ben poco, soprattutto per il particolare conformismo del terreno culturale e sociale in cui fiorirono in gran maggioranza i

Pluralismo socio-pedagogico e socio-economico

«Tenendo presente» scrive il Borghi, «il fine che la scuola tradizionale segnava all'educazione, la formazione e l'informazione dell'intelligenza, il compito dell'educazione è stato oggi identificato nell'armonizzazione del sentimento e del pensiero» (20). Diventato preminente il «problema dell'affettività», ne consegue «che le istanze affacciate con Freud nel pensiero moderno sono altrettanto urgenti che quelle poste da Marx. Il soddisfacimento dei bisogni affettivi è per la vita dell'individuo e del gruppo umano non meno importante di quello dei bisogni economici» (21). Senza seguire qui troppo da vicino l'analisi eseguita dal Borghi di concetti tanto del Dewey quanto del Lewin, basterà rilevare come il Dewey veda «nell'affettività la manifestazione del dispiegarsi della natura sociale dell'uomo e l'indice della qualità di tale processo», badando bene che «per altro, l'accento del pensiero del D. cade non sull'affettività, sibbene sulla società (...) da lui considerata come "la categoria inclusiva"». Perchè «ogni essere umano è un *partecipante*, di modo che nè egli nè qualsiasi cosa che faccia o patisca può essere compreso quando venga separato dal fatto della sua partecipazione a un esteso corpo di transazioni, alle quali un dato essere umano può

concerni cari al nostro pedagogista. D'altra parte, non è già molto inserire nei tradizionali dibattiti urbanistici persino codeste pur non depurate accezioni?

contribuire e che esso modifica ma soltanto in virtù dell'esserne partecipe» (22). È così che arriviamo all'ambito «delle indagini sui processi della vita di gruppo», indagine con la quale usciamo da una ristretta sede pedagogica e di cui si sono precipuamente occupati, negli ultimi due decenni, psicologi e sociologi rispondendo alla «esigenza di studiare la dinamica del gruppo come agente di strutturazione della personalità». Tanto il Moreno quanto il Lewin, a parer mio, inseriscono a questo punto una propria volizione, un «a priori» e sarebbe quello democratico (23): la dinamica di gruppo in sè e per sè, io temo, si offre a strutturazioni egualmente autoritarie e liberanti a seconda del fine che ci si ripromette, è insomma una forma aperta a tutti gli usi... Ma teniamoci in buona fede al concetto che «la trasformazione democratica della società richiede un intervento contemporaneo in tutti i settori», sicchè, come acutamente scrive il Lewin «una forma come la democrazia non è limitata ai problemi politici, ma è intrecciata con ogni aspetto della cultura. Come la madre tratta il bambino di un anno, di due, di tre; come è organizzato il commercio, come si reagisce alle differenze di condizione sociale: tutti que-

sti abiti sono elementi essenziali della forma culturale. Perciò ogni importante cambiamento deve essere effettuato contro questo sfondo altamente articolato. Non può venire limitato a un cambiamento dei valori ufficialmente riconosciuti. Deve essere un cambiamento della vita effettiva del gruppo». E concludiamo in argomento con Borghi « ciò che occorre porre in rilievo (...) in vista della formazione di integrate personalità o della loro ristrutturazione, è specialmente quanto segue: 1) la personalità dell'individuo si forma in un clima di positivi e continui rapporti con un'ambiente umano; 2) l'accettazione di un sistema di valori e di credenze da parte dell'individuo ha luogo, per servirmi di un'altra espressione del Lewin, "accettando l'appartenenza a un gruppo"; 3) il sentimento di appartenenza a un gruppo viene intensificato, se non addirittura promosso, in rapporto col'atmosfera democratica del gruppo, che consente un'alta gratificazione affettiva, in ogni membro, riduce l'ostilità, genera cooperazione e identificazione col gruppo e coi suoi bisogni, fini e valori; 4) l'atmosfera democratica di un gruppo è legata a quella di tutta la cultura dove il gruppo sorge. La democrazia è, cioè, indivisibile. La democrazia nella società è qualcosa che vive dei rapporti democratici di tutti i raggruppamenti umani nel partito politico, nella comunità religiosa, nella fabbrica e negli organismi produttivi, nella città come insieme socio-urbanistico, nella scuola e nella famiglia » (24).

Che sono poi i concetti, ma « in un certo senso » solamente, del Mumford nelle pagine conclusive della *Cultura delle Città*, da cui adesso, dati i nostri particolari interessi, citeremo più largamente di quanto abbia fatto il Borghi. Anzitutto, « dal punto di vista dell'urbanistica la teoria sociologica dei gruppi ha conseguenze dirette sul piano regolatore »; e poco prima, « i fatti sociali sono primari e l'organizzazione materiale della città, le sue industrie e i suoi mercati, le sue linee di comunicazione e di traffico devono essere subordinate ai suoi bisogni sociali (...). Oggi dobbiamo trattare il nucleo sociale quale elemento fondamentale di ogni piano urbanistico: l'ubicazione e le interrelazioni di scuole, biblioteche, centri comunitari è il primo compito nel definire il nucleo urbano e nel tracciare lo schema di una città integrata. Se questa è la giusta interpretazione della natura della città, buona parte del lavoro che è stato realizzato sotto il nome di urbanistica deve essere svalutato e screditato (...). Benchè la nostra concezione della struttura materiale delle città durante l'ultimo secolo sia stata inadeguata anche in termini puramente materiali, di spostamenti degli abitanti e di servizio delle industrie, siamo stati pazzescamente inetti nella concezione della struttura sociale e delle attività sociali della città. Con lo sguardo rivolto ai cambiamenti puramente materiali che sono così necessari, anche quanti hanno combattuto più seriamente per il progresso si sono accontentati

degli edifici. Ma gli edifici non fanno una città (...). La unità elementare del piano regolatore non è più la casa o l'isolato di case: l'unità elementare è la città; perchè è soltanto nei termini di questa più complessa formazione sociale che ogni particolare tipo di attività o di

Intermezzo socio-politico

Codesto significato umano ci riporta difilato alla questione dei contenuti cui accennavamo più sopra. Il « dramma » mumfordiano non è, forse, la stessa cosa che la tensione democratica cara al Borghi e ai suoi autori? Intinto il primo concetto di estetismo (di evasione estetizzante, addirittura), il secondo di un formalismo che scade nell'esistenziale e quasi quasi nel mistico quando non possa essere una pura tecnica conservativa, i « contenuti » rimarrebbero elusi in ambedue i casi: e per la verità una traduzione della pianificazione in questi termini non ci persuade per niente: anche perchè, si badi, ne deriverebbe l'accezione sovrastrutturale tanto della pedagogia quanto dell'urbanistica rispetto alla matrice — ecco il contenuto! — economica. La mia persuasione è che su questo tema Mumford vada più a fondo del Borghi, o meglio degli autori cui B. fa sovente riferimento; e che la ragione risieda in due diversi elementi, il primo apparentemente (ma solo apparentemente) superficiale e l'altro basilare.

Borghi cioè, di prima, si tiene concretissimo al terreno degli immediati contatti fra l'educazione come è e la

edificio acquista significato. E lo scopo di questa urbanistica non è l'efficienza dell'industria presa in sè, o la diffusione della cultura in sè: lo scopo è l'adeguata forma drammatica impressa alla vita comunitaria; si estende il dominio del significato umano (...) » (25).

società come è, e dovendo operare nell'ambito precipuamente scolastico e specificamente italiano, dove prevalgono misture di autoritarismo e di preclusione, gli sembra — e non ha tutti i torti — che sia già molto inserirvi uno spirito di ricerca, di continua riscoperta, di negazione del « dato » tradizionale... gli sembrerà, addirittura, che impulsi democratici di tipo USA o britannici siano di per sè liberanti; di nuovo: in codesto terreno italiano è abbastanza vero, ma dubito che lo sia nel terreno statunitense o britannico, dove andrebbero veritariamente giudicati: e temo che la loro accettazione pura e semplice si traduca nell'ennesimo equivoco; Mumford invece è l'uomo che crede nella forza della utopia, del « ricreare » in grande, del veder largo e nuovo su tutta la terra. In secondo luogo, ma poi primo di fondo, c'è che le ideologie dei due autori arrivano talora a toccarsi, o così pare, ma sono basilariamente diverse: Borghi, al massimo, offrirà certe interpretazioni di umanismo attivo (26) marxiano, e colorirà con le parole di Caffi o della Weill la finale accettazione di una prigionia del lavoro da cui l'uomo non può liberarsi — un uomo, direi

anche, che ha più tendenze alla competizione che alla cooperazione; mentre Mumford ha le radici nel socialismo libertario di Kropotkin e nella sua concezione del mutuo-appoggio come forza del mondo. Ovvero, sembra a me che conclusivamente Borghi accetti l'usuale interpretazione dell'economia e delle strutture sociali, cercando di modificarle restandoci dentro, di migliorarle più che di tramutarle; e Mumford invece le rifiuti totalmente,

svolgendo un « altro » discorso.

Tutto questo, si badi, ragionando per bianco e nero. Tralasciando in questa sede di auscultare il Borghi per reperirne fonti sotterranee diverse (27) e di impostare il problema, importantissimo, se così agendo B. non operi dal di dentro per una vera mutazione delle strutture, mentre M. si estenua in un rifiuto aprioristico che impedisce ogni dialogo, e quindi ogni azione (28).

Un ideale, non una possibile realtà ?

Ma vediamo meglio, sul filo dei ragionamenti borghiani, la questione: che è poi sempre quella dei contenuti tramutativi insiti nell'azione sociale in senso lato. Nel contesto a lui spettante Borghi introduce, a quel punto, alcuni capitoli più pertinentemente pedagogici, quali « la formazione degli insegnanti attraverso il lavoro di gruppo », e « la funzione formativa delle attività di lavoro nella scuola »: argomenti di grande interesse per le suggestioni che derivano anche all'ambiente extra scolastico dalla impostazione socio-pedagogica del Nostro (29), ma alla fin fine estranei a quel più stretto colloquio con gli urbanisti che stiamo perseguendo. Tralasciando il capitolo « educazione e azione sociale » che ricupereremo in sede di conclusioni, cioè di « intervento di piano », eccoci alle questioni di educazione popolare e di tempo libero. Con un attacco che sembra tramutativo, ma alla fine si rivela, o così ci pare, d'evasione: « la conquista del diritto al lavoro » scrive il Borghi, « si

è svolta contemporaneamente a quella del diritto al tempo libero. L'organizzazione operaia ha lottato al tempo stesso per creare condizioni di pieno impiego in situazioni obbiettive, di ambiente e di salario, atte ad assicurare un tenore di vita decente per i lavoratori e per ottenere la diminuzione della giornata di lavoro, cioè per conseguire quella pausa dalla fatica che servisse non solo e non tanto a un rendimento migliore della manodopera ma anche e più a vivere una più genuina e intera esistenza umana nei rapporti sociali, negli svaghi, nello studio, nella creazione e nel godimento della bellezza e della verità ». Borghi, indubbiamente, si sforza di uscire dall'equivoco, tradizionale di certe impostazioni ottocentesche di educazione popolare, dei due momenti di lavoro e di tempo libero, dove il secondo soltanto ha che fare con l'educazione (degli adulti) e giace in posizione subalterna; ma lo fa ben più premendo il tempo libero sul tempo di lavoro che dal di dentro di quest'ul-

timo (30), come quando cita Simone Weill e la sua critica « a Marx e ai marxisti di non avere posto adeguata attenzione al rapporto che intercede tra l'operaio e l'officina anche in un assetto di produzione socializzata. Rapporti di produzione che escludano la situazione di puro sfruttamento non bastano a reintegrare la personalità alienata (...). Il basso livello degli svaghi della classe lavoratrice è in notevole misura da attribuirsi a questa situazione di alienazione sul lavoro non soltanto per ciò che concerne i rapporti di produzione ma anche per ciò che riguarda la stessa tecnica produttiva e l'atmosfera

della fabbrica » (31), per poi aggiungere: « è probabile (...) che gli sviluppi tecnologici complichino talmente gli strumenti di coordinazione e controllo della vita sociale (...) che al costante aumento del tempo libero non corrisponda un adeguato dominio della sfera produttiva da parte della classe lavoratrice », per cui — ed eccoci al nostro appunto — « è necessario prevedere ulteriori sviluppi per i quali l'umanità affrancata dal peso di un lavoro alienante possa dedicare a libere attività di creazione e di fruizione di forme d'arte, di scienza, di religione e di vita sociale le sue migliori energie » (32).

Industrializzazione e sottosviluppo

L'auspicato — ma forse irraggiungibile, per Borghi — momento in cui il « tempo liberato » diverrà « tempo libero », quando cioè « la responsabilità, la creatività, la libertà dell'uomo durante le sue attività produttive assicurano la sanità e l'umanità dei suoi svaghi » (33), non è di quest'epoca. Anzi è proprio lo sviluppo tecnologico di tipo capitalistico — e, dico, anche di tipo socialista centralizzato —, il fenomeno della industrializzazione insomma (34), che ha esasperato la situazione: i padroni del tempo di lavoro hanno subordinato anche il tempo libero ai propri interessi e vantaggi, così economici come sociali: maggiori profitti sollecitando la spendita del tempo libero in accezioni da loro prodotte inizialmente; continua passività, utile nel momento produttivo, di consumi preordinati. Ne deriva la imprescindibilità di una

impostazione del tempo libero *attivizzante*, quale è suggerita dalle moderne elaborazioni in materia lungo una scala che dal fanciullo — se non addirittura l'infante — sale agli adulti e ai vecchi: e questo, naturalmente, è l'ambito in cui può esercitarsi nel suo senso più pieno l'educazione... Potrei sbagliare, ma a parer mio il Borghi introduce a codesto punto una tal quale differenziazione tra le aree già altamente sviluppate (nel senso tradizionale della parola, si badi) e quelle depresse: per le prime, è come se suggerisse, e con lui tutta la sociologia che tratta tale argomento, un assalto al posto di lavoro tramite la liberazione, attivizzazione, del tempo libero: i lavoratori ricuperano se stessi, la propria umanità, in un tempo effettivamente libero, e di lì assaltano la soggezione, la ripetitività e automatismo delle

condotte di fabbrica (le esorcizzano, perlomeno, tramite uno spazio sempre più largo concesso, conquistato, a quelle attività fatte di gioco). Quando, invece, si tratta di procedere alla trasformazione industriale da condizioni di sottosviluppo, allora la correlazione tra i due momenti diventa molto più stretta, ed è come se gli uomini, operando per la innovazione e il mutamento in forme come « i piani di sviluppo nei quali siano parte assidua e corresponsabile i gruppi umani interessati », devolvano il momento del lavoro, della produzione in quello del tempo libero: « la carica di energie creative, il sentimento della dignità umana (...) realizzati nel corso delle attività di lavoro, generano forme di divertimento, di festa, di celebrazione, pregnanti di significato e ricche di libera e umana cultura » (35).

E qui a me pare che si

Quale azione sociale ?

A questo fine è evidentemente necessario identificare la congruente azione sociale.

Ci siamo troppo allontanati da questo che è il nostro tema più caro e dall'ambito urbanistico entro cui vogliamo proporlo? Mi sembra che senza un approfondimento delle motivazioni umane non sia possibile pianificare persino nei termini più tradizionali; che, d'altra parte, l'insistere sulla stretta correlazione fra fini-e-mezzi sia assolutamente necessario per uscir dagli schemi di una presuntivamente necessaria subordinazione dell'ur-

celi un equivoco, o meglio ancora la confessione di una sconfitta: come, cioè, se la situazione non fosse obiettivamente eguale in ambedue le condizioni di sviluppo avvenuto e sottosviluppo; come, di più, se la salvezza dell'umanità dell'uomo non potesse che aversi entro le aree depresse « quando seguano, per lo sviluppo, certi schemi ». Insomma io credo che lo schema, o meglio la forma-e-contenuto della « partecipazione del basso » sia egualmente indispensabile, e attuabile tanto nelle aree industrializzate quanto nelle altre; tempo, soprattutto, che l'alterità implichi un mirare a raggiungere condizioni tecnologiche simili con la mera speranza che la differenza di educazione, di partecipazione sin dall'inizio, porti a un « alleviamento di mali inevitabili »: personalmente sono invece persuaso che si tratta di uscire in maniera totale dagli schemi di sviluppo che continuiamo a inanellare.

banistica a varie discipline — che sono poi, in realtà, « altre » visioni del mondo. E ogni ipotetica deviazione, aggiungerò, fornisce ulteriori elementi di chiarificazione.

Per esempio quest'ultimo excursus sul « tempo libero » ha una sua immediata rilevanza oggi stesso, in tante parti sottosviluppate d'Italia, quando gli architetti e gli ingegneri urbanistici vengono sempre più spesso chiamati a programmare *sul territorio* manufatti e insediamenti a servizio di una impostazione turistico-sportiva che persevera nella passivizzazione dei

consumatori — e non attori, appunto. La « neonizzazione » delle zone di rispetto e requie delle aree industrializzate dilaga velocemente sui terreni ancora vergini dei paesi sottosviluppati; e come deprechiamo l'urbanistica che progetta piani regolatori di città o di aree industriali (o d'edifici residenziali, di fabbriche, di scuole, di ospedali, ecc.) secondo gli schemi che Mumford bollava quasi trent'anni fa, lo stesso è a dirsi per quella urbanistica che si impegna oggi nella valorizzazione monetaria, di morte cioè, dei comprensori turistici. Ed ecco che anche qui è possibile una visione, una impostazione tramutativa e una semplicemente del meno peggio. Così come, cioè, da anni sta emergendo un movimento d'opinione che suggerisce « relazioni umane » nell'industria (così i lavoratori renderanno di più), decentramento nelle fabbriche (così si sarà più al sicuro dalle insidie belliche, e inoltre gli operai più vicini al suolo d'origine e alle proprie famiglie si comporteranno in modi più produttivi e più succubi), attivizzazione nell'educazione scolare (più rapido e proficuo apprendimento, perchè no, a vantaggio delle industrie di nuovo insediamento) e di quella degli adulti (maestranze meglio e più validamente disposte a uscire da uno stato di presunta negativa manovalanza), si può benissimo veder qualcosa di falso nella tendenza a creare zone bilanciate d'attività produttive e di riposo, dove sono proprio i « locali », con la loro vita fatta di lavoro e tempo libero, a garantire una

piena fruizione di tempo libero ai visitatori, ai turisti. È già molto, beninteso: ma mi resta il sospetto che si tratti dell'ennesimo equivoco coonestato di tante buone intenzioni e di una concretezza che in pratica elude i problemi di fondo (36).

Come, per tornare all'attacco di questo paragrafo, succede al Borghi e a quasi tutti gli autori da lui citati quando non pensano a un contemporaneo superamento del momento di lavoro e del momento di tempo libero, tramite azioni associate e insediamenti connaturali a codeste azioni. Industria e agricoltura, città, campagna, tempo di lavoro e tempo libero, partecipazione attiva e creativa, dirimente, dei « gruppi » al farsi delle comunità, correlazione fra le comunità in una serie di giri d'acqua che inanellano tutta la terra, questo è il tema di una pianificazione e di una azione sociale che si innervano nella vita. E si badi che pure attribuendo al Mumford, soprattutto con riferimento al quinto e sesto capitolo, e al paragrafo otto del settimo della *Cultura delle Città* (37) una diversa solidità di impostazione, un certo suo barocchismo stilistico e la tendenza a ragionare tecnologicamente non persuadono appieno.

Come stiano veramente le cose bisogna vederlo, allora, nella pratica: di gruppi che esistettero, e compivano funzioni almeno di aspirazione simigliante a quella che i nostri autori sollecitano, o di gruppi pur ora nascenti allo stesso fine. Dirò subito che mi preoccupano le annotazioni di Borghi su due esperimenti come quello Olivetti

e quello Dolci, proprio perchè avendo fatto parte di ambedue i gruppi mi pare di poter affermare quanto in essi mancasse e manchi di visione tramutativa; la stessa cosa inoltre mi sembra di percepire da quanto il Nostro riferisce sulla sperimentazione a Portorico (38), pur con tutte le suggestioni che offre alla impostazione di un piano regionale quale, per le nostre aree depresse, sarebbe veramente il caso di discutere con meno approssimazione di come si va facendo.

comportamento e lo sviluppo dipendono dallo stato della persona e dal suo ambiente». Vedi inoltre note ad ambedue le pagine, e pag. 55.

(1) *Educazione e sviluppo sociale*, di LAMBERTO BORGHI. Volume di pagine XVI-416, La Nuova Italia editrice, Firenze, 1962 — Lire 2.000. —

(2) pagg. 212-214, *op. cit.* — Per i testi di Dewey e Mumford, vedi note stesse pagine. —

(3) Cfr. in «Scuola e Città», n. II, novembre 1962, pagg. 449-470. Rivista mensile edita dalla Nuova Italia, Firenze, Lire 250 al fascicolo.

(4) pagg. 459, *op. cit.* Per Mumford, vedi note stessa pagina.

(5) vedi, in argomento i miei scritti dalla Gran Bretagna apparsi in «Comunità» negli anni fra il 1956 e il 1961. Per G. Shankland, i n. 9, 10 e 11 (settembre-novembre 1958) di «Architetture and Building», London. Il testo del Rasmussen, *London, the unique city*, è pubblicato dai Penguin, London nel 1960 (prima edizione inglese 1937).

(6) pagg. 460, *op. cit.*

(7) pagg. 460-461, *op. cit.* vedi inoltre la nota a pag. 461, e il testo dei Borghi *Le scuole e l'educazione a Ivrea*, edito dal GTCUC, Ivrea 1954.

(8) LEWIS, MUMFORD, *La Cultura delle Città*. Volume di Pagg. XXXII-591, edizioni di Comunità, Milano, 1954. L. 4.000. L'edizione italiana è una revisione del dopoguerra, e presenta varie modifiche rispetto al testo originale uscito nel 1938 e ristampato in Gran Bretagna sino al 1946. pagg. 387-388.

(9) pagg. 1-3, *op. cit.* vedi nota a pag. 2 per il Kilpatrick.

(10) pagg. 303-306, *op. cit.*

(11) *A geographical Introduction to History*, di Lucien Febvre, volume di pagg. XXV-388, edito da Routledge and Kegan Paul. Terza ristampa 1950 (prima edizione inglese 1925). È interessante che nell'ampia bibliografia non ci sia traccia degli autori cari a Mumford, e che Mumford non si sogni di citare il Febvre: la impermeabilità delle discipline e delle culture è davvero invincibile... Ma vedi un mio cenno in *Atti del XVI Congresso Geografico Italiano*, 1955 pagg. 217-220.

(12) pag. 361 e pag. 366 *op. cit.*

(13) «The Concept of Economic Growth», in «Kyklos», rivista edita a Basilea, vol. IV, fasc. 4 1961, pagg. 497-532 ripreso dal «Supplemento alle informazioni Svimez», n. 117, agosto 1962, pagg. 4067-4086.

(14) pagg. 4070-4072, *op. cit.*

(15) vedi in BORGHI, *op. cit.* pagine 53-54, l'approfondimento del concetto deweyano di transazione, per cui vedi oltre nel testo, in termini di teoria di campo; e del Lewin «la persona e il suo ambiente devono essere considerati come una costellazione di fattori interdipendenti» e cioè «il

comportamento e lo sviluppo dipendono dallo stato della persona e dal suo ambiente». Vedi inoltre note ad ambedue le pagine, e pag. 55.

(16) pagg. 38-39 *op. cit.*

(17) «Tecnica ed Organizzazione», rivista bimestrale che era edita dall'Ufficio Stampa Olivetti, Ivrea. Anno IV (nuova serie) n. 11, settembre-ottobre 1953. pagg. 2-11 e 12-20.

(18) pag. 12, *op. cit.*

(19) sta in «Verbali delle riunioni del GTCUC» (Gruppo Tecnico per il Coordinamento Urbanistico del Canavese) riunioni del 19 e 20 marzo 1954 (dattiloscritto).

(20) pag. 48, *op. cit.*

(21) pag. 47 *op. cit.* in una connotazione tramutativa che mal digerite letture — ed anche edizioni — americane, britanniche e italiane, hanno volgarmente distorto, richiamo Wilhelm Reich e la sua *Sex-Economy*, su cui varrà la pena d'intrattarsi a lungo, un giorno.

(22) pag. 51, *op. cit.* Per il testo del Dewey, vedi in nota stessa pagina.

(23) pagg. 55-60, *op. cit.* In particolare vedi inoltre la nota a pagina 58, con le critiche del Bonaventura e del Moreno alla democraticità delle impostazioni lewiniane. Vedi ancora pag. 64 e pag. 73.

(24) pagg. 60-63, *op. cit.* Vedi inoltre a pagina 66-67: «In Italia è rimasta viva in molti strati della società la opinione che le istituzioni politiche bastino da sole ad assicurare una esistenza associata democratica. Rapporti autoritari nella famiglia, nella scuola, nella chiesa, nelle campagne e nelle fabbriche restano immutati; e le personalità frustrate ed aggressive che costituiscono la maggioranza della popolazione trasferiscono sul piano stesso dei rapporti politici la violenza dei loro sentimenti e l'immutabilità del loro pensiero (...). La stretta associazione della scuola con la psicologia, con la medicina, con il servizio sociale, con l'urbanistica, con la sociologia è oggi la linea maestra di una vera politica democratica».

(25) pagg. 483-485, *op. cit.*

(26) Vedi LUC SOMMERHAUSEN, *L'Humanisme Agissant de Karl Marx*. Un testo che tradussi tanti anni fa, e che io sappia non è mai stato pubblicato in Italia.

(27) per esempio alle pagine 204-205 *op. cit.*, nel sottolineare che i primi a percepire i più sinistri effetti della industrializzazione furono non già uomini politici, filosofi o sociologi, ma scrittori e artisti... e si citano espressamente, fra gli altri, i cari a Mumford, Melville e Ruskin (contemporaneamente: la citazione è da un testo di E. Zolla, brillante e acuto fin che si

Ma a questo fine è necessario impostare tutta un'autonoma ricerca e discussione, che andremo facendo nel corso dell'anno ma non potrebbe qui trovar luogo. In questa sede, e spero che almeno alcuni elementi permanano al di là delle moltepli-

ci sfaccettature del ragionamento, c'importava indicare esclusivamente quali siano, a nostro modo di vedere gli elementi basilari per una impostazione organica, interdisciplinare e integrata, dei problemi urbanistici.

Carlo Doglio

voglia ma d'un impasto da salotto). Ivi, e poi nuovamente alle pagg. 218-220, il consentire con Andrea Caffi che d'altronde costituisce un fenomeno a sé, forse non ancora veramente capito e conosciuto nè in Italia nè all'estero.

Ancora, e sempre a proposito del «tempo libero» di cui stiamo per trattare, una ammirazione per il «mito d'Orfeo» di Mumford... e contemporaneamente la approvazione di certi risultati scolastici statunitensi che non mi persuadono per niente (pagg. 22-223 il testo mumfordiano, *Arte e Tecnica*, lo giudica d'altra parte tra i suoi peggiori).

O la citazione di certe polemiche in «Dissent», la rivista di Erich Frömm, è di un certo socialismo libertarieggiante (esercitazioni accademiche, per lo più), vedi pagina 182.

O infine la bella analisi su un Marx ricco di fuorierismo e di proudhonismo, pagg. 309-315. Ma non è più logico, e rilevante, saltare Marx e attendersi a Fourier e Proudhon?

(28) È una critica ripetuta dai marxisti e da quanti al marxismo si richiamano. Io preferisco ricordare qui quanto scrissi a proposito di Mumford, in «Comunità», n. 55, dicembre 1957 soprattutto a pag. 80, in fine (c vedi, la mia introduzione a *Le trasformazioni dell'uomo*, il penultimo libro di Mumford che uscirà nel corso di quest'anno).

(29) pagg. 102-103, *op. cit.* Riferendo concetti di Maria Calogero, si va a dar di capo nel dilemma fondamentale delle teorie di «sviluppo di comunità»; e a parer mio se ne riferisce una concezione apparentemente liberante ma di fondo autoritaria (con la scusa della concretezza. Vedi in proposito la mia scelta da un dibattito svolto al Centro Studi Danilo Dolci nei numeri 94 e 95 della rivista «Comunità»).

(30) Riconosciamo subito che ciò riesce abbastanza logico, poichè altrimenti si uscirebbe dall'ambito della educazione, per entrare in quello della lotta sociale (o politica, in senso vero?); ma non è proprio questo che occorre compiere quando si insiste sulla soluzione totale dei problemi?

(31) pagg. 178-179, *op. cit.* poi, e più a fondo, pag. 314, e note.

(32) pagg. 180-181, *op. cit.* Nello stesso tempo, Borghi cerca di uscire dal dilemma, e, per esempio, insiste che lo stesso Marx «prevede l'avvento di un'epoca in cui il lavoro non sarebbe stato più la misura del lavoro». Così il Dewey, così, carissimo al Borghi, il Kallen. Insomma «il concetto della correlazione tra lavoro e gioco e della necessità di riscattare il primo dalla sua attuale condizione disumana non va abbandonato se si vuole fare del tempo libero una intensificazione e un coronamento dello sforzo dell'uomo in

direzione della libertà (...). La umanizzazione del tempo libero deve pertanto essere considerata non come la fuga dal lavoro alienato, ma come la riconquista da parte dell'uomo di se medesimo non soltanto in una parte, quella non lavorativa, della sua esistenza, ma la stessa riabilitazione del suo tempo di lavoro. Si tratta di un vasto e radicale programma di trasformazione che deve rovesciare la situazione attuale» pag. 181; pagg. 188-189, *op. cit.*

(33) pag. 216, *op. cit.*

(34) Vedi a pagg. 201-202; 203-204 *op. cit.*: «Le nuove tecniche produttive fecero entrare in crisi le famiglie e il vicinato nel cui ambito i fanciulli effettuavano il loro più formativo e istruttivo discepolato», da cui la necessità della scuola attiva che subentra alla funzione non più esercitata da famiglia e vicinato (ma appunto: c'è in Borghi, sul filo del Dewey, una succube accettazione della divisione del lavoro e della concentrazione industriale); e siccome la scuola, nonostante ogni migliore intenzione, «da sola non è in grado di risolvere i problemi posti dalle trasformazioni sociali e tecnologiche», non può far fronte «al ritmo di sviluppo dell'industrializzazione, cogli effetti prodotti da un'economia competitiva e da una politica nazionale di potenza, /che/ agiva nella società ben più massicciamente e profondamente di quanto fosse concesso di fare alla scuola», ne deriva che «soltanto un'azione effettuata simultaneamente al livello dei fanciulli e a quello degli adulti poteva avere speranza di successo. Ma questo esito positivo dipendeva strettamente dalla comprensione dei fenomeni sociali in atto e dall'elaborazione di un piano di attività educativa che investisse alle radici la dinamica della vita sociale».

(35) pagg. 216-217, *op. cit.*

(36) vedi MUMFORD, *op. cit.* pagine 335-340. E in particolare: «questa rapina assunse parecchie forme: rispetto al paesaggio, una delle prime fu la costruzione di Ferrovie e funicolari sino alla cima di inaccessibili località alpine, (...). Una delle più recenti profanazioni, negli Stati Uniti, consiste in autostrade che portano nel cuore delle regioni deserte, e concentrano popolazioni urbane in grandi saloni di divertimenti, campi di giuoco, e di alberghi, che avrebbero trovato collocazione molto più idonea alle porte stesse della metropoli. Nella parte orientale degli Stati Uniti le cosiddette strade "skyline", lungo la cresta de solitari monti Appalacchiani, uniscono un costo pazzesco a una totale manomissione del carattere specifico e della funzione del deserto montano».

(37) pagg. 303-414; e pagg. 455-462, *op. cit.*

(38) pagg. 379-409, *op. cit.*